

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

# ФІЛОСОФІЯ

*Свідоцтво  
про державну реєстрацію  
серія КВ № 10377  
від 12 вересня 2005 р.*

*ЗАТВЕРДЖЕНО постановою  
президії ВАК України  
від 9 березня 2006 р. №1-05/3  
як фаховий журнал  
у галузі філософських наук*

# освіти

1-2  
(7)

2008

**ЗАСНОВНИКИ:**

*Інститут вищої освіти  
Академії педагогічних наук України*

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова*

*Українська академія політичних наук*

**Київ  
2008**

**Головний редактор**

**АНДРУЩЕНКО В. П.,**

доктор філософських наук, професор, академік АПН України

**Перший заступник головного редактора**

**МИХАЛЬЧЕНКО М. І.,**

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України

**Заступник головного редактора**

**ГОРБУНОВА Л. С.,**

кандидат філософських наук, доцент

**Виконавчий директор**

**УВАРКІНА О. В.,**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Заступник виконавчого директора**

**ЧЕРВОНА Л. М.,**

кандидат філософських наук

**Відповідальний секретар**

**ГРИЦЕНКО М. В.,**

спеціаліст з видавничої справи та редагування

**Літературний редактор**

**ЦИВІЛЬОВА Л. В.,**

спеціаліст з видавничої справи та редагування

**Редактори-перекладачі**

**ПРЕДБОРСЬКА І. М.,**

доктор філософських наук, професор (англійська мова)

**БІЛЕНКО Т. І.,**

доктор філософських наук, професор (українська мова)

**Адреса редакції**

01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9, Інститут вищої освіти АПН України, к. 902;  
тел. (044) 286-64-02; e-mail: ivo902@bigmir.net

Ф51

Філософія освіти : наук. часопис. — 2008. — № 1-2(7)/Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — 348 с.

© Філософія освіти, 2008.

© Інститут вищої освіти, 2008.

Часопис розміщено на сайтах: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua), [www.npu.edu.ua](http://www.npu.edu.ua), [www.philosophy.ua](http://www.philosophy.ua)

## Редакційна рада

**БЕХ В. П.,**

доктор філософських наук, професор

**БІЛЕНКО Т. І.,**

доктор філософських наук, професор

**ГУБЕРСЬКИЙ Л.В.,**

доктор філософських наук, професор,  
академік НАН України

**ДОБРОПРАВОВА І. С.,**

доктор філософських наук, професор

**ДЕМ'ЯНЕНКО Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор

**ЄВТУХ М. Б.,**

доктор педагогічних наук, професор,  
академік АПН України

**ЄРМОЛЕНКО А. М.,**

доктор філософських наук, професор

**КІЗИМА В. В.,**

доктор філософських наук, професор

**КОНВЕРСЬКИЙ А. Є.,**

доктор філософських наук, професор

**КРЕМЕНЬ В. Г.,**

доктор філософських наук, професор,  
академік НАН України

**КУЛТАЄВА М. Д.,**

доктор філософських наук, професор

**КУШЕРЕЦЬ В. І.,**

доктор філософських наук, професор

**ЛУТОВИЙ В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор,  
академік АПН України

**ЛУЗІК Е. В.,**

доктор педагогічних наук, професор

**ЛУТАЙ В. С.,**

доктор філософських наук, професор

**ЛЯХ В. В.,**

доктор філософських наук, професор

**ПАЗЕНОК В. С.,**

доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАН України

**ПРЕДБОРСЬКА І. М.,**

доктор філософських наук, професор

**СТЕПАНЕНКО І. В.,**

доктор філософських наук, професор

**ТКАЧЕНКО В. М.,**

доктор історичних наук, професор,  
член-кореспондент АПН України

**ФИЛИПОВИЧ Л. О.,**

доктор філософських наук, професор

**ЯРОШЕНКО О. Г.,**

доктор педагогічних наук, професор

---

---

## ЗМІСТ

---

---

### ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

**Віктор АНДРУЩЕНКО**

Філософія освіти "в заможжі завтрашнього дня" .....7

**Василь КРЕМЕНЬ**

Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін.....15

**Владлен ЛУТАЙ**

Сучасні філософські засади реформування  
української системи "освіта — наука — виробництво" .....22

### СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

**Марина САВЕЛЬЄВА**

Трансформація представлень о розвитку  
в постнекласической методологии .....35

**Людмила ГОРБУНОВА**

Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія.  
Стаття І. Онтологічні засади номадичного мислення .....45

**МЕЖДУНАРОДНИЙ СЕМИНАР "Проблема свободы**

в постнекласической парадигме" .....61

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

**Лідія СОХАНЬ**

Драма життєвої нереалізованості: обставини життя  
та особиста відповідальність .....116

**Інна КУЗНЄЦОВА**

Філософська стратегія розвитку культурно-мистецької  
освіти України.....135

## ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

### Абель ФРАНКО

До класу з різними цілями: споживач vs. клерк.  
Компаративний аналіз відносин в аудиторії  
в США та Іспанії .....149

### Володимир МАНДРАГЕЛЯ

Перспективи розвитку системи професійної  
військової освіти в контексті світового досвіду.....161

## ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

### Макс ГОРКГАЙМЕР

Критика інструментального розуму  
(переклад з німецької М. Култаєвої). Частина IV. ....172

### Віктор ДОВБНЯ

Християнська філософія доби патристики як джерело  
філософсько-освітніх поглядів Г.Ващенко .....192

## ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ

### Валентина ВОРОНКОВА

Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства.....204

### Тарас ФІНІКОВ

"Управлінська міфологія" в сучасних підходах  
до аналізу освіти .....221

### Анатолій ШАПОВАЛОВ

Євроінтеграція та освітянські реалії в Україні .....233

### Євген ПІНЧУК

Філософський аналіз тенденцій капіталізації  
вищої освіти в Україні та світі .....241

## ОСВІТА І РЕЛІГІЯ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМИН

### Микола ЄВТУХ, Іван ВОЛОЩУК

Модернізація навчального процесу у контексті  
переосмисленого усвідомлення взаємодії віри і знань .....254

**Людмила ТЕЛИЖЕНКО**

- Мистический опыт исихазма как опыт  
целостного состояния сознания .....262

**ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ****Борис НОВИКОВ, Галина КОЗЛАКОВА**

- Факультету соціології НТУУ "Київський політехнічний  
інститут" — десять років .....270

**Вениамин ЦИКИН**

- Болонский процесс и педагогическое образование .....277

**Віталій ДАРЕНСЬКИЙ**

- Діалог світоглядних парадигм як принцип викладання  
філософії в системі вищої освіти .....297

**Сергій КУРБАТОВ**

- Університетські рейтинги як індикатор стану освіти .....309

**НАУКОВЕ ЖИТТЯ****Ольга ГОМІЛКО**

- Глобальність світу та єдність думки: за матеріалами  
позачергового світового філософського конгресу  
(Делі, Індія, 15-17 грудня, 2006) .....318

**Ірина СТЕПАНЕНКО**

- Учитель у соціокультурних контекстах суспільства  
знань: вимоги, перспективи і ризику (інформація  
про роботу VIII міжнародної науково-практичної  
конференції "Освіта і доля нації") .....330

**Ольга ГРИВА**

- Каким быть образованию будущего?  
(Итоги II Международного гуманитарного форума  
"Возрождение, обновление и развитие человека") .....334

Contents .....341

Наші автори .....344

Вимоги до оформлення статей.....346

## ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

**Віктор АНДРУЩЕНКО**

### **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ "В ЗАМЕЖЖІ ЗАВТРАШНЬОГО ДНЯ"**

*Стаття присвячена філософсько-освітнім проблемам освоєння загальнолюдського контексту розвитку цивілізації та виокремленню основних пріоритетів навчання і виховання людини нової епохи. Різні форми освоєння світу, такі як уява, фантазія, мрія, інтуїція тощо, дозволяють "зазирнути в замежжя завтрашнього дня", сформуванню образу майбутнього, аналога якого історія ще не мала. Прогноз можливих контурів майбутнього або нове історичне творення має розгортатись з урахуванням загальноцивілізаційного досвіду, надбань власної культурної традиції, уроків світової і національної історії, базуватись на цінностях, вироблених в процесі цивілізаційного розвитку. Пріоритетом нової філософії освіти постає Людина в її ціннісному вимірі. Подолати зневажливе ставлення до Людини, що залишилось в Україні у спадок від тоталітарного суспільства, покликані освіта, культура, література, мистецтво, релігія, мораль, політичне виховання тощо.*



Прогнозуючи розвиток нового століття, видатний Ніцше використав образ Верблюда, Лева й Дитини, спільними зусиллями яких людство подолає негативну спадщину минулого й увійде у світ нового соціокультурного творення. За глибоко усвідомленим прогнозом філософа, Верблюд має "перейти пустелю" застарілих культурних цінностей, усвідомити їх як такі, що стримують прогресивний поступ людства на шляхах до Свободи; Лев — розірвати їх; Дитина має "стати по той бік добра й зла" і розпочати нове світо- і культуротворення із чистого аркуша, створити нову систему цінностей, повести за собою людство.

Тривалий час ми розцінювали ці роздуми як абстрактне філософствування, містику, що не має реалістичного сенсу. Однак, сенс є й неабия-

кий. На шляхах свого історичного поступу людство періодично відмовляється від того, що ще вчора здавалося нетлінним надбанням цивілізації. Водночас, воно постійно творить нові культурні цінності, запроваджує новий спосіб життя, вклоняється новим Богам і новим Героям.

Визначена відмова, звичайно, не може бути абсолютною. Відмовляючись від старого, людина однак щось залишає, бере із собою в майбутнє. І хоча нерідко вона залишає не те, що бажано було б залишити з точки зору нагальних потреб наступних епох, маємо те, що маємо: спадкоємність цивілізаційного поступу є такою ж цивілізаційною закономірністю, як і періодична руйнація того, що "посоромило себе в історії".

Постійна фільтрація історичних надбань "відокремлює зерна від плевел", передає їх новим поколінням як цінності, що складають фундаментальні основи цивілізації. В історії вони ввійшли в обіг як "загальнолюдські цінності". Будь-який народ, який намагався дійти до майбутнього обминаючи загальнолюдське, потрапляв у історичну колізію, що закінчувалась, зазвичай, його сходженням з історичної арени. Справжнє майбутнє належить тим, хто "відмовляючись — зберігає", "руйнуючи — створює", "забуваючи — пам'ятає", хто рухається вперед, розмірковуючи над уроками минулого, а не лише відсторонює його як історичний непотріб.

З іншого боку, прогресивний поступ людства базується на прогнозі контурів того майбутнього, до якого воно прагне. "Непрогнозований" розвиток може викликати серйозні соціальні колізії. "Сліпці, поводити сліпців" ніколи не виведуть людство до Храму. Тому прогноз загальних контурів майбутнього є такою ж важливою справою, як і переосмислення минулого. Характерно, що насправді ці процеси існують в органічній єдності: оцінка й переоцінка минулого, зазвичай, здійснюється під прицілом пошуку образу майбутньої соціальної реальності, і навпаки: пошук контурів майбутнього ведеться на "старому матеріалі", у тому соціальному досвіді, який залишила нам історія. Як говорили древні, оскільки з нічого ніщо не виникає", побачити майбутнє можна лише через минуле...

Щоправда існують і такі форми освоєння світу, як фантазія, мрія, уява, інтуїція тощо. Зазвичай вони підштовхують людину до рішень, що не мають раціонального обґрунтування й, нерідко, спрямовують "дорогою в нікуди". І, водночас, саме вони дозволяють "зазирнути в за межі", "отаборитися" в ньому, сформувати вигляд майбутнього, аналога якого історія ще не мала. Ефективність "третього шляху" — неймовірна; вірогідність же забезпечується тим, наскільки органічно вплетений він у два перші процеси, здійснюється на основі досвіду — "прийнятого" і "відторгнутого" історією.

Останнє здійснюється завдяки науці, культурі, освіті, ряду інших форм духовно-практичного освоєння світу, через які людина осмислює світ, своє місце й роль у ньому, шляхи майбутнього розвитку й ті цінності, на яких він має розгортатись. Нове в ньому має існувати лише в



органічній єдності з тим загальнолюдським, що навічно утвердилось в історії. А це означає, що модернізація науково-культурно-освітніх механізмів соціалізації особистості, адаптація їх до нових вимог цивілізаційного поступу має здійснюватись через заглиблення в історію, культурні надбання людства, у той незаперечний досвід — науковий і побутовий, з яким людство може безболісно ввійти в ХХІ століття.

Які ж цінності залишила людству історія? Що може бути фундаментальними основами новітньої цивілізації? На яких пріоритетах ми маємо навчати й виховувати людину, яка б стала повноправним суб'єктом нової епохи? Від чого ми маємо відмовитись, й де знаходяться прориви до "заможжі завтрашнього дня"? Відповіді на ці запитання потребуватимуть заглиблення в історію, сходження до її засад, освоєння загальнолюдського контексту розвитку цивілізації й, водночас, певної фантазії, уяви, звертаючись до послуг яких, ми сподіваємось утриматись на шляхах наукового пошуку й не скотитись у містику. Зупинимось на цьому детальніше.

Мабуть, кожному, хто більш-менш систематично вивчав історію, відомо що локальні цивілізації, які нехтували загальнолюдськими цінностями, рано чи пізно сходили з горизонтів історичного простору й часу або ж розчинялись у більш потужному соціумі, життєздатність якого базувалась на загальнолюдських пріоритетах. Відходили в історичне небуття потужні імперії, зникали народи, руйнувались, здавалося б, вічні держави. Причини, зазвичай в кожному з випадків були різні. І, водночас, одна з них — нехтування загальнолюдським досвідом історії — була притаманна усім тим народам, державам і культурам, яким історія "відмовила в майбутньому". Отже, висновок на поверхні: нове історичне творення, розпочате українським народом з час проголошення незалежності, має розгортатись з урахуванням загального цивілізаційного досвіду, надбань власної культурної традиції, уроків світової й національної історії, базуватись на цінностях, на яких існує цивілізація. Освіта, наука й культура мають ознайомити людей із цими цінностями, розкрити їх філософію, виховати їх у кожній особистості. У цьому й полягає новий філософічний зміст тієї освіти, яку ми бачимо як основну модель підготовки людини до життя в третьому тисячолітті нашої історії.

Як свідчить історія, першою й головною цінністю цивілізації є людина. Згадаймо покинуті людьми кам'яні міста в індійських джунглях чи в мексиканських пустелях. Мовчазні споруди. Залишки цивілізації. Пам'ятки колишньої величі й слави. І що ж далі? А нічого! Немає людини — немає й історії! І навпаки, відомі непоодинокі випадки, коли завдяки авторитету людини локальні соціуми зберегли й донесли до наших днів свій унікальний спосіб життя, навіть при повній ізоляції від загального цивілізаційного потоку історії. І це закономірно. Цінність людини є тим першим і головним пріоритетом, на якому базується людство як цивілізація. Виховання означеної цінності є, своєю чергою, першою й основною вимогою до філософії та змісту освіти, який ми маємо утвер-

дити під час її сучасної модернізації, якщо бажаємо повернутись у лоно цивілізації.

У різні історичні часи уявлення про людину, зазвичай, було різним. Різною була і її цінність. До того ж, історичним парадоксом є те, що, скажімо, наївні уявлення про людину нерідко були твердим підґрунтям переконань людей щодо її фундаментальної цінності й, навпаки, розгорнуте наукове вчення про людину зазвичай аж ніяк не застерігало людей від зневажливого ставлення до неї як основної цінності цивілізації. Далекі, історичні, майже дикі народи, які розуміли людину лише як частину природи, часто формували щодо неї такі ціннісні установки, створювали такі людські відносини, які дозволяли їм вижити в круговерті історії. З іншого боку, чи не найбільш розгорнуте наукове вчення про людину — марксизм-ленінізм, на основі якого вибудовувалась локальна соціалістична цивілізація, звів цінність людини до "гвинтика" великого державного механізму, застосував щодо неї систему репресій, чим зруйнував як саму людину, так і ті "благі наміри", заради яких розпочалась, здавалося б, цілком закономірна революційна перебудова усталеної історії.

Зневага до людини як цінності — ось корінь і першопричина падіння соціалістичної цивілізації. І це зрозуміло. Історію творять люди самоцінні у своєму історичному бутті. Викорінення цієї самоцінності, зневага до людини, піднесена до рангу державної політики та суспільної думки, не тільки підточують її творчі потенції, але й нівечать саму людину: перетворюють її із творця історії в її термінатора. Знецінена людина не ідентифікує себе загальнолюдськими цінностями, відмовляється від моралі, активності, творчості й рано чи пізно перетворюється в демонічну силу історії, відтворює її у виродкових формах.

Світова філософська думка створила, викристалізувала уявлення про людину як природну, діяльну, предметну, соціальну, культурну й духовну (мислячу й чуттєву) істоту, відмінну від усього тваринного світу. Міра реалізації, уособлення означених характеристик у кожному конкретному індивідові, усвідомлена здатність їх втілення (й процес цього втілення) у реальність задля добробуту людини й людства загалом є мірою її особистості. Успішні світові народи рухаються за цими координатами з неймовірною швидкістю. Соціальні, етнічні, конфесійні, майнові й т. п. суперечності, що періодично загострюються в лоні їхніх локальних соціумів, успішно розв'язуються. Розум, досвід, організація, і передусім — людське ставлення до головної діючої сили суспільного розвитку — людини як особистості, забезпечують той справедливий порядок, на якому базується й існує цивілізація.

Помітною особливістю сучасної історії є те, що успішні народи прискорюють темпи свого культурного розвитку. Ми ж, українці, "тупцюємо на місці". Причин цих негараздів — безліч. Одну з них, ми називаємо основною: зневага до людини, що залишились нам у спадщину від тоталітарного суспільства, зневага, поглиблена хаотичними, непродумани-

ми, безпорадними "інноваціями" останніх шістнадцяти років, що в буквальному розумінні "дістали" всяк і кожного. Складається таке враження, що ми "втратили розум" — історичний і перспективний, забули про досвід століть, нічому не навчилися у народів, котрі домінують в історії й не бачимо того майбутнього, до якого прямуємо.

Саме тут ми маємо кинути докір політикам, які борються за владу, періодично змінюють один одного при ній, проголошують привабливі, здебільшого, правильні гасла, збагачуються й здається... більше нічого не роблять. Реальні зміни запізнюються. І річ не в тому, що політики борються... Боротьба за владу є суттю існування політиків. У цьому немає нічого незвичного. Нехай борються й перемагають. Мій докір в іншому — у їхній неспроможності "побачити майбутнє", мобілізувати той основний ресурс, який його забезпечить. Однак, він знаходиться на поверхні. Запорукою майбутнього є людина, і від того, які цінності ми сформуємо в нинішніх дітях, такий "власний світ" ми побачимо завтра. А це вже — завдання освіти, культури, літератури, мистецтва, релігії й моралі, політичного виховання й т. п. Доки не виховаємо нове покоління перспективно мислячих людей, що вибудовують майбутнє на базі загальнолюдських цінностей і одночасно з урахуванням уроків вітчизняної історії, ми приречені "копирсатися в багнюці", "переливати з пустого в порожнє", перебувати в "постійному транзиті" безперспективності.

Переорієнтація освіти на людину як самоцінність є першою й головною умовою нової філософії освіти, її модернізації відповідно до вимог епохи.

Відомо, що в нашій недалекій історії орієнтації на людину як цінність, мали фальшивий характер. Фактично вони підпорядковували її авторитету "вождя", "держави", "партії", "побудові комунізму" тощо. Залишки подібного підходу продовжують домінувати в сьогоденній Україні, до того ж, не тільки в освіті, але й у загальній державній політиці, в економіці й у культурі, на виробництві й у побуті. Мільйони людей нині, як і раніше, відсторонені від власності, займаються не властивими, а нерідко — чужими їм видами діяльності, побоюються оприлюднити власну позицію, приховують релігійні чи світські переконання. Головне ж полягає в тому, що економіка й політика, а за ними й наука, культура та освіта, людину як головну цивілізаційну цінність не розглядають, а тому й не можуть надати власну предметність людиновимірним чином. Людина ще не ввійшла як господар у дім не тільки економіки й політики, але й науки, культури та освіти. Радше, вона знаходиться там на правах непрошеного гостя, від якого хочуть якомога швидше позбавитись. Наслідком такого ставлення є інженерні споруди чи технології, які руйнують природне середовище й постійно відтворюють екологічні чи демографічні проблеми; наукові проекти, якщо й не ворожі людині в прямому розумінні, але найменш, загрозливі щодо її існування; культурні й мистецькі програми, що пропонують людям систему сумнівних цінностей; загальноосвітні предмети, де авторитет людини відсувається на периферію загально-

людських цінностей. Заглиблення в проблему засвідчує досить сумний факт: предметність людини як самоцінності ще перебуває за межами нашого суспільного буття, науки, культури й освіти, а значить не належить до системи пріоритетних, світоглядних переконань майбутніх поколінь.

Справедливості заради, слід зауважити, що сучасна українська освіта зробила крок у напрямку людини. Свідченням цього є утвердження останніми роками принцип особистісної орієнтації освіти. Однак, це лише перший крок, до того ж малопотужний, кволий, мало контрольований як органами управління освітою, так і громадськістю, а тому й багато в чому просто декларативний. Десятки, сотні шкіл, тисячі вчителів, як і раніше, навчають і виховують дітей традиційним чином — як суб'єкта суспільного виробництва, майбутнього працівника, патріота держави і т. д., і т. п., а не як самоцінність, від якої залежить майбутня національна історія і культура. Така школа й вчитель обмежують людину (дитину) у головному — у самоповазі до себе (та інших людей) як самоцінної особистості. Вони підточують впевненість у собі, а водночас — прагнення до суб'єктивного сприйняття світу, його пізнання, наукового дискурсу, активності, творчості, свободи.

Гостроту проблеми посилюють сучасні ЗМІ, особливо, телебачення та "бульварна преса". Такої кількості "бруд", культурної продукції сумнівної якості, яку піднімає і кидає в обличчя людині більшість засобів масової інформації, немає в жодній цивілізованій країні світу. Як наслідок — ми маємо сумнівне навчання, сумнівні ціннісні орієнтації людей, сумнівну духовність і сумнівне майбутнє. До того ж, у масовому вимірі. Як кажуть: приїхали.

Повернення до людини в її ціннісному вимірі, і в цьому сенсі формування своєрідного протектора бездуховності, може й повинна поставити освіта. Щоправда, на цю місію нині претендує також релігія. Дехто перебільшує її роль у справі духовного оновлення людини; інші — намагаються відсторонити релігію від освітянської й виховної справи; треті ратують за поєднання зусиль освіти, науки й релігії для морального оздоровлення людини й суспільства. Ця тема складна й надзвичайно важлива. Залишимо її для окремого розгляду. Повернемося до освіти, яка має забезпечити навчання й виховання людини як особистості — самодостатньої й самоцінної істоти.

Особистісний підхід до навчання цю проблему вирішує лише частково. Швидше, він забезпечує її функціональний, технологічний бік. Стосовно змісту освіти, його спрямованості на людину як самоцінну особистість, то тут роботи — непочатий край, адже майже жоден шкільний предмет, я вже не говорю про університетські курси, переорієнтацію на особистість не тільки не здійснив, але ще й не розпочав. Для дисциплін природничо-математичного циклу самоцінністю, як і раніше, є природа й число; географічні дисципліни апелюють до цінностей матеріального світу — корисних копалин; біологія — до самоцінності унікального тва-

ринного й рослинного світу; соціогуманітарні науки — до цінностей економіки й політики, виробництва й споживання, політичної організації суспільства тощо й тільки на периферії свого знання торкаються людини.

Однак, людина є центральною постаттю не лише того чи іншого локально-природного чи соціального середовища, а Великого Космосу загалом. Будучи "частиною природи", вона всю природу "робить своєю власною частиною". І це зрозуміло. Адже людина — істота діяльна. Результатом останньої є предметні й духовні форми культури. Людина тому й домінує як над світом природи, так і над створеним нею ж світом культури. Вона творить і створює нові культурні цінності й одночасно утверджує своє буття в царині Свободи. Власне Свобода і є дійсним виміром того, наскільки людина відтворює себе як суб'єкта історичного процесу й відповідно є Людиною в дійсному, повному, широкоформатному, філософському розумінні цього слова.

Нова філософія освіти, що проглядається крізь контури заможжі завтрашнього дня, є філософією Людини, яка існує в царині Свободи. Спосіб цього існування ми називаємо Творчістю, а її результат — Культурою. Фундаментальні цінності... Відомі від "царя Гороха". Відомі й недосяжні. Чому недосяжні? Для кого недосяжні? Для нас!? Так, бо ми "втратили розум", а разом із ним — загальнолюдські пріоритети, розсіяли їх на майданах, локалізували у високих кабінетах, відсторонили від людини, "витравили" з освіти й за короткий час "натворили" такого, що аж ніяк не вписується в загальнолюдський контекст історії. Наш Верблюд не перейшов пустелі; Лев — не розірвав цінностей, що посоромили себе в історії; Дитина не "стала по той бік добра і зла" й не розпочала новітнього свободо-, культуро-, людинотворення. Отже, треба повертатись, радитись із Великими, вникнути у світовий досвід, згадати справжніх, а не уявних, національних героїв.

Погляд за "заможжі" нових цінностей не відкриває, бо їх там просто немає. Людство давно вже сформувало власні основні опори — фундаментальні цінності, що проглядаються ще більш значущими в заможжі завтрашнього дня: Людина — Свобода — Творчість — Культура. Повертаючись до них, ми прагнемо в майбутнє; нехтуючи ними, ми падаємо в прірву небуття. Жити, боротись, перемагати людським, а не тваринним чином, творити і створювати, реалізовувати себе в історичному просторі і часі — у цьому й прихований головний зміст новітньої ("заможної") філософії освіти, який ми маємо втілити в практику.

***Виктор Андрущенко. Философия образования "в заграничье завтрашнего дня"***

Статья посвящена философско-образовательным проблемам познания общечеловеческого контекста развития цивилизации и вычленению основных приоритетов обучения и воспитания человека новой эпохи. Разные формы познания мира, такие как: воображение, фантазия, мечта, интуиция и т.д., позволяют "заглянуть в завтрашний день", сформировать образ будущего, аналога которого история еще не имела. Прогноз возможных контуров будущего или создание новой истории может разворачиваться с учетом общечеловеческого опыта, собственной культурной традиции, уроков мировой и национальной истории, основываться на ценностях, выработанных в процессе цивилизационного развития. Приоритетом новой философии образования выступает Человек в его ценностном измерении. Преодолеть неуважительное отношение к Человеку, которое осталось в Украине от тоталитарного общества, призваны образование, культура, литература, искусство, религия, мораль, политическое воспитание и т.д.

***Victor Andrushchenko. Philosophy of Education "Beyond Tomorrow"***

The article is devoted to philosophical and educational problems of knowing the universal context of civilization's development and determining the main priorities of personality's education in the new era. The different forms of world's cognition (imagination, fantasy, dream, intuition etc.) enable "looking into tomorrow" and creating the image of the future, analog of which a human history have never had. Anticipation of possible contours or creation of a new history is possible only on the base of universal experience, one's cultural tradition, and the lessons of world and national history, universal values, elaborated during civilization's development. The new philosophy of education's priority is the Personality in her/his value dimension. Education, culture, literature, art, religion, morality, political education etc. have to overcome one of the totalitarian society's consequences, i.e. disrespectful attitude to Personality in Ukraine.



**Василь КРЕМЕНЬ**

## **ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН**

*Для забезпечення ефективної освітньої діяльності сьогодні необхідно враховувати загальноцивілізаційні та національні тенденції розвитку суспільства, що складають підґрунтя також для сучасних змін в освіті. Автор виокремлює кілька загальноцивілізаційних напрямків, що передбачають безумовні зміни усієї системи освіти України. Серед них: зростання динаміки суспільного розвитку, розвиток демократії, глобалізація, розвиток новітніх технологій. Ці зміни вимагають формування нової людини — людини знанневої, людини інноваційного мислення, людини самодостатньої, вільної, демократичної особистості. З іншого боку, національні тенденції вимагають привернути особливу увагу освіти до питань формування сучасної системи цінностей, до питань патріотизму, національного єднання, а також до питань традицій нашого суспільства. Всі ці тенденції утворюють серцевинні ідеї зміни в освіті і суспільстві — людино- і дитиноцентризм.*



Абсолютно об'єктивні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку, характерні для людства загалом і для України зокрема, складають підґрунтя сучасних змін в освіті. Перехід від індустріального виробництва до суспільства інформаційних технологій, а далі — до суспільства знань, глобалізаційні процеси, що охоплюють усі сфери життя і діяльності, — це ті зміни, без урахування яких на національному рівні країна не може обрати правильний напрямок розвитку. Загальні тенденції доповнюються такими, що мають власне український характер: продовження ствердження української держави і незалежності, перехід до нового типу відносин — суспільно-політичних і економічних, духовних та ін. Тільки врахувавши усі тенденції, а краще — передбачивши їхній вплив на майбутні події, ми зможемо забезпечити ефективну освітню діяльність, результатом якої буде підготовлена, конкурентоспроможна молода людина, що повністю

відповідає професійним і суспільно-громадським вимогам майбутнього життя. Є кілька напрямків, які передбачають безумовні зміни у підготовці учня, учителя й системи освіти загалом.

Нечуване раніше зростання динамізму суспільного розвитку — одна із тенденцій нашого часу. Знання, інформація, технології сьогодні змінюються швидше, аніж одне покоління людей, тому зміна, змінність стає не винятком, а обов'язковою, однією з найбільш характерних рис життя людини і суспільства. Це вимагає від нас — освітян — формувати людину, зугарну жити в системі постійно змінюваних координат, спроможну сприймати і творити зміни, здатну відокремити розумні зміни від нерозумних. Своєю чергою, актуалізується завдання в навчальній діяльності не просто давати кількість знань, або забезпечувати творче їх засвоєння, хоча ця функція завжди залишиться. Значно більше актуалізується завдання щодо навчання дитини впродовж життя, і виробити не тільки уміння і навички навчатися, а й потребу в цьому. Третє завдання — навчити застосувати знання в практичній діяльності — професійній, суспільно-громадській, побуті. Перетворити знання з мертвого вантажу на методологію поведінки людини, основу прийняття рішень. Найважливіше — домогтися, аби знання стали підґрунтям діяльності людини. Іншими словами — утвердити знанневу людину. Лише так можна досягти рівня знанневого суспільства, яке вибудовуватиме свою діяльність на основі отриманих знань. Це конче необхідно для того, аби країна посідала гідне місце у сучасному і, передусім, у майбутньому світі. Освітяни, усвідомлюючи необхідність змін, мають підвести до цього громадську думку.

Людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, здатної до інноваційного типу діяльності — лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини — нагальне завдання освіти. У нас надмірно консервативна нація. Ця проблема виникла не сьогодні, вона значно протяжніша в нашій історії, тому ще й нині ми уособлюємо пасивний тип діяльності. Сьогодні краще бути наактивним, ніж надмірно пасивним.

Інший напрямок змін, які обумовлені як цивілізаційними процесами, так і внутрішньо українськими — виховання людини більш самодостатньою, людиною вільною. У сучасному світі суттєвим чином розширюється комунікативне середовище, в якому проживає людина, зростає і міжособистісне спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадянському співіснуванні, вона має аналізувати усі ці впливи і діяти свідомо, відповідним чином реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину в особистісному значенні більш розвинутою.



Сучасна цивілізація позначається розвитком демократії. Демократія — це не тільки форма самовиявлення, самоствердження людини. Демократія має суто прикладний економічний характер, вона дає можливість кращого самовиявлення, а отже — самореалізації і забезпечення ефективнішого розвитку суспільства. Для того, аби наша країна була дійсно демократичною, а не такою, якою є сьогодні, ми повинні мати не тільки демократичних президента, прем'єра чи парламент — це бажано. Головне для демократії — мати критичну масу людей, здатних жити в демократичних відносинах і не здатних жити в авторитарному суспільстві. Не кажучи вже, що для України ця проблема надто важлива — нехтування людиною супроводжувало нас, наших попередників впродовж століть — перед нами постали важливіші завдання щодо формування демократичної особистості, ніж перед іншими народами Європейського континенту. В цьому розумінні ми маємо змінити відносини й у навчальній діяльності. Суб'єктно-суб'єктні відносини, в яких активні обидві сторони, значно важчі для педагога. Але для чого таке навчання впродовж 12 років, яке не сприяє особистісному розвитку, яке формує людину в авторитарному середовищі? Вступивши в самостійне життя, людина, навіть несвідомо, вимагатиме авторитарних відносин і демонструватиме їх, створюючи й авторитарне суспільство. Ніколи не буде динамічного демократичного розвитку в нашій країні, якщо ми орієнтуватимемося на такий тип відносин. Тому не стільки заради освіти, скільки заради майбутнього держави, нації і кожної окремої дитини, яка сьогодні приходить до школи, ми повинні прагнути і стверджувати демократичний тип відносин із людьми. Формування самодостатньої, вільної, демократичної особистості повинно бути завданням усіх нас щодо дітей.

Людиноцентризм і дитиноцентризм — серцевинні ідеї змін в освіті і суспільстві. Переконали, що наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми затвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в ньому. Дитиноцентризм в освіті — це не проголошення гасла "Все краще — дітям", і це не любов до дітей взагалі як таких. Це — виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентризму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти. Врешті-решт це є оцінкою стану самої освіти. Загалом, те, що ми можемо і повинні робити в школі — допомогти дитині пізнати себе, розвинути на основі її сильних боків і здібностей. Ставши дорослою, людина найкраще, максимально себе реалізує і буде щасливою, якщо займатиметься притаманною для неї справою професійно й ефективно; і суспільство розвиватиметься динамічно і несуперечливо, оскільки так діятимуть мільйони людей.

Самопізнання, саморозвиток, самореалізація — триада, що складає основу людського щастя. І дві з цих складових — в руках освітян. Саме тому при переході до 12-річної школи серед іншого ми започаткували старші профільні класи. Це, звичайно, не вичерпує завдання особистісної орієнтації у навчальній діяльності, але суттєво допомагає кожній дитині. Ми маємо сприяти поширенню ідей психологічного супроводу в освіті і суспільстві, а також реалізувати ці підходи (у програмах, початкових планах, підручниках, підготовці і післядипломній освіті вчителів тощо), оскільки це шлях до розв'язання багатьох освітянських проблем.

У контексті нових соціокультурних вимог до освіти і вчителя, це озброєння фахівців будь-якого профілю новітніми технологіями, серед яких інформаційно-комп'ютерні посідають провідне місце. Не будучи прибічником перебільшення значення комп'ютерної техніки, маю зазначити, що чотири функції її безумовні. По-перше, це шлях до комп'ютерної грамотності, без якої все важче молодій людині знайти гідну роботу. По-друге, це засіб до індивідуалізації та інтенсифікації навчальної діяльності — комп'ютер у майбутньому може призвести до зміни її класно-урочної форми. По-третє, комп'ютер, підключений до Інтернету та інших систем, — це шлях до пізнання і ключ до знань з усього світу. По-четверте, комп'ютер відкриває шлях до нової форми навчальної діяльності — дистанційного навчання, яке також є надзвичайно важливим, особливо з утвердженням необхідності навчання дорослих протягом життя.

Тісно пов'язане з зазначеним вище таке. Людина в майбутньому більше буде жити не в національному, а у глобальному просторі. Ми маємо готувати людину до того, аби вона була ефективною в глобальному просторі. Прогрес будь-якої країни — України чи Росії, навіть США, не можна уявити як суто національне завдання. Воно не може успішно вирішуватись на національному рівні — прогрес набув загально-цивілізаційного характеру. І лише країна, яка перебуває в контексті загального розвитку цивілізації й органічно взаємопов'язана з іншими країнами, може ефективно розвиватись.

Глобальний простір передбачає не тільки спілкування країни з країною, а й здатність людини спілкуватись з іншими людьми. Тут постає проблема здійснення в освіті України мовного прориву. Повинна відбутися лінгвізація освітньої діяльності в країні: вивчення трьох мов як обов'язкових для наших дітей. Державна українська, англійська (або інша західна) і російська (або інша залежно від національних потреб). І вивчити три мови цілком реально за теперішніх шкільних програм. Я вважаю абсолютно безплідною і соромною суперечку про російську чи українську мову. Ми, начебто, засвідчуємо, що наші діти безталанні. Це від нашого хуторянства, відсутності досвіду і відомостей про те, що робиться у світі. Зазвичай, у країнах Європи знають три мови. У Монголії — обов'язкове вивчення англійської мови у середній школі, і це — далекоглядне рішен-

ня: у цій державі через покоління з'явиться мобільна нація, яка буде здатною функціонувати у глобальному просторі. Наше завдання — здійснити мовний прорив у нашій державі, і для цього є усі підстави.

Однією із серйозних проблем в освіті є формування у дітей сучасної системи цінностей. Ми повинні надзвичайно відповідально до цього ставитися. Формуючи ті цінності, які вже віджили або відживають, залишаємо дитину, людину неконкурентоспроможною в контексті світоглядно-моральних аспектів і цінностей сучасного світу. Є ще над чим працювати. Як би ми не ляли ринкову економіку — іншої немає, це найефективніша система. Відповідно до системи суспільних відносин слід формувати систему цінностей, яка дозволила б несуперечливо увійти в сучасне суспільство кожній особистості. Скажімо, ставлення до багатства. У нашого покоління виховували негативне ставлення до багатства, хоч підсвідомо ми розуміли, що без грошей і фінансово-економічного добробуту неможливо жити. Вважаю, що до багатства теж треба формувати відповідне ставлення — шану і повагу. Формувати в дітей бажання стати багатими. Але — чесно багатими. Бо чесно зароблене багатство — це прогрес суспільства і людства загалом. Найбагатша людина світу — Білл Гейтс. Уявімо, що його не було б: не було всього того, що зроблено в світі його компанією. Багатство цієї конкретної людини відображає надзвичайно суттєвий момент у прогресі людства. Звичайно, до багатства більшості наших багатіїв важко сформувати шану й повагу, та й не треба цього робити. Але до багатства як такого, до орієнтації, аби людина була заможною, — потрібно.

Надзвичайно важливим для розвитку країни є питання патріотизму, національного єднання. Глобалізація — не тільки зближення народів і націй, це загострення й небувала раніше конкуренція між державами, між націями, розповсюдження цієї конкуренції у загальнопланетарному масштабі. Тільки та держава (нація), яка матиме максимально згуртоване, об'єднане населення, яке найбільшою мірою усвідомить свої національні інтереси у сфері політики, економіки та ін., зможе захистити свої інтереси у конкуренції з іншими державами і народами, створити кращі умови для громадян своєї країни. Важливо для України, що ми стали державою, коли світ уже був поділений на сфери впливу. Саме тому треба робити сміливі рішучі кроки самоствердження у світовому просторі. Формування єдності України, формування патріотичних почуттів має не тільки самоцінність, але й цінність суто прагматичну.

Водночас постає питання традицій суспільства. Маємо зрозуміти, що не всі наші традиції є такими, яких необхідно дотримуватись. Традиції, які віджили, або відживають, маємо найшвидше забути, звільнити майбутні покоління від їхніх пут. І навпаки, нові норми, які стверджують себе і є розумними, слід запроваджувати в усіх сферах, починаючи, скажімо, з питання вищої освіти. Донині ми часто зустрічаємось із висловом: ми багато готуємо юристів, економістів тощо. Говорячи подіб-

не, люди не розуміють, що час неосвіченості минув, забагато освічених не буває, а сьогодні тим паче. Вища освіта, як колись початкова, потім середня, стала обов'язковою. Вона стає обов'язковим етапом не тільки у професійному, а й загалом у розвитку людей. Тільки та країна, яка буде мати максимальну кількість людей із максимально високою освітою, зможе створити той "гумус", що дозволить запровадити інформаційно-комунікаційні технології, попередньо підготувавши до цього людину, суспільство, і на цьому фундаменті прагнути досягти суспільства знань. Так, функція вищої освіти в підготовці фахівців залишається, але вона не єдина. Ми маємо якомога більшій частині молодих людей дати вищу освіту.

***Васи́лий Кремень. Образование в контексте современных социокультурных изменений***

Сегодня для обеспечения эффективности образовательной деятельности необходимо учитывать общецивилизационные и национальные тенденции развития общества, которые являются основанием изменений в образовании. Автор выделяет несколько общецивилизационных направлений, которые предусматривают безусловные изменения всей системы образования Украины. Среди них: рост динамики общественного развития, развитие демократии, глобализация, развитие современных технологий. Эти изменения требуют формирования нового человека — человека знаний, человека с инновационным мышлением, человека самодостаточного, свободного, демократической личности. С другой стороны, задачи развития национальной системы образования требуют обратить особое внимание на вопросы развития современной системы ценностей, включающей патриотизм, национальное единение, развитие традиций нашего общества. Все эти тенденции ведут к утверждению стержневой идеи изменений в образовании и обществе — человеко- и детоцентризма.

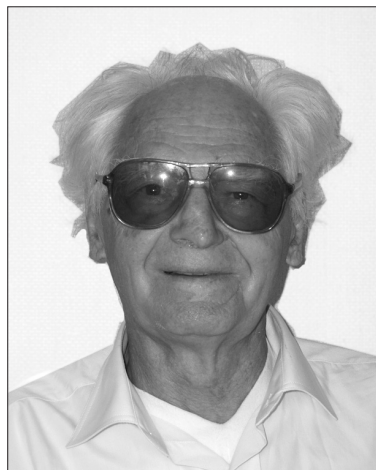
***Vasyl Kremen. Education in the Context of the Present Social and Cultural Changes.***

The universal and national tendencies of societal development (as a base for changes in education) have to be taking into account for ensuring of effectiveness of educational activity. The author shows several universal directions for future implicit changes of Ukrainian system of education: the growth of social development's dynamics, development of democracy, globalization, and development of modern technologies.

These changes assume the formation of a new type of personality. According to this he/she has to be educated, self-sufficient, independent and democratic person with innovative thinking. From the other hand, the tasks of national educational system's development are closely connected with the problems of contemporary value system's development. This system includes such values as patriotism, national solidarity, development of our society's traditions. All these tendencies lead to formation human- and childcentrism as a crucial idea for changes in education and society,

**Владлен ЛУТАЙ**

**СУЧАСНІ ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ  
РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ  
СИСТЕМИ "ОСВІТА — НАУКА —  
ВИРОБНИЦТВО"**



*У статті аналізується суть "руху на випередження" як необхідного способу введення будь-якої держави до кола розвинених країн. Цей метод є, переважно, сцієнтично-технократичним, тому як його реформування розглядається розбіжність між ним і вищими духовними цінностями. У зв'язку із цим аналізується книга М. Грушевського "Початки громадянства: генетична соціологія", у якій він глибоко дослідив проблему взаємодії цих протилежностей. На жаль, ця книга залишилася переважно невідомою для сучасних дослідників.*

**I. Головні проблеми проекту  
та аналіз методологічних підходів до їх вирішення**

Міністр освіти й науки України Станіслав Ніколаєнко писав, що основні зусилля його міністерства будуть спрямовані на розвиток суспільства загалом на базі нових знань, і що в основу реалізації цієї мети має бути покладений трикутник: освіта — наука — виробництво. У цьому, як він стверджував, буде полягати нова філософія уряду України. Аналогічні думки висловлювали й інші представники нашої еліти. Але, як відомо, в Україні ще немає більш-менш систематично розробленої та прийнятої науковою громадськістю концепції взаємодії основних частин цього трикутника. Тому Президент України Віктор Ющенко поставив перед керівництвом НАНУ вимогу про термінове створення робочої групи з розробки концепції реформування всієї наукової сфери в нашій державі. На жаль, і досі ще не винесений на обговорення нашого наукового товариства хоча б первинний проект (чи проекти) такої концепції. Безумовно, це стосується й проекту тих філософських засад, які слід покласти в основу реформування згаданого трикутника.

Відомо, що великі економічні успіхи у більшості розвинених країн обумовлені застосуванням, так званої, методології "руху на випередження", а останніми роками до цього руху залучився й ряд країн, які відкрито претендують на те, щоб стати розвиненими. На жаль, серед них ще немає України. Хоча, як стверджує більшість наших вчених, ми можемо увійти до кола розвинених країн лише шляхом застосування цієї методології.

Її суть полягає у створенні величезних цілісних колективів, які складаються з представників фундаментальних наук, прикладних наук, експериментального і масового виробництва, а також представників тих освітніх організацій, що готують спеціалістів для всіх згаданих частин "руху на випередження" та займаються їх перепідготовкою. Тому наукові відкриття, які зроблені у фундаментальних науках, швидко конкретизуються як у прикладних науках, так і у винаходах експериментального виробництва, а останні швидко впроваджуються у високі технології масового виробництва, яких ще ніхто немає. Отже, суттєва специфіка руху на випередження, яка відрізняє його від попередніх етапів розвитку суспільств, полягає в можливості переганяти інших без того, щоб спочатку доганяти їх, переважно, тим самим шляхом, який уже пройшли ці інші. Тому й українська концепція руху на випередження повинна враховувати специфіку нашого стану в галузях освіти, науки, виробництва, а також особливості менталітету нашого народу.

До того ж, усі наявні сьогодні варіанти досягнень економічних успіхів у розвинених країнах пов'язані з подальшим загостренням багатьох глобальних і регіональних проблем: екологічної, зіткнення цивілізацій, збільшення розриву між багатими й бідними країнами та рядом інших. А це в наш час обумовлює збільшення загрози знищення людства загалом. Тому більшість сучасних видатних мислителів гостро критикують сучасне західне суспільство за його "економічний егоїзм" (наприклад, покійний Папа Іоан-Павло II) та займаються розробкою проблеми подолання цього технократично-егоїстичного розвитку багатих країн, а також тим, щоб рух на випередження став таким соціально орієнтованим, який не суперечив би вищим духовним цінностям. Цей напрям розробляється й деякими українськими вченими. Але, оскільки згадані вище проблеми продовжують загострюватися, це свідчить про те, що реальний розвиток сучасних суспільств не відповідає останнім цінностям. Тобто технократично-егоїстичний напрям розвитку багатих країн, незважаючи на його гостру критику, панує й донині.

Пошук концепції, яка б змогла оптимізувати розв'язання найгостріших суперечностей сучасного людства, за останні сторіччя пройшов такі основні етапи. Один із найвідоміших представників філософії неомізму Юзеф Бохеньський писав: "Сучасні філософи, на противагу ідеалістичному та матеріалістичному монізму XIX століття, є, зазвичай, плюралістами" (1966 р.) [3, 37]. Така перевага плюралістичного напрямку у філософії над моністичним обумовлена, насамперед, тим, що між основ-



ними системами останнього — матеріалізмом та ідеалізмом, раціоналізмом та ірраціоналізмом тощо — виникло чимало найгостріших, антагоністичних суперечностей. Тому спроба будь-якої із цих моністично-голістських систем "перебудувати суспільство загалом", як це розкрив, наприклад, Карл Поппер, "призводить до тиранії" [13, 28, 56]. Найбільш поширеним у сучасній плюралістичній філософії, у тому числі й в українській, є, так званий, постмодернізм, який заперечує можливість побудови будь-якої моністично-голістської філософії. До його позитивних рис належать такі принципи: 1) визнання відносної істинності будь-якої філософії, а тому й потреби в толерантно-діалоговій взаємодії між ними; 2) введення у філософію принципів релятивізму, що відповідає тому динамізму розвитку сучасного суспільства, який прискорюється; 3) пріоритетна роль спеціалізації в процесах підготовки й перепідготовки фахівців у будь-якому виді сучасної діяльності, що дає можливість досягати більших успіхів у кожній із них.

Але, незважаючи на ці риси, більшість сучасних мислителів гостро критикують цей напрям як у філософії, так і в діяльності людства. Так, Лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, аналізуючи "стан освіти загалом", зазначає: "В ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки" [14]. У цьому він вбачав головний недолік освіти й науки. Наближено до цього розвиває точку зору й Президент АПН України Василь Кремень. У часописі "Вища освіта України" він писав, що "нещодавно створений Інститут вищої освіти повинен бути тим науково-теоретичним центром, який сприятиме утвердженню концептуальної бази майбутніх реформ вищої школи, стане центром акумуляції та аналізу інформації про стан національної вищої освіти", а науковці цього інституту "стануть організаторами та координаторами науково-педагогічних досліджень у галузі вищої освіти", які "донині були надто фрагментарними, непослідовними, локальними" [7, 10].

Оскільки ані голістсько-моністичний, ані плюралістично-релятивістський філософсько-методологічні напрями в освіті й науці не в змозі оптимізувати розв'язання найгостріших суперечностей сучасності, перейдемо до аналізу тих найновіших концепцій, які намагаються подолати недоліки попередніх напрямів і синтезувати в собі їх позитивні риси. Суть цих концепцій можна звести до таких принципів. По-перше, виявлення того мінімуму загальних інтересів і відповідних їм вимог, моральних, правових тощо, які треба вважати обов'язковими для всіх тих особистостей та їхніх груп, що входять до певного соціуму. По-друге, визнання того, що цей мінімум може виявлятися у різних, суперечливих між собою формах. І, по-третє, розв'язання останніх суперечностей здійснюється у толерантно-діалоговій формі. Цей напрям розроблявся видатними мислителями другої половини ХХ — початку ХХІ століть — Карлом Ясперсом, Карлом-Отто Апелем, Папою Іоаном-Павлом ІІ та іншими. Його принципи відіграли значну роль і в розробці концепції "сталого розвит-



ку", яка рекомендована ООН усім державам. Тому ця стаття буде присвячена саме подальшій розробці згаданих вище принципів третього з основних філософсько-методологічних напрямків та специфіці їх застосування в сучасній Україні.

Зупинимось спочатку на розгляді стану реалізації принципів цього напрямку в освіті й науці. Так, у вступі до матеріалів Всесвітньої конференції ЮНЕСКО щодо вищої освіти (Париж, 1998) йдеться про швидкі темпи розвитку останньої таке: "Цей величезний кількісний прорив... не супроводжувався ані концептуальними, ані якісними змінами, які б відповідали новій ситуації, новим вимогам і потребам" [12, 2]. Там само йдеться про необхідність залучення філософів до розробки нової концепції вищої освіти. Тобто, незважаючи на те, що основні методологічні принципи останнього філософського й соціального напрямку вже відіграли значну роль в оптимізації розв'язання деяких гострих суперечностей сучасності, вони ще не стали тією концепцією, на засадах якої б здійснилось реформування діяльності людства загалом, про що свідчить загострення деяких глобальних та інших проблем, про які йшлося. Безумовно, це стосується й сучасної України. Тому перейдемо до аналізу головної причини, яка стоїть на заваді створення останньої концепції.

Один із найвидатніших філософів ХХ ст. Карл Ясперс зазначав: "Може бути, що найбільш глибокі суперечності між людьми обумовлені їхнім розумінням свободи" [15, 160]. Тобто саме вирішення проблеми — що слід віддати в діяльності будь-якого соціального суб'єкта на його вільний вибір, а що повинно бути обов'язковим для всіх цих суб'єктів порядком їхньої діяльності, який не можна порушувати, тобто який обмежує їх вільний вибір, — і є найскладнішою проблемою. Саме різні суперечливі підходи до вирішення цієї проблеми й обумовлюють гострі зіткнення між представниками різних типів культури, цивілізацій, світоглядів тощо. Тому Президент Всесвітніх філософських товариств Міро Кесада говорив: "Найбільшим недоліком сучасного людства є невміння слухати й розуміти не своє, терпляче ставитись до чужого, і навпаки, вміння з дивовижною впертістю перетворювати чуже у вороже" [6]. (Цей недолік, як буде розкрито нижче, притаманний і багатьом українським політикам, іншим представникам нашої еліти). Причому треба усвідомлювати й те, що останній недолік був притаманний людству й у минулі епохи, але саме сьогодні він перетворився на такий, що загрожує знищенню людства. Тому Кесада вважає, що "основне питання філософії сьогодні — це утвердження миру у світі й у душах людей" [6], тобто неантагоністичне розв'язання всіх тих гострих суперечностей, про які йшлося (див. [9, 4-10]).

Із більшості поширених сьогодні концепцій, направлених на оптимізацію розв'язання останніх суперечностей, зупинимось, переважно, на аналізі й подальшій розробці лише тих двох, які, на наш погляд, можуть бути покладені в основу розробки сучасної концепції оптимізації

розв'язання найгостріших суперечностей людства, особливо, в українському суспільстві.

## **II. "Невідома" соціальна концепція Михайла Грушевського та її роль у розв'язанні найгостріших сучасних українських та світових суперечностей**

Отже, перша — це соціальна концепція видатного українського історика й політичного діяча Михайла Грушевського, розроблена ним у монографії "Початки громадянства: генетична соціологія" в 1921 р. [4]. Видана в Празі й Відні незначним накладом, вона з цієї та деяких інших причин залишилась переважно невідомою для сучасних, у тому числі й українських, дослідників у галузі соціології та соціальної філософії.

Отже, незважаючи на велику популярність Грушевського в сучасній Україні, його головний соціальний твір донині не застосовується українськими вченими, політиками та іншими представниками української еліти для розробки концепції реформування суспільства, розв'язання найгостріших суперечностей у нашій державі. Усе це свідчить про те, що й у цьому випадку ми зустрічаємося з тією інформаційною кризою, яка, на думку багатьох видатних вчених, є також однією з гострих глобальних проблем сучасності. Суть останньої полягає в тому, що серед безлічі інформації в сучасному світі дуже важко знайти ту, що може відіграти вагомий роль у вирішенні будь-якої складної проблеми. Так, ще в 2004 році вийшли друком статті, в яких був запропонований той перший проект нових філософських засад реформування нашої системи освіти, у розробці якого вагомий роль відіграла й соціальна концепція Грушевського [1; 2]. Ми вважаємо, що основні принципи та ідеї соціальної концепції Грушевського й сьогодні зможуть відіграти суттєву роль як у розробці сучасної теоретичної парадигми діяльності людства, так і в її практичній реалізації. Насамперед, це стосується сучасної України (див. [11]).

Основні принципи своєї соціальної концепції Грушевський виклав у таких положеннях: "Все більш укріплююсь в переконанні про рішачу роль у вічних змінах людського життя цієї неустанної конкуренції індивідуалістичних і колективістських тенденцій і періодичного чергування переваги то одних, то других... Се чергування мені уявляється як основа ритму соціальної еволюції, котрий розслідує соціологія й усі соціальні науки разом із нею" [4, 4]. І далі: "Все людське життя було вічною зміною, вічним чергуванням потягів до колективізму й індивідуалістичної самовдоволеності (автаркії)" [4, 85-86]. Перейдемо до розгляду цих принципів соціальної парадигми Грушевського, які він виклав у монографії шляхом аналізу великого конкретного матеріалу з історії наступних історичних етапів еволюції суспільства: переходу родового устрою в племінний, останнього, у зв'язку зі становленням приватної власності, у державний, а також аналізу на прикладах розвитку сучасного (1921 р.) суспільства.

Про співвідношення індивідуальних і більш загальних колективних інтересів видано безліч літератури, у тому числі й видатними мислителями. Сьогодні дуже поширеною в суспільстві, у тому числі й в Україні, є точка зору про необхідність гармонійного їх поєднання. Однак цей ідеал, про що вже йшлося, залишився недосяжним. Грушевський, який раніше був соціалістом, тобто виходив із визнання пріоритету загально-колективних інтересів людей над індивідуальними, а після еміграції з України став глибоко вивчати неокантіанську філософію, суттєво змінив у цій роботі свої соціальні погляди. Суть такої зміни полягає в тому, що він спробував розробити свою соціальну концепцію як суто новий варіант розвитку ідей великих діалектиків минулого — Канта, Гегеля, класиків марксизму та інших, а також неокантіанців його епохи, — у побудові соціальної теорії на засадах діалектичної методології. Тому далі слід зупинитись на розкритті суті побудови теорії діалектичним методом, а також на тому, що принципово нового вносить концепція Грушевського в минулі варіанти побудови соціальних теорій цим методом.

Як відомо, побудова соціальної теорії (наприклад, політичної економії буржуазного суспільства в "Капіталі" Маркса, чи філософських систем Гегелем і його послідовниками, як ідеалістами, так і матеріалістами) починається з того, що шляхом ретельного аналізу всієї історії об'єкта цієї теорії і його пізнання, розкривається, по-перше, головна суперечність об'єкта й, по-друге, вихідний принцип її розв'язання. На основі цього теорія будується шляхом конкретизації загального вихідного принципу у своїх різних формах на основних історичних етапах розвитку об'єкта, тобто, як така "історична теорія", що узагальнює в собі в скороченому й "виправленому вигляді" усю історію певного об'єкта. Таким чином, усі положення теорії діалектично виводяться з її початкового принципу як конкретизація останнього методом сходження від абстрактного до конкретного. Це стосується й побудови філософії як теорії діалектики [5; 8; 10].

Важливо зупинитись також на тому, що філософія як теорія діалектики будується шляхом її постійної взаємодії з конкретними формами свого прояву в основних видах людської діяльності, приєднуючи до себе й усю людську практичну діяльність. А це обумовлює необхідність постійного розвитку як власне теорії, так і форм її прояву. Така філософія отримала назву "діалектичної логіки з великої літери", чи теорії діалектики [5, 14]. Але, незважаючи на зусилля щодо розробки останньої деякими філософами, на жаль, з певних причин, насамперед, через значну складність її розробки, ця теорія діалектики так і не розроблялася в систематичній формі ані класиками марксизму, ані іншими представниками діалектичної філософії [9, 25-45; 5].

Аналіз книги "Початки громадянства: генетична соціологія" дає можливість дійти висновку про те, що Грушевський не лише поділяв погляди про побудову соціальних теорій на засадах згаданих вище діалектичних

принципів методом сходження від абстрактного до конкретного, а й зробив спробу введення нових найважливіших принципів у таку діалектичну побудову своєї соціальної концепції як "історична теорія". Тобто, він шляхом ретельного аналізу величезного матеріалу з історичного генезису основних форм суспільства та фактів їх конкретних проявів у різних соціумах (до того ж, не лише тих, які містяться в цитованій вище монографії) розробив свій особливий варіант побудови соціальної концепції. Цей варіант значно відрізняється від тих, що існували раніше. Зокрема й від відомого твору Енгельса "Походження сім'ї, приватної власності й держави", з деякими ідеями якого, власне, полемізує Грушевський.

У наведених вище цитатах Грушевський досить чітко виклав ту головну соціальну суперечність, розв'язання якої у її різноманітних проявах визначає вибір кожним соціальним суб'єктом, починаючи від окремої особистості й закінчуючи будь-яким соціумом, своєї цілеспрямованої діяльності, а також певну форму організації цієї діяльності в кожному соціумі та всі "вічні зміни" в людському житті. Причому в суспільній концепції Грушевський розкриває й важливі принципи розв'язання цієї суперечності. Основні з них такі.

1. В історичній еволюції суспільства на кожному етапі, у загальній тенденції, здійснюється ліквідація тих певних заборон на вільний вибір суб'єктами нового соціуму, які вважались обов'язковими на попередньому етапі. Тому більшість сучасних дослідників є прибічниками того, що саме тенденція до збільшення свободи вибору своєї творчої діяльності кожним суб'єктом певного соціуму є визначальною в прогресі людства. Але Грушевський розкрив важливу атрибутивну роль і протилежної тенденції. Її суть полягає в тому, що в еволюції розвитку людства виникають суспільства вищої структурної організації; це пов'язано з появою більш загальних інтересів усіх суб'єктів, які входять до цього вищого рівня організації, а тому і з появою нових обов'язкових для цих суб'єктів правил їх діяльності — правових, моральних тощо. А значить із заборонами тих певних форм вільного вибору цими суб'єктами своєї діяльності в новому соціумі, які суперечать цим обов'язковим правилам (наприклад, тих дій, що призводять до екологічної катастрофи). Тобто прогресивний розвиток людства обумовлений, врешті-решт, появою нових форм розв'язання головної соціальної суперечності у її різноманітних формах. Значно пізніше Ясперс наголошував, що вирішення проблеми свободи завжди буде перебувати "на шляху", тобто таке вирішення потребує постійного розвитку на кожному історичному етапі й у кожному конкретному соціумі.

2. Особливого значення пошук оптимізації розв'язання головної соціальної суперечності та конкретних форм її проявів набуває в нашу епоху, коли загострення всіх цих суперечностей стало відвертою загрозою загибелі людства, тобто виникла нагальна потреба в розробці як нової концепції (чи концепцій) їх неантагоністичного розв'язання, так і практичної

реалізації останньої на всіх структурних рівнях організації діяльності сучасного людства. У монографії Грушевського [4] міститься важливий матеріал, який оптимізує вирішення цієї проблеми. Так, оскільки основні історичні етапи еволюції суспільства пов'язані зі становленням вищих структурних форм організації, то й розв'язання головної суспільної суперечності набуває складніших форм. Тобто, коли в історично первинних родах це була суперечність між інтересами окремих індивідів і цілісного роду, то надалі виникають такі нові форми прояву цієї головної суперечності та принципів її розв'язання, які мають спробу знайти краще поєднання інтересів окремих індивідів певного соціуму з інтересами всіх структурних рівнів їх організацій, починаючи з малих груп (зокрема сім'ї та інших), а далі — професійних та багатьох інших організацій вищих структурних рівнів — класів та інших соціальних груп, етносів, держав, представників різних типів культур, цивілізацій, світоглядів тощо. А сьогодні — із загальними інтересами людства загалом та пошуком оптимального розв'язання всієї системи цих суперечностей, що, знов-таки, свідчить про те, що концепція Грушевського може розглядатися як суттєвий внесок у розробку соціальної частини сучасної загальнолюдської теорії діалектики як "діалектичної логіки з великої літери", про яку йшлося.

Оскільки суперечність між індивідуалістичними й колективістичними тенденціями виникає на всіх розглянутих вище структурних рівнях організації людської діяльності, тобто не лише між інтересами окремих індивідів і соціумом, до якого вони належать, а також і між інтересами соціумів нижчого структурного рівня з інтересами тих цілісних соціумів вищого рівня, до яких належать останні, то із цього випливає висновок про те, що перші є частковими щодо останніх. Таким чином, тенденцію до максимального задоволення інтересів окремих індивідів слід розглядати як особливу форму часткової. Тому далі будемо її називати частково-індивідуалістичною тенденцією (див. докладніше, наприклад [11]).

3. Концепція Грушевського містить матеріал, який свідчить про те, що людство в історії свого становлення пройшло такі етапи щодо розв'язання головної соціальної суперечності. Перший із них — стихійно-інтуїтивний — був притаманний доміфологічному етапу його становлення. На цьому етапі прогресивна еволюція людства була обумовлена, передусім, відомим біологічним принципом боротьби за своє існування, а тому темпи цього прогресу були, переважно повільніші за наступні етапи. Надалі вже виникають певні вчення, у яких, зазвичай, значна роль належала й вирішенню проблеми розв'язання цієї головної соціальної суперечності (хоча, як уже зазначалося, чітке формулювання останнього було здійснене лише Грушевським у 1922 р.). Розвиток цих вчень складається з таких етапів: міфологічного, релігійного, соціально-філософського.

Останній, своєю чергою, також пройшов ряд важливих етапів своєї еволюції, про деякі з них уже йшлося і йтиметься далі. До того ж, кожний

новий основний етап розвитку вчень про розв'язання головної суспільної суперечності не лише вирішував гострі проблеми свого часу, а й був у загальній тенденції пов'язаний із прискоренням темпів прогресивного розвитку людства. Але загострення багатьох проблем у сучасному суспільстві свідчить про необхідність суттєво нової концепції неантагоністичного розв'язання головної суспільної суперечності та її реалізації в практичній діяльності людства. Тобто, йдеться про розробку соціології й "усіх соціальних наук одночасно" як найважливішої частини сучасної теорії діалектики (див. докладніше [9; 11]).

4. На відміну від попередніх, тобто цілісно-моністичних варіантів теорії діалектики, згідно з якими ми можемо, майже достеменно передбачити суть майбутнього суспільства, концепція Грушевського виходить із визнання складнішого розуміння вирішення проблеми співвідношення передбачуваності та непередбачуваності. Тому вона поєднує принцип плюралізму (тобто можливості різних суперечливих форм еволюції суспільства). Але, на відміну від постмодернізму, у його концепції були розкриті ті важливі принципи, які обумовлювали певну загальну закономірну тенденцію розвитку суспільства. Найважливіше значення для оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей сучасного людства має конкретизація згаданих вище перших двох принципів щодо оптимізації розв'язання сучасної суперечності між ліберально-капіталістичними та соціалістично-комуністичними концепціями як у теорії, так і в реальному житті. Ця проблема й сьогодні є однією з найгостріших. Соціальна концепція Грушевського висвітлює односторонню обмеженість обох цих концепцій. Зокрема, якщо реалізація будь-якої з них може відіграти прогресивну роль "добра" на певному етапі, то на наступному — вона стає консервативною, стримує розвиток суспільства, тобто "добро" перетворюється на "зло". Тому прогресивна еволюція всіх суспільств здійснюється шляхом "постійного чергування переваги індивідуалістичних та колективістичних тенденцій". На сьогодні це положення й передбачення Грушевського особливо яскраво виявляється в тому, що в багатьох країнах здійснюється постійне чергування урядів, які виходять із визнання пріоритетної ролі то ліво-соціалістичних, то право-ринкових принципів.

І хоча концепція Грушевського залишається, переважно, невідомою, про що йшлося, близькі до неї ідеї невдовзі почали розроблятися й іншими дослідниками. Так, у 1922 році Питирим Сорокін опублікував свою першу працю про необхідність конвергенції капіталізму й соціалізму. Ця концепція конвергенції розробляється й багатьма сучасними відомими вченими. До того ж, чимало ідей були реалізовані в реальному політичному й, особливо, економічному розвитку багатьох країн. У соціалістичних — від ленінського НЕПу (1922 р.) і до сучасного Китаю (відомий вислів "великого Ден Сяопіна": "Неважливо якого кольору кішка (тобто соціалістичного чи капіталістичного), важливо те, щоб вона гарно ловила мишей"). А в капіталістичних — від "нового курсу" Рузвельта (1933 р.) й



до створення широкої коаліції лібералів і соціал-демократів у сучасній Німеччині.

"Коли б ви вчилися так як треба" — писав великий Кобзар. Безумовно, це стосується й того, що і соціальна концепція Грушевського, і наведені вище теорії конвергенції могли б відіграти найважливішу роль у виборі нового курсу розвитку після отримання Україною незалежності. На жаль, сталося зовсім інше, а саме — як у 1917 році був здійснений революційний злам капіталізму "до основания", так і на початку 1990-х років "до основания" був зламаний соціалізм. В обох випадках це призвело до краху економіки та інших негативних наслідків. Зокрема, у сучасній Україні — до різкого збіднення більшості наших громадян та величезних темпів збагачення купи олігархів та їх прибічників шляхами, так званої, непрозорої й корумпованої "прихватизації", а також багатьох інших хибних наслідків. Причому, головною причиною стало те, що не лише у керівників держави, але й у нашої наукової еліти не було більш-менш систематизованої концепції реформування суспільства. Тобто, суть нашого нового курсу полягала в примітивній і застарілій ідеї Адама Сміта, що "невидима рука" капіталістичного ринку сама усе вирішить. Правда, уже через декілька років продовження цього курсу більш поширеними серед українських вчених стають ідеї "нового центрризму", які, переважно, були близькі до сучасних теорій конвергенції капіталізму й соціалізму. Ця концепція також спрямована на подолання однобічних крайнощів фундаментально-ринкових і комуністичних ідей, на пошук об'єднання того позитивного, що міститься в них. Тому вона близька й до соціальної концепції Грушевського.

Певною мірою ці ідеї концепції нового центрризму почали впроваджуватися у вирішення теоретичних і практичних проблем розвитку нашого суспільства, що є новим кроком до становлення демократичного громадянського суспільства. Але цей процес в Україні відбувається дуже й дуже повільно. У чому ж полягають причини такого феномену?

Ще в 1923 році, незадовго до смерті, Ленін писав про принцип демократичного централізму, яким керувалася комуністична партія: в реальному житті його централістичний початок підім'яв під себе протилежний йому демократичний, і це призвело до надмірної ролі централізовано-бюрократичного управління "зверху вниз", тобто применшення значення зворотного впливу, насамперед, рядових членів партії на своє керівництво. На жаль, ці принципові ленінські ідеї, з певних причин, не лише не були впроваджені в життя, а навпаки, роль централізованого початку продовжувала збільшуватися, що й призвело до сталінського й пост-сталінського тоталітаризму у партії і в суспільстві загалом.

Незважаючи на те, що курс реформування суспільства в незалежній Україні розпочався з намагання зруйнувати соціалістичні принципи управління, насамперед, у народному господарстві, однак залишилася відверта перевага централістично-бюрократичного управління у вирішен-

ні політичних проблем. Це стосується управління державними процесами і вирішення основних проблем в абсолютній більшості партій. А все це, своєю чергою, суперечить не лише основним ідеям Грушевського, Леніна, принципам громадянського суспільства, про які вже йшлося, а також статті 5-й Конституції України, згідно з якою: "Носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ". Це положення Конституції вимагає визнання переваги демократичного початку над централістичним у розробці сучасної концепції реформування нашого суспільства і в практичній реалізації останньої. Важливі кроки в цьому напрямку були зроблені Верховною радою, яка внесла зміни в чинну Конституцію, а також прийняла ряд інших законів, направлених на надання більших прав місцевим органам самоврядування.

Однак сам процес такої демократизації нашого розвитку, тобто становлення громадянського суспільства, як відомо, здійснюється дуже важко ще на рівні вирішення теоретичних проблем та прийняття нових законів, уже не кажучи про реальну практику становлення громадянського суспільства. Тому, на наш погляд, наведена вище соціальна концепція Грушевського, а також близькі до неї погляди інших видатних мислителів (і не лише тих, про які йшлося), можуть відіграти значну роль у розробці сучасної української концепції реформування нашого суспільства та в її практичній реалізації.

Серед представників української еліти однією з найгостріших є проблема вибору пріоритету нашого руху — на захід чи на схід — яка нерідко набуває антагоністичного характеру. Але менталітет нашого народу, уже починаючи з часів княжої доби, формувався на межі двох великих культур -західноєвропейської та східної. Тому він, на відміну від багатьох інших країн, був і залишається полікультурним, пов'язаним із нашим специфічним вирішенням проблеми співвідношення різних культур (у тому числі західної й східної), зазвичай, неантагоністично-толерантним шляхом.

Про це свідчать і процеси останніх років. Наприклад, феномен Майдану, а також і постпомаранчевий етап політичних процесів в Україні. До того ж, незважаючи на різні оцінки Майдану, усім політичним партіям України слід чітко зрозуміти, що він відіграв значну роль у становленні громадянського суспільства, тобто в практичній реалізації положення Конституції про те, що "єдиним джерелом влади в Україні є народ". Тому радикально налаштованим політикам із протилежних антагоністичних таборів треба ще багато в чому вчитись у свого народу. Тобто Україна — це не Росія, але й, наприклад, не Польща. Тому більшість видатних українських мислителів, зокрема й Грушевський, говорили про особливий шлях прогресивного розвитку нашого суспільства.

У зв'язку із цим, представникам нашої еліти треба подолати й феномен "меншовартості" у вирішенні найскладніших проблем, пов'язаних з абсолютизацією "чужих" моделей розвитку, бо існує можливість здійснення не лише "українського дива" в розвитку економіки й політики в нашій



державі, а також і можливість розробки й реалізації тієї концепції, яка повинна відіграти значну роль в оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей між західною й східною культурами, а, отже, й у вирішенні проблеми "зіткнення цивілізацій", представників різних культур, яка є однією з головних загроз знищення людства.

Досі ми розглядали, з позицій концепції Грушевського, лише соціальні проблеми, а розробка сучасної концепції реформування системи "освіта — наука — виробництво", особливо, нашого "руху на випередження", потребує й вирішення багатьох інших проблем, а тому таке вирішення — це проблема загальнофілософського рівня.

### **Література:**

1. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. — 2004. — № 2.
2. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку // Вища освіта України. — 2004. — № 4.
3. Vochenski J. M. *Contemperery European Philosophy*. Berkley and Los Angeles, 1966.
4. Грушевський М. С. Початки громадянства: генетична соціологія. — Прага, 1921.
5. Кедров Б. М. О методе изложения диалектики. (Три великих зам ысла). — М., 1983.
6. Кесада М. // Известия. — 31 августа 1993 г.
7. Кремень В. Г. Наукове забезпечення вищої освіти України в ХХІ столітті // Вища освіта України. — 2001. — № 1.
8. Лутай В. С. О методе построения системы диалектического материализма. — К., 1970.
9. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. — К., 2004.
10. Лутай В. С. Проблема выведения в диалектической логике // Диалектическая логика. — М., 1986.
11. Лутай В. С. Про розробку української об'єднуючої ідеї на засадах соціальної парадигми Михайла Грушевського // Практична філософія. — 2005. — № 1.
12. На пути к "повестке дня на ХХІ век в области высшего образования" // Высшее образование в ХХІ веке: подходы и практические меры. — Париж, ЮНЕСКО, 1998.
13. Поппер К. Нищета историзма // Вопросы философии. — 1992. — № 9.
14. Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека // Известия. — 24 июля 1993 г.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М, 1991.

***Владлен Лутай. Современные философские основы реформирования украинской системы: "образование — наука — производство".***

В статье анализируется суть "движения на опережение" в качестве необходимого метода включения какого-либо государства в круг развитых стран. Этот метод является, в основном, сциентично-технократическим, поэтому в качестве его реформирования рассматривается разногласие между ним и высшими духовными ценностями. В связи с этим анализируется книга М. Грушевского "Начала гражданства: генетическая социология", в которой он глубоко разработал проблему взаимодействия этих противоположностей. К сожалению, эта книга осталась, по сути, неизвестной для современных исследователей.

***Vladlen Lutay. The Contemporary Philosophical Background of Reforming the Ukrainian System "Education — Science — Production"***

This article focuses on "advancing" as an essential method of integration of any country into the category of developed ones. So far as this method is basically technocratic, we consider discrepancy between it and higher intellectual values. In this sense, the book by Hrushevsky "The Principles of Citizenship: Genetic Sociology" (where the interaction of mentioned opposites has been studied) is analyzed. Unfortunately, the book is very little-known to scholars.

**Марина САВЕЛЬЕВА**

**ТРАНСФОРМАЦІЯ  
ПРЕДСТАВЛЕНІЙ О РАЗВИТІИ  
В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ  
МЕТОДОЛОГИИ**

*В статье исследована трансформация классического учения о развитии в постнеклассической философской методологии, в частности, синергетической картине мира. На основании сравнительного анализа феноменов развития и эволюции автор исследует меру возможности применения принципа эволюции в отношении к человеку. Выдвинуто и обосновано положение о том, что постнеклассическая теория развития возможна как теория "эволюционного развития", отражающая противоречивое единство процессов развития и эволюции.*



О понятии "развитие" до сих пор привычно думать в терминах классической философской традиции, в частности связывать возможность анализа его сущности с особенностями рационалистической, диалектико-материалистической методологии. Однако в манере определения развития наряду с рационалистическим (объективным) аспектом просматривается еще и аспект аксиологический (субъективный). Развитие по-прежнему определяют с помощью таких бинарных оппозиций, как "старое/новое", "простое/сложное", "низшее/высшее", "примитивное/совершенное", "необходимое/свободное", "стихийное/осознанное", "разумное/неразумное". Относиться к такому способу определения можно по-разному. Можно рассматривать такую манеру как проявление внешнего, отчужденного отношения к феномену развития, в результате чего оно неминуемо сводится до уровня механической формы движения, осуществляющейся в заданной системе координат. Но можно усмотреть в этом и то обстоятельство, что развитие не исчерпывается логико-диалектической структурой, которую когда-то пришлось усвоить из опыта Гегеля. В этом случае мы формируем такую модель развития, которая может соответствовать неклассической эпохе, а это, в свою очередь, по-

зволит трансформировать представление о развитии дальше, в эпоху постнеклассическую.

Если мы на рубеже XX–XXI вв. будем продолжать исследовать развитие в традициях диалектической логики, то неминуемо столкнемся с ситуациями, событиями, вещами, которые почему-либо не будут вписываться в его законы. В этом случае мы вынуждены будем признать смысловую, а значит и объективную, исчерпанность и несостоятельность развития. Если же мы примем как данность всю символичность и относительность аксиологических характеристик развития, у нас появится шанс увидеть и объяснить сущность его трансформации в постнеклассической методологии. В этой связи отчужденность представления окажется необходимым аспектом проявления сущности развития.

В постнеклассической философии понятие развития все чаще рассматривается в контексте синергетической картины мира. Такая связь не лишена оснований. Поскольку феномен развития со времен Гегеля всегда рассматривался применительно к системным объектам, теория самоорганизующихся систем просто не могла остаться к нему равнодушной.

Коль скоро синергетика — есть теория самоорганизующихся систем, то и развитие должно трактоваться в ней как саморазвитие. Однако Гегель, как мы помним, тоже отождествлял развитие и саморазвитие в связи с общим принципом противопоставления "движения" и "развития". Считая природу лишенной развития, он наделял ее неживую сферу способностью к движению как способом осуществления внешней причины; живую сферу природы он наделял способностью к самодвижению как способом осуществления внутренней причины; социум, отделившийся и противостоящий природе, он наделял развитием как самодвижением Духа, то есть саморазвитием. Таким образом, развитие, в отличие от движения и самодвижения, является осознанным, и значит, свободным и безосновательным.

Если же мы стоим на позициях синергетической модели развития, мы должны будем изначально принять установку, что в самоорганизующихся системах, способных к развитию, смыслы феноменов "развитие" и "саморазвитие" имеют мало общего со смыслом гегелевской концепции саморазвития. Это связано с тем, что характер связей между структурами и предметами самоорганизующихся систем тоже является иным, нежели у простых или сложных систем. Законы самоорганизующихся систем также представляются иными. В простых и сложных системах (диалектологические системы синергетики относят к разряду сложных) действие законов познания более-менее предсказуемо, поскольку они имеют свою меру объективности. В этих системах господствует закон познания случайностей, на основании чего формируются представления о всеобщей необходимости. Но в саморазвивающихся системах принцип случайности может выступать наравне с принципом необходимости, а в некоторых ситуациях даже вытеснить необходимость на уровень случайности и утвер-

ждаться как "абсолютная случайность". В отличие от Гегеля, который представлял взаимосвязь необходимости и случайности в виде логического противоречия "необходимость случайна — случайность необходима", в синергетике изменяется не только принцип их взаимосвязи, но и оценка: "необходимость относительна — случайность абсолютна".

Синергетическая модель развития изменяет также смысл и содержание его аксиологических параметров. Ценностные характеристики стремительно утрачивают гуманистический характер: они более не соотносятся с общественными или научными идеалами, а обретают безразличный, абстрактный вид механистических структур. Вот, к примеру, одно из нормативных определений развития: "Будучи свойством лишь системных объектов, процесс развития сам отличается определенной структурой (механизмом). Рассматриваемый с этой точки зрения, он представляет собой определенного рода связи между совокупностью составляющих системы, участвующих в процессе. Одни из этих составляющих играют роль образующих процесса, другие — его условий. Образующие процесса, отвечающие на вопрос "что развивается?", представляют собой исходный пункт процесса; образующие, отвечающие на вопрос "во что развивается?" — результат процесса. Если механизм развития уподобить совокупности разновеликих и разнонаправленных сил, то "отрезок прямой", связывающий исходный пункт с результатом процесса, будет как раз итогом, суммой всех этих сил, кратчайшим расстоянием, наиболее лаконично выражающим суть происходящих в объекте преобразований, и одновременно вектором, указывающим направление этих преобразований" [1, 397].

Все как нельзя более ясно. Такое определение может касаться процессов создания кибернетических программ кибернетическими же устройствами или биологических процессов в организмах, или социальных процессов. В любом случае изменения, имеющие характер развивающихся, сводятся к внешним, предметным проявлениям. Понятно, что так с ними легче "работать". Но за всякую "легкость" наука вполне очевидно расплачивается осложнением практических ситуаций. Так, представление о саморазвитии в неживой природе оборачивается представлением "развития самого по себе". Иными словами, исключение момента осознанности из процесса развития создает реальную ситуацию существования множества автономных, закрытых в себе систем, внутри которых идет своя жизнь. И даже если мы имеем приблизительное (внешнее) представление о характере этой жизни, мы вряд ли в состоянии серьезно влиять на нее, поскольку другая система по определению является самоорганизующейся и не может позволить, чтобы в нее вмешивались. Значит, сама сможет вмешиваться в жизнь других структур, которые не считают себя системами или не являются системами. Если такими несистемными объектами окажемся мы — то есть представители социального мира — тем самым будем уязвимыми для внешнего вмешательства и подавления. А это вполне возможно, если социум в целом или отдельные его

части по каким-то параметрам окажутся не соответствующими принципу "системности".

Таким образом, не будет преувеличением допустить, что, пытаясь унифицировать язык описания процессов развития на основании унификации представлений о сущности развития, мы неминуемо сужаем смысловое поле развития и, в конце концов, возвращаемся на исходную проблемную точку необходимости определения критерия развития.

Но если все же принять во внимание методологические установки синергетики, получится, что развитие будет касаться не только коллективных систем (общества в целом или отдельных социальных групп), но и равным образом систем индивидуальных. Например, отдельный человек в отрыве от общества тоже способен прогрессировать и далеко опережать развитие общества, даже если совокупные общественные условия этому препятствуют. И наоборот, он может также регрессировать, несмотря на то, что в обществе для развития созданы самые благодатные условия. В свою очередь, коллективную систему тоже можно рассматривать как совокупный индивид вне мирового контекста. И тогда понятие случайности будет касаться развития всего общества так же, как и отдельного человека. Такое становится возможным, потому что общество, как и отдельный индивид, выступает не только самостоятельным в своем социальном бытии, но одновременно и всецело зависимым от каких-либо обстоятельств. Например, от глобальных перемен в природе или от чрезвычайно быстрого развития высоких технологий. Поэтому отношения между человеком и обществом можно рассматривать как равноправное или иерархическое соотношение автономных систем. Человек, как и общество, может выступать и как "система в системе", и как "система вне системы", и как "система систем".

Отсюда следует, что, как бы нам ни хотелось, мы уже не можем использовать традиционные представления о развитии в отношении к современным развивающимся системам. Если мы предполагаем, к примеру, что один человек весьма уязвим и зависим от мира, в содержание понятия о котором входит и природа, и социум, мы уже не вправе утверждать, что социум является менее зависимым и уязвимым, нежели индивид. Ныне эта классическая закономерность перестает быть безальтернативной.

Однако разрушение старых закономерностей — есть способ порождения новых закономерностей; возможно, современная постнеклассическая эпоха является тем историческим моментом, когда мы открываем для себя новые законы развития. В этой связи, чтобы прояснить ситуацию, обратимся вновь к Гегелю. Он, по сути, подводил нас к мысли, что эволюция — не есть развитие. Он, правда, не дожидаясь открытия эволюционной теории, но, утверждая, что природа не развивается, а представляет царство слепой необходимости, имел в виду именно это. В самом деле, если учитывать, что эволюционные изменения появляются вследствие действия внешних причин, эволюция действительно есть не разви-



тие, а только движение или самодвижение. У живых организмов в процессе эволюционирования нет выбора, вернее, он заключен в предельно широкие границы жизни и смерти: или исчезнуть как природное существо, или видоизмениться, то есть исчезнуть как род или вид. Если же мы имеем дело с развитием, выбор пути предполагает множество вариаций, осуществляясь в единстве внешней необходимости (незнания) и внутренней свободы (осознания происходящего).

Несмотря на то, что Гегеля многократно критиковали за это представление, оно не лишено логики. Правда Гегеля прежде всего состояла в том, что он не рассматривал человека как приспособляющееся к обстоятельствам существо. В отличие от многих современных исследователей, он считал способность приспособляться изначально не свойственной человеку, а значит, пагубной для него. Развитие проявлялось там, где эволюция исчерпала свои средства. Человек никогда бы не стал тем, кем он есть, если бы имел более мощные средства приспособления. Если бы он обладал мощным волосяным покровом по всему телу, ему не нужна была бы одежда; если бы вместо ступней у него были копыта, он не носил бы обуви, и это обстоятельство тоже направило бы его социальные отношения в какое-то иное русло, возможно, отнюдь не социальное.

Все это далеко не просто фантазии. Они возникают из неверной по своей сути установки на то, что социальное пространство — это метафизическое продолжение человеческого тела, так же, как и человеческое тело — это биологическое продолжение природы. Это не так, поскольку в какой-то неопределенный момент и тело, и социальное пространство начинают жить по своим собственным законам, которые совершенно автономно от природы формируют сущность человека. Одежда — не видоизмененный волосяной покров, а еще и воплощение законов красоты; принципы нравственности — не только законы личной и коллективной безопасности, а еще и представления о долге; наука — не только новые способы вписаться в природу, но и поиски истины. Все это опыты, которые не могут возникнуть как "продолжение чего-то", как следствие прошлого; каждый раз они должны возобновляться, у них нет "фундамента" в эмпирическом мире. И это проявление сущности развития.

Но тогда возникает вопрос: как соотносятся или сосуществуют в историческом времени эволюция и развитие? Существует мнение, что эволюция однажды допустила "сбой", в результате чего появился человек. То есть, эволюция исторически сменилась развитием, и тогда их можно абсолютно противопоставить. Правомерность этой позиции отчасти подтверждается тем фактом, что ни современные приматы, ни любые другие представители флоры и фауны не эволюционировали сколь-нибудь очевидно за прошедшие 30-40 тыс. лет. Здесь, конечно, могут быть возражения: эволюция в прошлом осуществлялась не тысячи, а миллионы лет, следовательно, стать ее осознанными, эмпирическими свидетелями мы не можем. Тем более мы не в состоянии предвидеть, в каком направле-

нии она пойдет, ведь законы природы — есть "царство слепой необходимости" и не поддаются точным прогнозам .

Однако существует гораздо более серьезная проблема: мы все чаще замечаем сегодня использование термина "эволюция" в применении к человеку. Причем, отнюдь не метафорически. Правда, его используют с известными оговорками. К примеру, В. Стёпин полагает, что человека можно рассматривать как другую линию эволюции, которая не является естественной эволюцией природы; и только в границах этой "другой эволюции" человек может существовать. Вероятно, это мнение заслуживает самого пристального внимания, поскольку затрагивает не только важнейшие содержательные аспекты философской проблематики, но и культуру методологии философского познания. В самом деле, к чему говорить о какой-то "другой эволюции", если для нее уже есть соответствующее понятие — "развитие"? Именно потому, что, согласно синергетической теории, переход структуры к новому уровню сложности связан с изменением привычных понятийных смыслов, проблема "работы" с понятиями остается. Более того, она обретает особую актуальность, так как возникают дополнительные проблемы, касающиеся критериев объективности понятий, корректности их уточнения и т.д.

Можно, конечно, и не принимать утверждения о "другой эволюции" всерьез. Но коль скоро они появились, значит, тому есть определенное основание. Видимо, в самом феномене эволюции была заложена потенция к противоречию осуществления, которая потом привела к появлению развития и в полной мере в нем проявилась. Речь идет об осуществлении эволюционного процесса через выживание не самых высоко развитых и не самых малоразвитых представителей животного мира, а, так сказать, особей "среднего уровня". Это, ведь, весьма поверхностное представление, что в процессе эволюции выживают сильнейшие. К примеру, динозавры — ветвь тупиковая. И дело вовсе не в том, что они могли исчезнуть с лица Земли в результате какой-то неизвестной нам катастрофы (тоже, кстати, пример абсолютной случайности). Сколь бы долго они не господствовали на планете, их пребывание могло привести лишь к быстрому сокращению растительности. Их эволюционирование шло количественным путем, в направлении увеличения телесной массы. Поэтому выжить должны были маленькие, непримечательные существа, давшие в дальнейшем начало роду млекопитающих. И в мире людей развитие шло по тому же самому принципу: каждый следующий вид человекообразных не последовательно формировался из более древнего и менее развитого вида, а представлял собой своеобразное ответвление в процессе его становления.

В пользу такого предположения говорит то обстоятельство, что между отдельными видами предков человека до сих пор не обнаружено плавных переходов; появление новых видов по-прежнему представляется скачкообразно. И если диалектическая логика вполне согласна с таким



положением дел ("скачок" выражает определенную неконтролируемость и ненаблюдаемость развития события), историческая эмпирия, видимо, этим не ограничивается. Конечно, дело не в том, что "скачков" нет. Они есть как особенность субъективного восприятия объективных процессов. Но смысл и роль их может меняться, если рассматривать человеческий род в начале своей истории как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему. Тогда "скачки" могут быть обусловлены тем, что мы просто не обращаем внимание на возможные отклонения в развитии на более ранних стадиях, воспринимаем их как случаи (или действительно не можем уловить их эмпирически). К примеру, линия питекантропов, исчезавших как биологический вид, исчезла, но где-то в "середине" ее социального становления часть представителей в силу каких-то обстоятельств стала обнаруживать иные признаки, которые повлияли на их дальнейшее развитие и помогли выжить, вследствие чего образовался новый, более развитый вид.

Таким образом, начало человеческой истории представляет собой период, когда можно говорить о реальной эволюции человекообразных: наши предки развивались в направлении формирования сразу нескольких видов. Но даже в рамках одного вида принцип противоречия сохранился уже как закон развития: если в природе выживает физически более слабый, чтобы трансформироваться со временем в сильного, то в социуме выживает физически более сильный, но со слабо развитыми социальными признаками, чтобы потом наверстать упущенное. Так было и во времена уже вполне сформировавшихся социальных отношений: духовно бедные, но воинственные дорийцы легко вытеснили высокоразвитую Микенскую культуру; варвары уничтожили Рим; турки — Византию и прочее.

Все это уже примеры не эволюции, а развития, поскольку эти ситуации связаны не с отношением человека к природе, а со становлением социальных отношений. Но очевидно, что если человек по-прежнему есть существо органическое, телесное, если он, несмотря на "бегство" из природы, все же сохранил с ней какую-то вещественную связь, он должен эволюционировать, пока род человеческий существует. Понятно, что на протяжении долгого исторического развития процесс эволюции не осознавался, ведь человек не превышал меру в борьбе с природой (натуралистические концепции Века Просвещения в расчет не идут). И только в XX в. вопрос о взаимосвязи человека и природы встал как вопрос их взаимного выживания.

Итак, между развитием и эволюцией обнаруживается существенное единство: в той мере, в какой человек связан с природой, он эволюционирует; в той мере, в какой он вышел из природы, он развивается и противостоит ей. Значит, развитие противоречиво не только в своей внутренней структуре как саморазвитие, как двойное отрицание прошлого опыта, но и внешним образом — как противоречие эволюционному про-

цессу. В свою очередь, эволюция также внутренне противоречива, поскольку однажды трансформируется в развитие.

Все это дает основание говорить не просто о развитии человека или его эволюции, рассматривая эти процессы в отрыве друг от друга, а об эволюционном развитии как направленном единстве взаимно обусловленных социальных и природных изменений человеческой жизни. В связи с этим можно выделить основные особенности эволюционного развития.

1. Если развитие человека возможно только как саморазвитие, то и эволюционный процесс его изменения также является осознанным обращением (но не возвращением!) к природе — то есть самоэволюцией. Это означает, что не только развитие как социальный процесс, но и эволюция осуществляются на собственном основании. Человеческая телесная природа способна быть не только пассивной мишенью для ударов со стороны природы; она сама может мутировать на генетическом уровне без внешних на то причин, в силу внутренней сложности. А это влияет на формирование не только индивидуальных характеров, но и общественных отношений в целом.

2. Поскольку развитие и эволюция в отношении к человеку не могут рассматриваться вне связи друг с другом, логично предположить, что эта связь носит самоорганизующийся характер, выступая в одних ситуациях как диалектико-логическая, в других — как формально-логическая, непротиворечивая. Чаще всего наше внимание привлекают случаи, в которых человек уделяет больше внимания состоянию социальных процессов, в результате чего эволюционная сторона его жизни представляется чем-то мало существенным. Если же он уделяет основное внимание собственной эволюции, тормозятся процессы развития. Например, если человек начинает сознательно фетишизировать результаты научно-технического прогресса, рассматривает процесс создания предметов комфорта как конечную цель развития общества, заявляет о собственной силе и могуществе в природе — он тут же испытывает на себе обратную сторону прогресса в виде экономических кризисов, войн, атомных и экологических катастроф, "болезней века" и т. д. Напротив, когда он пытается убедить сообщество вести "здоровый образ жизни", к примеру, ежегодно снижать объем выхлопных выбросов в атмосферу хотя бы на 5 %, это означает, что ему искусственно нужно тормозить развитие производства.

Однако нельзя не признать, что обратная взаимосвязь также закономерна. Не менее типичны случаи, когда человек, ускоряя процессы развития, одновременно решает проблемы эволюции. И наоборот — занимаясь исследованием эволюционных процессов, заставляет их позитивно влиять на процессы развития. К примеру, как только мы осознаем, что состояние экологии становится угрожающим для нашей жизни, мы начинаем поиски средств, которые могли бы повысить качество нашей жизни — от водоочистительных сооружений до экологически безопасного топлива. Соответственно, думая о том, насколько уязвима наша телесная структура, мы побу-

ждаем себя изобретать все новые и новые средства индивидуальной безопасности — от противозачаточных препаратов до одноразового медицинского оборудования и посуды.

3. Если развитие действительно эволюционно, а эволюция — развивающаяся, значит наряду с общими законами и принципами здесь присутствуют и случайные стечения обстоятельств. Там, где речь идет об эволюции и развитии самих по себе, мы имеем дело с законами природы или общества. Но на "границе" человека и природы, при столкновении эволюции и развития, действуют "законы случая", которые (если они действительно есть) можно назвать "законами абсолютного незнания", поскольку они выявляют полную произвольность течения событий и весьма низкую их предсказуемость. В связи с этим, если вспомнить известное высказывание В. Ленина о том, что "диалектика — это не сумма примеров", можно сказать, что современная концепция эволюционного развития помимо законов и обобщений включает в себя и бесконечную сумму примеров-фактов; помимо теории она включает в себя и широкую эмпирическую базу. Примечательно, что характер соотношения теории и факта таков, что факт может выступать основанием теории и сам обнаруживает в себе теоретические связи и структуры; теория же своей наглядностью и предметностью демонстрирует свойства факта и своей формальной целостностью может выполнять функции факта.

4. Говоря об эволюционном процессе, следует признать иной характер его временного осуществления. Если мы рассматриваем процессы развития и эволюции автономно, то положение дел таково: у эволюции для самоосуществления нет времени, а у развития — всегда есть. Это ведь только кажется, что эволюционный процесс совершается во времени. Он и совершается — но для нас, самих живущих во времени и могущих сопоставить роды и виды и оценить их как "простые" или "сложные системы". Но ведь мы при этом игнорируем тот факт, что, скажем, амeba как "простая система" уместна именно на своем уровне животного мира. Иными словами, ее никто не заменит. То же относится и к другим организмам. В этом, и только в этом, смысле у амeбы нет времени на развитие. Ее участие в процессе эволюции означает, что в каждый данный момент она существует сразу, вся, целиком. У нее нет перспективы, где она могла бы исправить ошибки природы.

У человека как развивающейся системы такая перспектива есть всегда, по крайней мере, в его представлениях. Он никогда не рассматривает себя как завершенное, окончательное, сбывшееся существо (хотя и грезит о совершенстве). Его время — время бесконечного частичного самовосприятия. И чем дольше это время, тем сильнее его уверенность в самом себе.

## Література:

1. Грушин Б. А. Развитие // Новая философская энциклопедия: В 4 т. — Т. 3. — М.: Мысль, 2001. — С. 397.

### ***Марина Савельєва. Трансформація уявлень про розвиток в пост-некласичній методології***

У статті досліджена трансформація класичного вчення про розвиток у постнекласичній філософській методології, зокрема, синергетичній картині світу. На підставі порівняльного аналізу феноменів розвитку й еволюції автор досліджує міру можливості застосування принципу еволюції щодо людини. Висунуті й обгрунтовані положення про те, що постнекласична теорія розвитку можлива як теорія "еволюційного розвитку", що відбиває суперечливу єдність процесів розвитку й еволюції.

### ***Maryna Savelyeva. Transformation of the Development Concepts in Post-non-classical Methodology***

The article deals with the transformation of the classical conceptions of the development in post-non-classical philosophical methodology, in particular in synergetic world picture. Based on the comparative analysis of the development phenomena and the evolution the author investigates the possibilities of the application of evolution principles concerning the personality. She emphasizes that the post-non-classical development theory can be viewed as a theory of an "evolutionary development", which reflects contradictory unity of the development and the evolution processes.

**Людмила ГОРБУНОВА**

**НОМАДИЗМ ЯК СПОСІБ  
МИСЛЕННЯ ТА ОСВІТНЯ  
СТРАТЕГІЯ**

**СТАТТЯ 1  
ОНТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
НОМАДИЧНОГО МИСЛЕННЯ**



*Досліджуючи теперішній етап в історії сучасності, бажаючи досягнути і виразити характер нинішнього як перехідного, ми, слідом за З. Бауманом, звертаємося до метафор «плинності», «рідкого стану», які найбільш вдало відбивають нестабільність, постійну мінливість, розмивання стійких структур, індивідуалізацію, розгортання інформаційних потоків та становлення мережової організації соціальних процесів. Як можливо мислення в ситуації перманентної процесуальності, що вислизає, ухиляється не тільки від аналізу, але й від фіксації? Які освітні стратегії можуть бути релевантними в контексті «вислизаючого» міжбуття? Намагаючись відповісти на ці запитання, ми звертаємося до проекту номадології Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі, що містить багатий смислотворчий потенціал та евристичне значення для досліджень в царині філософії освіти.*

«Плинна сучасність» — саме таку метафору застосовує Зигмунт Бауман для характеристики нинішньої стадії сучасної епохи [1]. Пояснюючи термін «плинність», або «текучість», він звертається до Британської енциклопедії, в якій зазначається, що ця якість притаманна рідині, що у стані спокою не може витримувати руйнівного впливу зовнішньої сили і тому безперервно змінює свою форму, якщо підпадає під таку дію. Причиною цієї чудової якості є те, що молекули будь-якої рідини зберігаються впорядкованими тільки у межах декількох молекулярних діаметрів, на противагу твердим тілам, що демонструють зовсім інший, відносно стійкий, стабільний тип зв'язку між атомами та їх структурами.

Тверді тіла мають чіткі просторові параметри, зберігаючи які вони чинять спротив зовнішньому впливу і, таким чином, знижують значення

часу, роблять його нерелевантним; на протипагу їм рідини не зберігають форму протягом тривалого часу і постійно готові змінювати її. Тому плинність часу для них є більш важливою, ніж простір, який вони займають, бо займають вони його лише «на мить». В певному сенсі тверді тіла відмінюють час, який для рідини має першочергове значення. Задля опису твердих тіл можна ігнорувати час; щоб не зробити помилку, описуючи рідину, треба обов'язково враховувати його.

Дивовижна рухливість, непостійність, несталість рідини пов'язує її з ідеєю «легкості». Якщо ми хочемо досягнути характер теперішнього, багато в чому нового, етапу в історії сучасності, ми маємо всі підстави застосувати до нього метафори «плинності», «текучості», «легкості», «рідинного стану» тощо.

Із самого початку «дискурс сучасності» містив в собі поняття, що відображають процес «розрідження» сучасності. Досить пригадати ідею авторів «Комуністичного маніфесту» про «плавлення твердих тіл» і необхідність звільнення дійсності від «мертвущих обіймів» своєї власної історії. Але смисловий контекст початку цього процесу був іншим: тоді йшлося про те, щоб шляхом «розтоплення твердих тіл», недосконалих і дефектних, звільнити місце для нових «твердих тіл», покращених і вдосконалених, і тому не вимагаючих подальших змін. За таких умов планувалося зробити світ раціональнішим, передбачуваним і керованим.

Як відомо, передусім, плавці піддалися всі священні принципи попередньої історії, у тому числі етичні зобов'язання, що були на шляху раціонального вибору й ділової ініціативи. У результаті соціум був завойований інструментальною раціональністю (М. Вебер), згідно з якою основою соціального життя стала економіка як «базис», і яка додала всім іншим сферам життя статус його продукту, або «надбудови» (К. Маркс).

У результаті виник новий порядок, що визначався насамперед в економічних термінах. Як передбачалося, цей новий порядок, відзначає З. Бауман, повинен був бути «більш твердим», ніж та система, яку він замінив, тому що на відміну від неї він був захищений від проблем неекономічного характеру, наприклад, політичних або моральних засобів, здатних змінити або перетворити новий порядок.

Але «іронія історії» виявилася в тому, що сучасна ситуація, яка утворилася з радикального «плавлення» пут, що обмежували індивідуальну свободу вибору й дій, і яка є результатом процесу звільнення особистості, породила в підсумку зовсім новий значеннєвий контекст дискурсу «плавлення твердих тіл». У його рамках задана нова інтенціональна предметність: питання про «розрідження» розглядається вже не як умова формування більш досконалих «твердих тіл», а як історична умова їх остаточного розпаду й звільнення від них в епоху переходу до нового світу.

У контексті розуміння сучасності як епохи глобального переходу стають зрозумілими процеси руйнування стійких порядків і структур, обривання «коріння», атомізації та індивідуалізації суспільства, хаотизації



процесів і спонтанних флуктуацій, самоорганізації нових локальних порядків, що характеризуються нестійкістю, і новими проривами нелінійної турбулентності й «розтікання» невизначеності по ризоматичним мережам. Так званий «легкий капіталізм» знаменує собою аж ніяк не легкі процеси глобалізації й становлення інформаціоналізму (М. Кастельс) як нового способу розвитку цивілізації.

Для онтологічного обґрунтування нового способу мислення ми акцентуємо увагу на таких тісно взаємозалежних факторах: по-перше, на індивідуалізації, що дробить, атомізує сучасне суспільство; по-друге, на глобалізації, що розмикає й руйнує колишні національні економічні, соціально-політичні й культурні цілісності і формує глобальні мережі планетарного масштабу; по-третє, на трансформації просторово-часових відносин у соціумі внаслідок розвитку електронної техніки й інформаційних технологій, а в підсумку — виникнення віртуальної реальності «кіберпростору».

З. Бауман у своїх роботах дає блискучий аналіз переходу від епохи модерну до нового соціального порядку, що якісно відрізняється від існуючого в розвинених країнах аж до середини ХХ століття. Новий стан суспільного життя є історичним підсумком модернізації й дерегулювання соціально-економічних і політичних відносин. Громадське життя початку ХХІ століття характеризується, з одного боку, стрімким ускладненням економічних процесів, а з іншого — усе більш явною фрагментарністю й атомізацією людського існування. Протиріччя між цими процесами й становлять одну з основних проблем сучасного суспільства.

Найважливіші зміни, що відбулися протягом цього перехідного періоду, торкнулися не тільки й не стільки принципів господарювання, скільки світовідчуття людей і стереотипів поведінки. «Розрідження» раніше стійких структур порядку, у які був «упаяний» індивід, тепер звільняє його й відправляє у вільне одиночне плавання вируючими хвилями сучасності. Порятунком потопаючих воістину став справою самих потопаючих. Це суспільство, яке Бауман визначав як індивідуалізоване, відрізняють посилення ролі неконтрольованих людиною сил і тенденцій, наростання непевності й невизначеності, придушення тих проявів людського духу, які в минулому надихали людей до соціальних перетворень.

Людина перестає почувати себе господарем і творцем зовнішніх умов свого існування. Почуття впевненості в тому, що «ми прагнемо жити в сьогодні» (Форд), змінилося відчуттям безсилля, бажанням втечі від реальності, станом глибокої невизначеності й розгубленості. Це показник того, впевнений Бауман, що сучасне суспільство радикально відрізняється від усіх попередніх форм людського існування. «На сучасній стадії... ми вступили на територію, яка ніколи раніше не була населена людьми, — на територію, яку культура в минулому вважала непридатною для життя» [2, 316].

Ця непридатність для життя в підсумку визначається тим, що сьогодні втрачена колишня збалансованість між суспільним і приватним,

завдяки якій підтримувалася стійкість соціального порядку. Індивідуалізація проявляється, насамперед, як заперечення форм соціальності, відомих з минулого, як щось, що виступає в один і той же час причиною й наслідком фрагментації соціальної дійсності і життя кожної конкретної людини. Особисте й суспільне залишаються нерозривно пов'язаними, але життя людини стає вже не стільки взаємодією із суспільством, скільки «біографічним вирішенням системних протиріч», до виникнення яких людина, переважно, не має ніякого відношення.

Об'єктивні соціальні процеси трансформують менталітет людей, а світогляд людини формує новий вигляд сучасного соціуму. Такий позитивний зворотний зв'язок, такий «самопідтримуючий» характер наростаючої індивідуалізації дозволяє авторові стверджувати, що «індивідуалізація прийшла надовго; усі, хто замислювався про те, як сприймати її вплив на спосіб життя кожного з нас, має визнавати цей факт» [2, 63].

Можна виділити три головні ознаки, що характеризують індивідуалізоване суспільство: втрата людиною контролю над більшістю значущих соціальних процесів; як наслідок — зростаюча невизначеність і прогресуюча незахищеність особистості перед неконтрольованими нею змінами; і, нарешті, виникаюче в таких умовах прагнення людини відмовитися від досягнення перспективних цілей заради одержання негайних результатів, що, в підсумку, призводить до дезінтеграції як соціального, так і індивідуального життя. Як наслідок, соціальне начало стає усе менш значущим. Сучасна людина стає усе більш дезорієнтованою, обмеженою і безпомічною.

Бауман наголошує, що існуюче сьогодні індивідуалізоване суспільство сформувалося аж ніяк не через прагнення окремих індивідів, а в результаті дії *об'єктивних*, і навіть *деперсоніфікованих*, сил і тенденцій. «Зараз, як і колись, індивідуалізація — це доля, а не вибір» [2, 59].

«Ми є індивідами *de jure*, незалежно від того, чи є ми ними *de facto*: вирішення завдань самовизначення, самоврядування й самоствердження стає нашим обов'язком, і все це вимагає від нас самодостатності, незалежно від того, чи володіємо ми ресурсами, які б відповідали цьому обов'язку. Багато з нас індивідуалізовані, не будучи насправді особистостями, і ще більше таких, хто страждає від відчуття, що поки не доросли до статусу особистості, який дозволяє відповідати за наслідки індивідуалізації» [2, 133].

Таким чином, виникає якесь порочне коло: для того, щоб *вважати себе* індивідом, тобто особистістю, необхідно лише опинитися в індивідуалізованому суспільстві, але для того, щоб *бути* нею, потрібні ресурси й можливості, що очевидно заперечуються самим цим новим порядком. Для того, щоб *вважатися* індивідом *de jure*, досить опинитися в деструктурованому соціальному середовищі й самому бути здатним розділити своє життя на максимально можливу кількість епізодів, уникнути будь-якої залежності від інших людей. Для того ж, щоб бути індивідом *de facto*,

необхідно мати можливість контролю над ситуацією, ресурсами, необхідними для забезпечення такого контролю, необхідно мати більш-менш надійні уявлення майбутнього, що дозволяють утримуватися на гребені хвилі, а не бути скинутим з нього першим же поривом зустрічного вітру або зміною підводного плину.

У зв'язку із цим актуалізується поняття свободи. Зигмунд Фрейд у своїй роботі «Незадоволеність у культурі» помітив, що цивілізована людина проміняла частину своїх шансів бути щасливою на певні елементи безпеки. Щастя, як зазначав Фрейд, виникає із задоволення потреб, що колись значною мірою пригнічувалися. Таким чином, щастя означає свободу: свободу діяти на основі пориву, дотримуватися своїх інстинктів і бажань. Безпека забезпечується тоді, коли хаотичні бажання замінюються *порядком* — видом примусу, який визначає, коли, де й що має бути зроблене так, щоб за подібних обставин можна було б уникнути коливань і невизначеності.

Невизначеність не є приємним душевним станом, і тому встановлення порядку приносить відчутну користь. Однак, оскільки він є примусовим (з боку соціального щодо індивідуального) і тим самим обмежує свободу людини, порядок постійно перебуває під загрозою стримуваних потреб.

Якщо ми називаємо свободою відсутність нав'язливих і чатуєчих нас на кожному кроці обмежень і заборон, то більшість людей, яка живе у суспільстві постмодерну, вільна в цьому сенсі настільки, що їхні попередники могли лише мріяти про таку свободу. Адже їхнє життя проходило в повсякденному страху перед порушенням заборон. Жажіттям наших предків, що жили п'ятдесят і сто років тому, були надлюдські сили з їхніми надлюдськими вимогами. Порятунком від усього цього означав емансипацію — перемогу свободи. Не було більш привабливої мрії, ніж уявлення про свободу як стан, в якому людина не зобов'язана вислуховувати, що їй слід робити, і не змушує себе робити те, чого вона робити не хоче.

Дотримуючись таких поглядів, наші предки описали б ситуацію, у якій ми сьогодні перебуваємо, як саме втілення свободи. Але вони не передбачили й не могли передбачити, що тип свободи, про яку вони мріяли, виявиться таким, що має ціну, і ціна ця буде високою. Такою ціною є небезпека, непевність, невизначеність і незахищеність. Це справді висока ціна, якщо врахувати, з якою безліччю варіантів вибору вільній особистості доводиться зустрічатися щодня. При цьому такий вибір здійснюється поза впевненістю, що вживані заходи приведуть до очікуваних результатів, що сьогоднішні витрати обернуться завтрашніми придбаннями. Що відмова від варіантів, які зараз виявляться невірними, не приховує у собі важких втрат. Життя в умовах небезпеки — це життя в умовах ризику, і людина, яка приймає рішення, повинна сама платити за ризику, на які вона іде [2, 56]. Не кожному таке завдання під силу.

Тому багато індивідів «плинної сучасності» страждають від «дефіциту его» (П. Жанет) — їх нездатності впоратися з дійсністю, увібрати її та

знайти в ній власне місце. Соціальна реальність сприймається ними як субстанція, що протікає крізь пальці, вислизає від розуміння: погано розрізнявана, безглузда, нестійка, невловима. Не потужний тиск тоталізуючого і репресуючого з боку соціуму ідеалу прирікає індивідів на страждання, а *відсутність* ідеалів, недолік розгорнутих рецептів гідного життя, чітко сформульованих і надійних орієнтирів, чітко визначеної мети життєвого шляху.

Характерною хворобою періоду сучасності, в якій ми живемо, є розумова депресія — відчуття свого безсилля, нездатності діяти, і особливо нездатності діяти *раціонально*, адекватно відповідаючи на життєві виклики. Хворобою суспільства епохи постмодерну є безсилля й неспроможність. Це не страх непристосування, але нездатність пристосуватися. Не жах, викликаний порушенням заборон, а терор повної свободи. Не вимоги, що перевищують можливості особистості, а безладні дії в даремних пошуках надійного й безперервного шляху [2, 55].

Наступним фактором, що формує новий контекст соціальної реальності як онтологічної основи релевантного мислення «плинної сучасності», є процеси глобалізації, що виявляються мимовільними, стихійними й безладними. Як пише Бауман, глобалізація сповіщає про надбання певної природності тими шляхами, якими розвиваються події в сучасному світі: сьогодні вони по суті безмежні й безконтрольні, мають квазістихійний, незапланований, непередбачуваний, спонтанний і випадковий характер.

І тому глобалізація також призводить до зниження можливостей людини контролювати власну долю, до зростання невизначеності людського буття. Невідворотні сили глобалізації нав'язують людям розуміння цієї невизначеності як блага, як кращого з можливих варіантів. Суспільство зайняте сьогодні переконанням самого себе в тому, що наростаюча невизначеність — це не стільки зло для кожної людини, скільки природний спосіб існування.

Експонентний розвиток інформаційних технологій і змін, викликаних процесами глобалізації, призводить до того, що в сучасних «суспільствах ризику» потреби виробництва міняються набагато швидше, ніж людина здатна освоїти ті знання й навички, які колись вважалися необхідними для участі в ньому. Отже, знижується цінність традиційних освітніх установ, які завжди були найважливішими фабриками соціальних значень і змістів. Водночас, як би паралельно цим процесам, виникає різка диференціація між людьми, здатними й не здатними до такого швидкого засвоєння мінливої соціальної реальності. Наступним результатом виявляються зростаючі нерівність і бідність.

Із цього випливає така найважливіша ознака життя сучасного суспільства, на яку вказує Бауман, — радикальний перегляд усієї системи цінностей, що ще недавно була майже непорушною. Головним тут є відмова від досягнення людьми довгострокових цілей і завдань. Якщо лю-

дина зневіряється в можливості послідовно рухатися до певних цілей, то для неї втрачає значення соціальна стійкість, у тому числі й стійкість міжособистісних відносин. Руйнується наступність поколінь, знижується значення сімейних традицій і цінностей. У процесі перегляду цінностей однією з перших жертв виявляється мораль. Руйнування моралі й гранична індивідуалізація людського існування призводять до того, що людина розглядає як суб'єкта лише самого себе, вважаючи усіх собі подібних не більш ніж частиною ворожого об'єктивного світу.

Головною характеристикою життя стає його хаотичність. Хаос перестав бути головним ворогом раціональності, цивілізації, раціональної цивілізованості й цивілізованої раціональності; він уже не є втіленням сил тьми й неутва, які заприсяглися знищити епоху модерну й зробили для цього все можливе [2, 50]. Хоча на словах приписи національних урядів і судової влади суверенних держав як і раніше ґрунтуються на принципах правопорядку, їх повсякденні дії зводяться до поступового, але неухильного демонтажу останніх перешкод на шляху до «творчого безладдя», що виражає щирі прагнення одних, і мовчазно сприймається іншими як вирок долі [2, 51]. Попереду нас очікує ще більша гнучкість, більша ризикованість і більша уразливість — повна протилежність пануванню порядку.

Сучасна філософія прагне осмислити реальну ситуацію хаотизації і вируючої лімінальності соціуму. У постструктуралізмі виник термін хаологія (тобто наука про хаос). Головним теоретиком *хаології* став Жорж Баландьє. У своїй книзі «Безладдя, похвальне слово руху», аналізуючи «розмивання» системи цінностей культури модерну, і, насамперед, головної з них — істини, він пише: «Як будь-який предмет сучасності, істина розпалася й втратила свою цілісність, вона розсіялася, і її рух, з деяким перебільшенням, можна визначити як одне блукання. Твердий порядок, або постулат, дозволив би зрозуміти істину як єдину, але постійні зміни й безладдя роблять її неминуче плюралістичною» [3, 333].

Відчуття «поліса» як «системи порядку», що панує на певній території, нині стало хитким, безпомічним і неадекватним; сама «територія» перестала бути самодостатньою, втративши значну частку своєї цінності, свою привабливість і приманливу силу для тих, хто може вільно пересуватися і, таким чином, «детериторіалізуватися».

У цьому сенсі, мабуть, можна говорити про стиснення простору/часу «плинної сучасності». Адже за допомогою цих понять можна відобразити ідею безперервної багатопланової трансформації стану людства, для якого війни за простір залишились в минулому. І це саме тому, що у сьогоденні найпотужнішим і жаданим фактором розшарування у світі стала *мобільність* — субстанція, з якої щодня будуються й перебудовуються нові, усе більш глобальні соціальні, політичні, економічні й культурні ієрархії. В рамках цих нових ієрархій час і простір по-різному розподілені між людьми, які знаходяться на різних щаблях глобальної владної піраміди. Ті, хто може собі це дозволити, живуть винятково в часі. Ті, хто не може, існу-

ють у просторі. Для перших простір не має значення. При цьому другі шосили борються за те, щоб зробити його значимим.

Таким чином, мобільність, тобто свобода пересування, це вічно дефіцитний товар, що нерівномірно розподіляється, швидко перетворюється в головний фактор розшарування нашої постсучасної епохи.

«Усі ми волею-неволею, усвідомлено або неусвідомлено перебуваємо в русі. Ми рухаємося, навіть якщо фізично залишаємося на місці: нерухомість просто неможлива в постійно мінливому світі. Наслідком цього нового стану є волаюча нерівність. Деякі з нас повністю перетворюються в справжніх «глобалістів»; інші залишаються прив'язаними до своєї «місцевості» — таке положення й неприємне, і нестерпне у світі, де «глобалісти» задають тон і визначають правила гри в нашому житті» [4, 11].

«Локальність» у глобалізованому світі стає знаком соціальної знедоленості й деградації. «Центри, де виробляються змісти й формуються цінності, сьогодні екстериторіальні й вільні від місцевих обмежень...» [4, 12].

Мінливий світ усе більш темпоралізується, «очасовується» і, нівелиючи простір, розпадається на фрагменти. Це актуалізує дослідження протилежностей «близько — далеко» як понять, що відбивають і фіксують ступені приручення, одомашнювання й звичності фрагментів навколишнього світу, допомагають зрозуміти нові соціокультурні реалії як виклики нашому мисленню і нашому світосприйманню.

Близькими називають, насамперед, явища звичайні, знайомі й очевидні. Це люди або речі, з якими зустрічаєшся, перестриваєшся й взаємодієш щодня в звичній, рутинній, повсякденній діяльності. «Близько» — це простір, усередині якого людина почуває себе «як удома», простір, де вона рідко, якщо взагалі коли-небудь, відчуває непевність. Ідея «близького» означає відсутність проблем, тут досить безболісно засвоєних звичок, які не відчуються як тягар, дотримання них не вимагає зусиль, і тому не виникає приводу для занепокоєння й коливань.

З іншого боку, «далеко» — це простір, де людина виявляється час від часу або не виявляється ніколи, де відбуваються речі, які вона не здатна передбачити або зрозуміти, і не знає, як їй реагувати на те, що відбувається. Це простір, що містить таке, про що людина мало що знає, від якого вона мало чого чекає і який її не хвилює. В «далекому» просторі людина починає нервувати; відправитися «далеко» — значить опинитися за межами своїх знань, не на своєму місці й не у своїй стихії, очікуючи неприємностей і побоюючись гіршого.

Усі ці характеристики надають протилежності «близько — далеко» ще один важливий аспект: мова йде про протилежність між ясністю й неясністю, упевненістю й коливаннями. Опинитися «далеко» — значить опинитися у стані невизначеності, неясності, непередбачуваності. У цьому випадку людині потрібні такі якості, як розум, сміливість, висока чутливість до найменших змін середовища, здатність не тільки швидко адаптуватися до неї, але й творчо реагуючи, вступати з нею в співпрацю.



Опинитися «далеко» — значить вийти на межу спілкування з «чужим». А щоб цей контакт виявився спілкуванням, необхідно пізнати «чуже» і як хаос, і як порядок, тобто як сукупність правил, без яких на «чужій» території не обійтися. Необхідно опанувати метод ризикованих проб і дорогих помилок. Це величезне завдання для системи виховання й освіти людини, котра обирає свободу і внаслідок цього приречена часом жити в небезпечному «далеко». Це вже не спокійне й захищене життя у «полісі», а вільне й повне небезпек життя за законами кочування, обтяжене тягарем особистої відповідальності за прийняття рішень та потребує особливої умілості дії в умовах невизначеності.

Про кочове майбутнє людства пише Жак Атталі у своїй книзі «На порозі нового тисячоліття». В ній він повністю ухвалює суперечливу логіку розвитку сучасного світу й солідаризується з нею [5]. Особливу увагу Атталі приділяє аналізу соціогенної ролі сучасної техніки, конкретизованої ним у схемах електронного техноцентризму. Опираючись на ідеї О. Тоффлера про «хвилі» цивілізації, Атталі як головний результат глобалізації в перші десятиліття III тисячоріччя розглядає нове супереконімічне і соціальне утворення розряду «світів — економік» — «дев'яту соціоформу» торговельного ладу, а як новий суб'єкт історії розкриває збірний образ майбутньої людини — неономада.

Встановлюючи довгострокову тенденцію, що пов'язує економічну, політичну й культурну історію, Жак Атталі у своїй книзі особливе значення надає такому поняттю, як «номадизм». Він переконаний, що осідлий спосіб життя суспільства відображає лише проміжний етап між двома етапами номадизму. Четвертий розділ його книги так і називається — «Кочівники». Слово «номад» (кочівник) Ж. Атталі вибрав цілком свідомо. На його думку, це поняття є ключовим терміном для позначення культури споживання й визначення стилю життя в майбутньому тисячолітті. Аналізуючи вступ людства в надіндустріальне століття, він відзначає такий істотний фактор цього процесу, як створення на основі передових технологій нових видів портативних виробів і товарів, які нададуть людям недосяжні раніше можливості освіти, роботи, творчості, комунікації, розвитку. Адже серед усіх технічних факторів мобільності особливо важливу роль відіграє передавання інформації — засіб повідомлення, не пов'язаний з переміщенням фізичних тіл.

Сучасні засоби масових комунікацій та інформації вводяться до його сценарію шляхом опису інформаційних технологій при акцентації компактної розмірності носіїв інформації: мікросхем і мікропроцесорів, які відкривають дорогу до індустріалізації послуг у їх широкому спектрі. Транзистор зробив портативними радіо (наочний приклад «кочового предмета»), магнітофон, відеоманітофон, персональний комп'ютер, компактне зберігання й відтворення інформації (касети, диски і т.д.). Такі мініатюрно-портативні засоби справді здатні в багатьох аспектах змінити

життя суспільства й людину, що відзначено багатьма авторами ще до Жака Атталі.

Нові предмети, які Атталі називає «номадичними» (від мобільного телефону до мініатюрних модемів, що забезпечують підключення до світової інформаційної мережі з будь-якої точки планети), змінять у не-далекому майбутньому взаємини у всьому спектрі сучасного життя й, на-самперед, вони змінять ставлення людини до самої себе. Ці мініатюрні машини зосередять у собі величезний обсяг знань, забезпечать зв'язок, нададуть тисячі видів послуг і тим самим витиснуть тих людей, які сьогодні займаються такими послугами.

Вони більш радикально змінять життя в третьому тисячолітті, ніж це вдалося зробити автомобілю й телебаченню в ХХ столітті. Атталі відзначає, що кочові об'єкти майбутнього, подібно до об'єктів язичницької античності, не будуть інертними, а навпаки, будуть зосереджувати в собі життя, розум, а також цінності тих, хто їх створює й потім використовує. Втораючись у наше життя як цілий всесвіт товарів, на перший погляд не зв'язаних один з одним, насправді номадичні предмети об'єднані одним спрямовуючим принципом: усі вони створені для маніпуляції інформацією — образами, формами, звуками, причому роблять це на величезних швидкостях. Саме тому вони піднімають і актуалізують час і нівелюють простір. Індивід, що володіє і користується цими предметами, не просто полегшує або збагачує своє життя, а й здобуває нові сенсожиттєві потенціали й вектори, далеко не завжди ним усвідомлювані.

Відносна дешевість, доступність, компактність і функціональна ефективність роблять «кочові об'єкти» життєво необхідними для мешканців нового світу. Як вважає автор, виробництво й застосування цих об'єктів буде підтримувати економічне зростання суспільства «кочівників» протягом доступного для огляду майбутнього. До чого, однак, призведе широка мікромініатюризація техніки послуг і виробництва? — ставить запитання Жак Атталі.

З одного боку, згідно з уявленнями Ж. Атталі, новий номад має «зробити свій внесок у спадщину цивілізації, визначаючи її напрямком через здійснення власної свободи, прагнучи перетворити своє життя у витвір мистецтва» [5, 133]. За поданням Атталі, мобільна людина майбутнього, що живе винятково в часі, — це свого роду Людина-Творець, носій свого роду естетичного номадизму.

З іншого боку, з певною часткою критицизму, він позначає проблематичність антропологічної долі цивілізації нових кочівників, коли в результаті розвитку техніки «людина почне створювати себе сама так, як вона створює товари». Цей процес трансформації всіляких видів послуг у портативні предмети загалом, безумовно, позитивний, проте він буде супроводжуватися втратою традиційної прихильності до країни, громади, родини.

Загалом погляд Атталі на нео-номадичне майбутнє оптимістичний. Більше того, воно, на його думку, чудове! Тому що «нові номади» змо-

жуть вільно вибирати місце для життя; покинувши свої «території», переміщаючись навколо світу із запаморочливою швидкістю, вони заволодіють усім світом.

Портативні предмети наділять «нових» номадів такою економічною й технічною могутністю, якої вони не мали ніколи раніше. Покінчивши з будь-якою національною «прив'язкою», порвавши сімейні зв'язки, замінивши все це мініатюрними мікропроцесорами, які нададуть людям можливість вирішувати багато проблем, пов'язані із збереженням здоров'я, освітою і особистою безпекою, такі громадяни перетворяться в номадів, що кочують по усьому світу. Підключивши власний телефонний апарат розміром з візитну картку до складних електронних систем, будь-який індивід — «номад» одержить можливість зв'язатися з ким завгодно, не афішуючи при цьому свого місцеперебування. Бажаючому ідентифікувати номада третього тисячоліття досить буде вказати в «мережі» або його код (число), або його ім'я. «Уперше у людини не буде адреси, — пише Ж. Аттالی. — Почуття прихильності до того місця, яке народжувало всі культури в минулому, перетвориться на слабкий, повний жалощів спогад» [5, 105].

Проте це можливо лише в майбутньому. На сьогодні відповіді на запитання про долі індивідів можуть бути різні. У мінливому постіндустріальному суспільстві представники середнього класу — люди з вищою технічною або професійною освітою становлять одну із наймобільніших груп населення. Однак часта зміна місця проживання сьогодні характерна й для технологічно відсталих і соціально обійдених груп, таких як міські афроамериканці в Сполучених Штатах. Є й інші приклади «номадизму» дев'ятої форми. Один з них стосується історичної суті феномена міграційного кочівництва. Досить неупереджено глянути в минуле, щоб побачити, що історія людства знала чимало типів міграцій, але згодом міняються її історичні форми й обсяги, трансформуються її стимули й оцінки.

Якщо розглянути все це у соціально-історичному плані, то можна побачити, що кочівний предмет створює передумови й деструктивних процесів у новій цивілізації. Широкий бізнес «кочівних» міні-предметів неминуче створить армію «бідних кочівників» (насамперед, мігрантів з «третього світу», про яких пише І. Валлерстайн [6, 19-62]. Такий бізнес, звичайно, соціально активізує «зубожілих піратів», блукаючих гангстерів або бойовиків якої-небудь нової «Аль-Каїди» майбутнього.

Зрозуміло, кочові предмети (такі як портативний телефон) уже зараз звільняють їхніх власників від постійної прив'язки до певного місця в певну хвилину. Життя, однак, показує, що звільнення абонента від фіксованого знаходження «тут і тепер» одночасно зв'язує весь вільний час власника електронного дива й ускладнює можливість зникнути від перманентної турботи-роботи. Якщо раніше вважали, що в суспільстві майбутнього обсяг робочого часу людини буде скорочуватися, а час активно-го дозвілля, що становить простір його особистого розвитку й внутріш-

ньої свободи, буде відповідно збільшуватися, то тепер — в електронно-номадичній перспективі — людина перетворюється на раба мобільного телефону. Іронія історії, пророкує Жак Атталі, полягає в тому, що «людині-кочівникові прийдеться трудитися постійно, нескінченно, тому що в нього зникнуть уявлення про природний розподіл доби на денний і нічний час, як, загалом, і всяке поняття про час» [5, 105]. Телефонне рабство, однак, — не головне лихо «номадизму», що наближається.

Зорю наступаючого століття «нео-номадизму» затьмарює й інша, політична, драма — майбутнє демократії, яке може похитнути благополуччя індивіда. Як не парадоксально, але саме свобода, і, насамперед, свобода вибору як головний механізм демократії, «підриває головну вимогу всіх цивілізацій: необхідність вижити», — відзначає Жак Атталі. [5, 29]. Тому що свобода вибору в нових умовах вимагає й нової культури вибору.

Неоднозначність перспективи демократичного вибору населення, екологічні страхи й електронно-грошове рабство, яке загрожує новим кочівникам, накладають відбиток песимізму на заключну частину прогнозів Ж. Атталі. Він визнає, що, перетворившись на атомізованого індивіда, електронний кочівник приречений на самотність, тому що нові племінні співтовариства в силу своєї нестабільності й «неукорінення» не зможуть задовольнити тугу індивіда за затишними домашніми умовами, людською участю й співтовариству людей — тими цінностями, які припиняють своє існування, тому що їхні функції швидко застарівають у перманентно мінливому світі [5, 18].

Отже, електронно-номадичне століття формує виклики індивідові й суспільству, що стосуються образів й способів мислення, когнітивних можливостей, пізнавальних пріоритетів, морально-етичних і естетичних цінностей і т.п. Суттєвим є те, що внаслідок неухильної й послідовної розробки технічних засобів, що дозволяли переміщатися інформації незалежно від її фізичних носіїв, а також від об'єктів, про які ця інформація повідомляла, відбулося звільнення означаючого від прив'язки до означуваного. Відокремлення руху інформації від переміщення її носіїв і об'єктів призвело, своєю чергою, до диференціації швидкості їх пересування. Поява ж комп'ютерної «всесвітньої павутини» стало кінцем — у тому, що стосується інформації, — самого поняття «переміщення» (і «відстані», яку необхідно подолати), зробивши інформацію, як у теорії, так і на практиці, швидко доступною по всій земній кулі [4, 27].

З появою глобальної інформаційної павутини над цим вже побудованим територіальним/урбаністичним/архітектурним простором нашого світу утворився третій, *кібернетичний* простір. Його елементи, за визначенням Поля Віріліо, «позбавлені просторових вимірів, але вписані в єдину темпоральність стрімкого поширення. Із цього моменту людей не можна розділити фізичними перешкодами або тимчасовими відстанями. Опосередкована комп'ютерними терміналами й відеомоніторами відмінність між *тут* і *там* втрачає всякий сенс» [7, 13].

Хоча, з іншого боку, як відзначає Бауман, це визначення, яке відноситься до стану «людини» як такої, не зовсім вірне. «З'єднання інтерфейсами комп'ютерних терміналів» виявило найрізноманітніший вплив на положення різних категорій людей. І багатьох з них, як і раніше, можна «розділити фізичними перешкодами й тимчасовими відстанями, причому сьогодні цей поділ став безжальнішим й виявляє більш глибокий психологічний вплив, ніж коли-небудь раніше» [4, 31].

Анулювання просторово-тимчасових відстаней під впливом техніки не сприяє однаковості умов життя людей, а, навпаки, призводить до їхньої різкої поляризації. Воно звільняє деяких людей від територіальних обмежень і надає екстериторіальний характер деяким формуючим суспільство ідеям. Воно позбавляє територію її здатності прив'язувати до себе людей і наділяти її особливою ідентичністю. Як наслідок — деякі здобувають волю сенсотворчості, але для інших безглуздість перетворюється в місце прописки [4, 32]. Хтось може покинути місцевість, коли йому заманеться. Інші безпомічно спостерігають, як місцевість — їх єдине місце проживання — спливає з-під ніг.

Інформаційні потоки тепер не залежать від носіїв. Для переосмислення сенсів і відносин сьогодні менш, ніж коли-небудь раніше необхідні переміщення й перестановка тіл у фізичному просторі. Для деяких людей — мобільної еліти, еліти мобільності (особливо для самої перспективної її частини — нетократії) — це означає в буквальному сенсі «дефізікалізацію», здобуття повної незалежності.

Поєднання відірваності від землі й всемогутності, фізичної відсутності й потужного потенціалу формування дійсності — фіксується в панегіриках «новій свободі», втіленій у «кіберпросторі». Як відзначають А. Бард і Я. Зодерквіст, космос був останньою «межею просування», поки наше мислення було обмежене фізичним простором. В 1980 роках Інтернет — принципово нова «межа» — стає доступним усім і кожному [8]. Почалася віртуальна масова міграція до «межі пізнання», що ознаменувала початок колонізації нового світу, який є у буквальному значенні необмежений.

Нескінченний потік нових і незвіданих віртуальних територій чекає сучасних кочівників. Пошук спільності в умовах необмежених можливостей віртуального кочового племені призводить до формування нових рухливих структур. Племінне розшарування культури, віртуальне повернення до кочових часів завдяки електронним мережам знаменується тим, що ідея постійного дому перестає відігравати свою колишню роль «точки опори», а це стимулює подальші експерименти з різними життєвими стилями.

Мобільність суспільства й швидкість змін, погано це чи добре, підсилюють відчуття відірваності від коріння. Нове почуття бездомності одночасно й вимушене, і бажане, і тягар, і можливість. Нове кочове життя припускає постійну міграцію між містами, заняттями, спільнотами, інтересами, парадигмами, раціональностями тощо.

Мобільність нетократії, як віртуальна, так і фізична, глибоко трансформує суспільство й культуру. Ідея дому й місця постійного проживання виходить із ужитку. Чим вище статус, тем вище ступінь мобільності. Ідентифікуюча функція постійного простору знаходження зникає й передається віртуальному еквіваленту: домашній сторінці в інтернеті. Для сьогодення нетократа домашня сторінка в інтернеті є єдино припустимою стаціонарною опорою існування й тільки за умови, що вона постійно оновлюється.

З розвитком інформаційного суспільства буржуазне поняття «кар'єри» втрачає сенс, що неминуче означає кризу системи суспільної освіти. Інформаційний ринок праці має цілком нову структуру. Працевлаштування перестало бути довічним, і стаж роботи не має вже першорядного значення. Бізнес-організації стають менш жорсткими й переважно концентруються на короткострокових проектах, для яких щораз потрібні люди з певними навичками. Такі тимчасові утворення створюються лише для того, щоб розпастися після завершення проекту [8, 232].

Таким чином, освіта ніколи не може бути закінченою, вона має постійно оновлюватися. Кожне нове завдання виникає в принципово відмінних від колишніх умовах, що щораз вимагає нових знань. Це, своєю чергою означає, що школи втрачають більшу частину своїх ролей, крім навчання писемності й місця для соціального тренінгу: діти можуть отримати різноманітні знання, сидячи перед монітором комп'ютера, а не в школі за партою. В усе більш фрагментованому і мінливому суспільстві ідея централізованої, постійно однакової шкільної освіти, пов'язана з ідеєю національної держави, виглядає все більш застарілою.

Уже зараз збільшення попиту на додаткову освіту і розвиток навичок як поза, так і усередині бізнесу призвело до того, що багато старих академічних установ відчули вітер змін. Традиційні освітні установи, цілком ймовірно, уже не будуть відігравати провідну роль в інформаційному суспільстві. В очах нетократії академічний світ постає застарілим і загниваючим. Його замкнена система координат, сурова ієрархія, нездатність сприймати критику конструктивно підривають довіру до нього.

Але під поверхнею ховаються більш фундаментальні відмінності у способі мислення, які згодом стають помітнішими. У самому суттєвому й загальному вигляді це є питання протистояння двох цілком різних культурних парадигм і темпераментів. Чим далі, тим більше «плинна сучасність» демонструє чітко виражену «потребу в номадизмі» (Дельоз і Гваттарі) як радикально новому способі мислення й світобачення.

Що ж таке номадизм як спосіб існування думки, або, може, як мислинцева стратегія й тактика? Відповідаючи на це запитання, ми звертаємося до номадологічного проекту Жюльєн Дельоза й Фелікса Гваттарі, розробленому в другому томі «Капіталізму й шизофренії» під назвою «Гисяча плато» [9].

*(далі буде)*



## Література:

1. Бауман З. Текущая современность / пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2002. — 390 с.
3. Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов. — М.: Интрада, 2001. — 384 с.
4. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2004. — 188 с.
5. Аттали Жак. На пороге нового тысячелетия. — Москва: «Международные отношения», 1993 г. — 67 с.
6. Валлерстайн И. Рождение и будущая кончина капиталистической миросистемы: концептуальная основа сравнительного анализа // Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. — СПб.: Университетская книга, 2001. — 416 с.
7. Paul Virilio. The Lost Dimension. New York: Semiotext(e), 1991. — 148 p.
8. Александр Бард и Ян Зодерквист. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. / пер. с англ. В. Мишучкова. — Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. — 252 с.
9. Gilles Deleuze, Felix Guattari. Capitalism et Schizophrenie, tome 2: Mille Plateaux (Relie), Editions de Minuit, 1980. — 645 p.

### ***Людмила Горбунова. Номадизм как способ мышления и образовательная стратегия. Статья 1. Онтологические основания номадического мышления.***

Исследуя текущий этап в истории современности, желая постичь и выразить характер настоящего как переходного, мы, вслед за З. Бауманом, обращаемся к метафорам «текучести», «жидкого состояния», как наиболее удачно выражающих нестабильность, постоянную изменчивость, размывание устойчивых структур, индивидуализацию, развертывание информационных потоков и становление сетевой организации социальных процессов. Как возможно мышление в ситуации перманентной процессуальности, ускользающей не только от анализа, но и от фиксации? Какие образовательные стратегии могут быть релевантными в контексте «ускользающего» межбытия? Пытаясь ответить на эти вопросы, мы обращаемся к проекту номадологии Ж. Делеза и Ф. Гваттари, содержащему огромный смыслотворческий потенциал и эвристическое значение для исследований в области философии образования.

***Lyudmyla Gorbunova. Nomadism as a Way of Thinking and Education Strategies. Part 1. Ontological Basis of Nomadical Thinking.***

Examining the current period of contemporary history, with intentions to understand and express the nature of the nowadays as a transitional period, we appeal to a metaphor of Z. Bauman's "fluidity" ("Liquid Modernity"), "liquid state", which describes the instability, constant changeability, diffusion of stable structures, development of informational flows and becoming of network organization of social processes in the best possible way. How could thinking be possible in the situation of permanent processuality, by escaping not only from analysis, but also from fixation? Which educational strategies can be relevant in the context of "escaping" between Being. Trying to answer these questions, we appeal to the project of nomadology suggested by G. Deleuze and F. Guattari, with its powerful creative potential and heuristic significance for researches in the philosophy of education.

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СЕМИНАР

### «ЧЕЛОВЕК В СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА: ВОЗМОЖНОСТЬ СВОБОДЫ»

*Такой была тема обсуждения на Международном междисциплинарном научном семинаре, проведенном 16 февраля 2007 года в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко философским факультетом и Украинским синергетическим обществом.*



Семинар открыл декан философского факультета, член-корреспондент НАНУ, профессор **Анатолий Евгеньевич Конверский**.

**Анатолий Конверский:** Уважаемые коллеги, сегодня мы проводим Международный междисциплинарный научный семинар на тему «**Человек в синергетической картине мира: возможность свободы**». Для нас большая радость, что участие в семинаре принимает группа ученых из Москвы во главе с академиком Российской академии наук Вячеславом Семеновичем Степиным, большим ученым, человеком, который очень много делает для развития философской науки. Он не только академический ученый, он еще и преподает в Московском университете, заведует кафедрой, поэтому ему не чужда студенческая аудитория, семинарская аудитория, и сегодня мы увидим, как он может эффективно выступать и зажигать аудиторию своими идеями. Я хочу пожелать нашему семинару хороших результатов, чтобы он дал нам новое видение тех проблем, над которыми мы работаем и над которыми планируем работать.

Хотелось бы, чтобы наши научные замыслы нашли свое претворение и в будущих публикациях, и в нормативных и специальных курсах, которые мы читаем нашим студентам и аспирантам.

Но перед тем, как мы перейдем к работе нашего семинара, я хотел бы остановиться на приятном моменте: сегодня выдающемуся украинскому ученому Ирине Серафимовне Добронравовой исполняется 60 лет. Ирина Серафимовна — человек, который не только занимается наукой, но и является организатором науки, потому что быть заведующим кафедрой Киевского университета означает также заниматься организацией науки, заниматься аспирантурой, докторантурой, написанием монографий и учебников. Все это происходит под руководством Ирины Серафимовны Добронравовой. Поэтому я хочу поздравить ее с днем рождения, пожелать ей энергичных действий в науке, в образовании, чтобы ее научная школа расширялась и углублялась, чтобы все новые и новые члены вступали в ее ряды. Я хочу зачитать приказ нашего ректора: «За багаторічну сумлінну працю, творчі досягнення в науково-педагогічній діяльності нагородити Почесною грамотою Університету та преміювати в розмірі посадового окладу професора завідувача кафедри філософії та методології науки філософського факультету, професора Ірину Серафимівну Добронравову».

**Ирина Добронравова:** Большое спасибо за поздравления и награду.

Дорогие коллеги, я очень рада вас всех здесь видеть и приветствовать, чрезвычайно рада видеть наших московских коллег, можно сказать, мою референтную группу. Я хочу обратить ваше внимание, что вместе с философским факультетом этот семинар организовывало «Украинское синергетическое общество», присутствующих здесь его членов я хотела бы особо поприветствовать. Я хотела бы сказать несколько слов по поводу жанра. Это семинар, посвященный разностороннему обсуждению одной проблемы. Наша предыдущая конференция «Культурный контекст социальной самоорганизации» состоялась в апреле 2005 года и была в большой степени посвящена осмыслению того, что произошло во время оранжевой революции.

С тех пор в нашей стране произошло еще многое, требующее философского осмысления. Сегодня я бы поставила проблему для обсуждения таким образом: хотелось бы понять, свободен ли самоорганизующийся человек в самоорганизующемся мире. Это новая, в общем, постановка вопроса, потому что раньше о мире так не думали и о человеке так не думали.

Для прояснения постановки вопроса я приведу пару цитат из классиков. Первая цитата из Канта. Следует отметить, что даже когда перестали думать о человеке как о вещи, включенной в механическую картину мира на тех же правах, что и все остальные, Кант, говоря о свойственной лишь человеку свободной причинности, писал: «Второй [сверхчувственный мир] должен иметь влияние на первый [мир явлений], а именно, по-

нятие свободы должно осуществлять в чувственно воспринимаемом мире ту цель, которую ставят его [понятия свободы] законы» (Кант «Критика способности суждения», Введение, §2) и: «моральное добро — по отношению к объекту — является чем-то сверхчувственным. Но оно представляет этот объект как что-то, что должно осуществляться в чувственно воспринимаемом мире как «возможное действие через свободу» (Кант, «Критика практического разума», Аналитика. О понятии предмета чистого практического разума).

Здесь важен как раз этот момент: возможное действие через свободу. То есть речь идет о двух вещах: как возможно действовать вообще в мире, который самоорганизуется, и как можно при этом осуществлять цели. Хотелось бы, конечно, думать, что эти цели связаны с моральным законом. Понятно, что в картинах мира классической науки с этим было все хорошо, то есть, если ты способен начать причинный ряд, то линейные законы обеспечивают тебе возможность осуществления целей: создал соответствующие начальные и граничные условия, а дальше все хорошо и нормально — необходимость будет работать на тебя.

Однако, нужно учесть, что в синергетической картине мира речь идет о реальной необходимости, то есть о необходимости, которая включает в себя случайность. Конечно, можно пытаться создавать начальные условия, но если ты находишься в нелинейной ситуации, а у меня такое впечатление, что чем дальше, тем в большей степени мы находимся в нелинейной ситуации, то случайность обязательно будет иметь место. А поскольку результаты влияния этой случайности будут раздуваться, усиливаться нелинейностью, то можно оказаться совсем не в том месте, которое ты планировал, когда начинал.

Здесь важен еще один аспект, связанный с тем, о чем когда-то говорил Мамардашвили: «Мы можем делать, что хотим, но мы не можем хотеть, чего хотим». К сожалению, мы часто хотим того, чего хотят другие люди, чтобы мы хотели. При этом ситуация самоорганизующегося человека для манипуляторов полегче, чем ситуация человека, закосневшего в своем стабильном состоянии.

Хочу сказать, что оставаться в мире классической науки хотелось бы, но нельзя, и, кроме того, там уже все было не так благополучно. В этом смысле интересно высказывание Альбера Камю в «Мифе о Сизифе»: «В мире, который окружает, задевает, подталкивает меня, я могу отрицать все, кроме этого хаоса, этого царственного случая, этого божественного равновесия, рождающегося от анархии». С другой стороны: «Я могу оторгнуть от живущей неопределенной точкой части моего «Я» все, кроме *желания единства*, влечения к решимости, требования *ясности и связности*» и, наконец: «Бунт есть *требование прозрачности*. В одно мгновение он ставит мир под вопрос».

Как вы помните, человек абсурда или абсурдный человек — это человек, который удерживает обе эти крайности. То есть продолжать требо-

вать от мира прозрачности, ясности и связности при том, что он хаотичен и в нем царствует случай — это абсурд. Этот абсурд можно удерживать, с ним можно жить при решимости и прочем другом (экзистенциалисты показали, как это можно делать), но как мне кажется, останавливаться на этом невозможно. Вот так я бы обозначила свое понимание проблемы, вынесенной на обсуждение: «Человек в синергетической картине мира: возможность свободы».

Мне чрезвычайно отраднo было читать названия выступлений, которые коллеги предлагали по сформулированной теме, потому что в них представлено многообразие подходов к этой проблеме. Мы сегодня, конечно, этой проблемы не разрешим. Но мы можем контекстуально обозначить эту проблему, тематизировать ее, потому что она видна по очень многим направлениям. Я распределила для себя заявленные темы таким образом: сначала возможности действия, которые нам открывает мир, мир природы, мир общества и наше собственное субъективное состояние, а потом речь пойдет о том, что мы можем познавать, и здесь большая часть касается как раз выступлений москвичей о субъекте постнеклассической науки, выборе шкалы измерений и самоорганизующемся наблюдателе. Члены «Украинского синергетического общества» собираются рассказать о том, какие шаги можно сделать на пути к свободе.

Перед вами программа семинара:

### **Программа Международного междисциплинарного научного семинара**

#### **«Человек в синергетической картине мира: возможность свободы»**

1. *Доктор философских наук, профессор Ирина Серафимовна Добронравова (Киев): «Мировоззренческие категории «мир» и «человек» в контексте синергетической картины мира: свободен ли самоорганизующийся человек в самоорганизующемся мире?»*

2. *Доктор философских наук, профессор, академик РАН Вячеслав Семенович Степин (Москва): «Человек как развивающаяся система».*

3. *Доктор философских наук, профессор Лидия Ивановна Сидоренко (Киев): «Человеческая свобода в генетически модифицированном мире».*

4. *Доктор социологических наук Любовь Дмитриевна Бевзенко (Киев): «Топология самоорганизующегося социального пространства как условие и ограничение человеческой саободы».*

5. *Доктор философских наук, профессор Ольга Николаевна Астафьева (РАГС, Москва): «Формирование единого социокультурного пространства: целостность и тотальность (концептуализация теоретических оснований культурной политики)».*

6. *Доктор философских наук, профессор Ирина Викторовна Ершова-Бабенко (Одесса): «Психомерные среды в контексте психосинергетической методологии исследования психики человека и ее проявлений».*



7. Доктор философских наук, профессор Владимир Григорьевич Буданов: (ИФ РАН, Москва): «Синергетическая антропология: сопряжение онтологий, проблема метаонтологии».

8. Доктор философских наук, профессор Вячеслав Иванович Моисеев (Москва): «Минимальная онтология свободы».

9. Доктор философских наук, профессор Владимир Иванович Аршинов (ИФ РАН, Москва): «На пути к субъекту постнеклассической науки».

10. Доктор философских наук, профессор Яков Иосифович Свирский (ИФ РАН, Москва): «Самоорганизующийся наблюдатель в нелинейном мире (опыт феноменологического описания)».

11. Доктор философских наук, профессор Лариса Павловна Киященко (ИФ РАН, Москва): «Принцип свободы — выбор шкалы измерений предмета и метода изучения в постнеклассике».

12. Доктор философских наук, профессор Ирина Михайловна Предборская (Киев): «Свобода трансgressирующего сознания. Синергетическое прочтение Г. Жиру».

13. Кандидат философских наук, доцент Людмила Степановна Горбунова (Киев): «Проблема свободы в пространстве антропологической границы».

14. Кандидат философских наук, доцент Наталья Васильевна Кочубей (Сумы): «Нелинейность как механизм свободы».

15. Кандидат философских наук, доцент Анатолий Иванович Пипич: «Социальная синергия» и «действие по правилам» как «удержание от действия» спонтанного.

16. Кандидат философских наук Юрий Александрович Мелков (Киев): «Личность в фокусе синергетики: между манипуляцией и самоорганизацией».

Первым я приглашаю к выступлению академика Вячеслава Семеновича Степина.

**Вячеслав Степин: «Человек как развивающаяся система»**

У меня есть такой курс, но он на 62 часа. Как было уже сказано, мы работаем в условиях свободы, а ежели кому чего понадобится, то в заключение он будет лишен свободы, ибо заключение есть заключение. Я когда-то пошутил: чем отличается нормальная логика от формальной: в формальной логике сначала посылки, потом — заключение, а в житейской все наоборот: сначала заключение, а потом дают посылки.

Известно, что Кант сформулировал вечные проблемы философии: что я могу знать (где границы познания), что я должен делать (практиче-



ский разум), на что я смею надеяться и что есть человек. Кант думал, что если он выяснит, каковы границы познания, каковы границы практического разума человека, на что человек смеет надеяться (система ценностей), то это будет финал, и если обобщить все, что он сказал, то получится представление о том, что есть человек. Он написал три критики, а четвертую не сумел, выяснилось, что это задача неподъемная. И потом выяснилось следующее, что при всем величии Канта, он подходил к этой проблеме с классических позиций. То есть, он сначала рисовал эпистемологию, онтологию, аксиологию и полагал, что таким образом будет раскрыта сущность природы человека.

А неклассическое представление начинается с другого хода, оно понимает, что если вы хотите выяснить, как человек познает мир, то нужно субъекта задавать как социально детерминированное существо, погруженное в определенную социальную среду и культуру; сквозь призму этой культуры человек смотрит на мир, а когда культура изменится, то он будет смотреть на мир иначе. И тогда человеческие измерения входят в теорию познания, и тогда прежде чем заниматься теорией познания, придется хотя бы приблизительно и предварительно ответить на вопрос «что есть человек?».

То же самое с практическим разумом, поскольку деятельность — это есть человеческая деятельность, и тогда придется все равно говорить об отношении субъекта и объекта, и субъект задавать как активно деятельностный, и тогда придется опять предварительно сказать что-нибудь о том, что есть человек. И наконец, об аксиологии: когда мы говорим о системе ценностей, «на что я смею надеяться», то тоже предварительно нужно выяснить, почему человек те или иные ценности изобретает, для чего они нужны, то есть тоже ответить на вопрос, что есть человек. И так возникает оборачивание этих вечных проблем Канта.

Неклассическая философия начинается с антропологии философской, начинается с понимания того, что есть человек. Может ли она в этом начале что-нибудь сразу ответить о том, что есть человек? Нет, конечно. Она создает некую канву анализа, потом идет ко всем этим сферам, обозначенным Кантом, и снова возвращается в уже обогащенном состоянии и весь этот цикл будет повторяться. Вот так, наверное, устроено и современное философское познание. Понятие человека, его антропологические сферы измерения присутствуют в любой философской проблеме. Это первое.

Теперь второе. Как же подходить хотя бы к предварительному представлению о том, что есть человек. Как его задать? Речь идет о понимании этой абстракции — человек. Ну, это, естественно, абстракция, категория, которая нужна для определенных целей, для определенных задач. Это именно абстрактный объект. Тогда возникает вопрос: а что этот объект выражает? Родовые признаки человека? Что есть общего у всех людей на Земле, которые есть сейчас и которые родятся? Как подойти к этому во-

просу? Да, наверное, какие-то признаки человека как представителя рода, как абстрактного объекта, замещающего род человеческий, здесь есть. Но ведь род человеческий развивается. Он не везде, не всегда, не во все времена один и тот же, и поэтому нужно задавать это измерение развития. И тогда нужно в понимание самого человека внести имманентно концепцию развивающегося человека: человек как развивающийся объект.

Я подхожу к этому вопросу по-своему. Здесь важно следующее: когда мы говорим о развитии, мы всегда задаем некоторое видение системы. Я об этом писал, поэтому скажу кратко, я выделяю три типа систем: это малые системы, простые системы, где категориальная матрица в понимании таких систем, как пространство, время, причинность, часть-целое, субстрат, вещи-процесс задаются в определенных категориальных раскладках. Затем есть представление о сложных — гомеостатических системах, там другие смыслы этих же категорий. И наконец, саморазвивающиеся системы, там третий категориальный смысл. Например, если я имею дело с саморазвивающимися системами, мне уже нельзя, как в простых системах, подходить к системе так, что она задана свойством элементов, что если вы опишете свойство элементов — вы получите свойство системы. Именно так описывались механические системы. Здесь так нельзя, и это уже в больших гомеостатических системах видно, что там есть параметры, которые описывают целостность систем, там свойство частей суммарно не дает свойство целого, возникают особые системные качества целого.

В развивающихся системах есть еще одна сложнейшая добавка: здесь системное качество целого меняется во времени, здесь возникают каждый раз новые системные параметры в ходе эволюции, в ходе развития. Саморазвивающаяся система характеризуется тем, что она открыта, она всегда взаимодействует со средой, обменивается веществом, энергией, информацией — это первое; второе — она способна надстраиваться и усложняться, надстраивая новые уровни организации, в иерархии уровней организации ее элементов всегда возникают новые урны. Причем, что принципиально важно, и что я всегда подчеркиваю: возникновение нового уровня организации воздействует на нижележащие уровни и меняет композицию их элементов, а, значит, меняет свойства элементов, законы их функционирования. То есть, получается, что законы самоорганизующейся системы могут меняться во времени. Если вы имеете, допустим, двухъярусную организацию элементов, то появление третьего яруса будет менять второй и нижние, и тогда законы второго и первого будут другие. Это очень сложная вещь и очень важное дополнение.

При этом меняется само понимание причинности. Здесь уже недостаточно лапласовской причинности, ее действие остается, но оно ограничено. Здесь работает вероятностная причинность, она уже есть во втором типе систем, а здесь добавляется еще и целевая причинность. Когда возникает странный аттрактор, то он как бы тянет за собой, все остальные

возможности выгорают, возникают направленные движения. Это особенность данной системы.

Дальше, этой системе важно для описания превращение возможности в действительность, причем так, как Гегель учил: сначала абстрактная возможность, потом реальная, потом действительная. И вот, если положить современные представления, которые есть в науке, то это означает, что гегелевский подход можно переложить на язык теории вероятности, и тогда это означает следующее: события маловероятные на каком-то этапе развития системы при появлении нового уровня организации становятся более или еще менее вероятными, т.е. меняются вероятностные меры в этой системе. И поэтому то, что было маловероятным на одном уровне развития, становится возможным, затем реализуемым, превращаемым в действительность на других уровнях развития при усложнении системы. Это принципиально важные вещи.

Наконец, здесь в системе возникает новое представление о пространстве и времени. Здесь не хватает только описания, которое есть в простых механических системах: вы задаете это абсолютное пространство и время Ньютона и в нем описываете, как происходит движение. Уже в сложных гомеостатических системах у вас возникает представление о том, что наряду с внешним пространством-временем, возникает внутреннее пространство-время системы. Вот гомеостатические системы — это, допустим, технические устройства саморегуляции, это биологические организмы, взятые в их функционировании, это социальные объекты, взятые в их функционировании и воспроизведении, когда они воспроизводятся как процесс. По отношению к таким объектам меняется представление о вещи и процессе, у вас процессуальность выступает на первый план, а вещь выступает как инвариант процесса, который воспроизводится.

Так вот, уже для описания этих гомеостатических систем нужно представление о внутреннем пространстве, внутреннем времени. В биологии, например, это ареалы, это биологические часы, это биологическое время. В социальных процессах — это социальное время. Но когда вы имеете дело с развитием, у вас появляется еще одна сложнейшая добавка: возникает изменение внутреннего времени во времени по мере эволюции системы. Если у вас, допустим, два уровня организации системы — одно внутреннее пространство — время, если надстроится третий уровень — он поменяет все уровни, система оказывается как бы сбалансированной, относительно устойчивой в ее взаимодействии со средой (хотя она все время открыта и воспроизводится), и появляется изменение внутреннего пространства внутреннего времени. Я думаю, что эту вещь улавливал Пригожин, когда он предлагал идею оператора времени. Категориальная сетка совсем другая для саморазвивающихся систем. Это, на мой взгляд, принципиально важно, и когда мы задаем задачу посмотреть на человека как на саморазвивающуюся систему, эту категориальную сетку придется учитывать. Это второй блок проблем.

Третье, на чем я хочу остановиться. Итак, мы выяснили, что при рассмотрении фундаментально философских проблем надо нам задать антропологический аспект. Он пронизывает все философии. Вне классики возникает иной цикл понимания с возвратом к пониманию того, что есть человек. Вторая идея, которую я здесь высказал, заключается в следующем: для того, чтобы рассмотреть человека, нужно рассмотреть его в развитии, а в развитии — это значит вы прилагаете определенную модель того, что есть эволюция. Так вот, я смотрю на развитие сквозь призму этой сложной саморазвивающейся системы, когда происходит переход от одного типа гомеостаза к другому типу гомеостаза, когда меняются взаимоотношения части и целого, меняется причинность, меняется пространство, время, и все категории обретают другие смыслы, другие расклады.

И последнее, что я хотел сказать, самый проблемный кусок. Как же рассмотреть человека, когда мы берем это понятие — саморазвивающейся системы. Первое, что придется зафиксировать, что человек в своем развитии выступает как своеобразное естественно — искусственное образование. Он сам создает какие-то такие структуры, которые являются его неотъемлемой характеристикой, но являются продуктом его же деятельности. Чем дальше он развивается, тем больше таких структур надстраивается.

В этом смысле он — существо вроде бы естественное, природное, продукт естественной биологической эволюции и, в тоже время, существо искусственное. Искусственное в том смысле, что все, что человек делает и творит, и то, что выступает потом структурными элементами его же собственной сущности — это все не дано в природе как продукт естественной эволюции. И в этом смысле есть две линии эволюции: законы природы позволили реализовать одну естественную линию эволюции, а дальше все, что делает человек, он делает то, что природа без него, без человеческого разума сделать не может, но это не противоречит законам природы. Природа не создает компьютеров на кристаллах, она создает другие компьютеры, такие, как мозг. Она не создает ни автомобили, ни двигатели внутреннего сгорания — это все результаты человеческой деятельности, и в этом смысле мы можем это рассматривать как некую другую линию эволюции, которая не является естественной эволюцией природы. Это другая ветвь эволюционного развития, и человек только в этой ветви существует и развивается.

Кстати, здесь сразу возникает и коллизия, потому что биосфера развивается по законам одной линии эволюции, а человек и его деятельность — по другой, и эти ножницы расхождения выступают как экологический кризис. Когда мы фиксируем эту вещь, то сразу возникает первое понимание человека как сложной телесности. Я не хочу сейчас полностью охватывать эту тему, она чрезвычайно многоаспектна, но самое главное, на мой взгляд, следующее: то, что философы обнаружили еще в прошлом, есть частично даже у Аристотеля, но наиболее ярко эти идеи прописал все-таки Маркс. Эти идеи следующие: у человека два тела,

одно тело — это то, что дано биологически, то, что является продуктом природной эволюции, а второе — это искусственные органы, функционально усиливающие его естественное тело. И эти органы человек создает сам в процессе своей деятельности. Эти два тела живут по разным законам, и поэтому человек — это двухкомпонентная система.

Вообще, эта идея разрабатывалась основательно, особенно в эпоху индустриализма. В немецкой философии техники эта идея хорошо прописана: все орудия труда — это есть продолжение естественных человеческих органов. Например, грабли — это растопыренные пальцы, рыболовный крючок — это согнутый палец, телеграф — это нервная система, вынесенная вовне. Этими метафорами, этими образами просто была насыщена культура эпохи индустриализма, это, видимо, и создало философскую идею о том, что нужно рассматривать всю технику, вторую природу, как писал Маркс, весь вещественный мир, созданный человеком, как продолжение его естественных органов, как его искусственное тело.

В этом смысле Маркс писал, что человек живет природой — это правильно, но та природа, которой он живет непосредственно — это природа, созданная его же деятельностью, это искусственная природная среда. Я иногда студентам говорю: давайте посмотрим вокруг себя и подумаем с этой точки зрения, что есть вещи окружающие нас как естественные органы. Например, вы пишете ручкой, которая есть искусственным продолжением вашего тела

Когда-то Тимушкин (был такой прекрасный биолог) писал, что человек по способу приспособления в эволюционной среде находится на 19-ом месте. Одежда и обувь — все это искусственные, функциональные органы человека. Вся техника — это усиление естественных органов, передача мышечных функций, а затем частично функций нервной системы машине, что происходит в наш компьютерный век. Значит тогда, если я смотрю на себя как на материально телесное образование, то я должен отметить следующее: на определенном этапе развития в антропогенезе оба эти тела как бы коррелированно изменялись вместе. На каком-то этапе биологическая телесность уже не развивается, а развивается очень бурно вторая часть искусственно созданного неорганического тела, и оно начинает давить на биологическое. Я могу зафиксировать огромное количество стрессовых ситуаций, когда биологическое тело не выдерживает давления современного мира техники и технологических приспособлений, если я хочу остаться универсальным человеком, а не просто придатком этой машины.

Дальше возникает чрезвычайно важная проблема: генетика открывает возможности искусственного изменения моего биологического основания и выращивания человека с заданными свойствами. Это колоссальная проблема для человеческой жизнедеятельности. Вы, наверное, читали книгу Фукуямы «Наше постчеловеческое будущее». Он там прямо пишет, что для политики возникают проблемы, связанные с идеей



естественных прав человека. Мы как природные существа все одинаковы в принципе, естественные права у нас есть как у природных существ. А если мы начнем генетически вмешиваться, и один будет более совершенный, другой — менее совершенный, то как быть с правами человека, как быть с демократией, как быть со всеми политическими установлениями? Все проблематизируется.

Вот первая проблема развития человека, развития его телесности, восхождения на новые уровни организации как двухкомпонентной системы. Кстати, я напомним, что у Маркса именно из этой идеи вытекал его исторический материализм. Когда мы сейчас изучаем марксизм в истории философии, то мы на это как-то не обращаем внимания, а в процессе развития философии это четко прослеживается, там была своя логика. Ведь Маркс же как начинал рассматривать материальность? Он шел именно от проблемы человека, и у него в “Экономическо-философских рукописях” эта идея двухкомпонентности человеческой телесности очень четко прописана. Там имеется чисто логическое рассуждение: как животное приспосабливается к среде? Они дальше в “Немецкой идеологии” вместе с Энгельсом пишут о двух способах воспроизводства человека и двух способах человеческого производства: одно биологическое — это обычные семейно-брачные пары и рождение ребенка, а второе — социальное, связанное с воспроизводством мира искусственных природных тел, который создает человек, мира, который выступает продолжением его искусственных органов.

Дальше он так ставит вопрос: если сущность человека в том, что он имеет второе тело и постоянно его усложняет и развивает, а это действительно так — оно системно развивается. То, что я сказал о трех типах систем — это можно показать исторически, что сначала второе, искусственное тело человека устроено как механическая система. У Топорова даже еще есть более дробные деления, он говорит, что сначала техника простых предметов, потом техника составных предметов, то есть простые составляются в сложный предмет, где части контактируют геометрически друг с другом, а потом техника первичных машин — это эпоха перед первой промышленной революцией, потом вторая техническая революция — техника сложных саморегулирующихся систем. Сейчас мы на пороге третьей технической революции — техники саморазвивающихся систем. Речь идет уже о формировании компьютерных и даже биологических программ, которые просто будут запускаться, а дальше будут выстраиваться соответствующие объекты сообразно этим программам. И если это так, тогда можно сказать, что само неорганическое тело человека наследуется не по линии биологического наследования, а социально, оно становится телом цивилизации и оно системно усложняется. Оно идет от простых предметов к составным предметам, к малым системам, к сложным системам и саморазвивающимся системам.

И что важно, фундаментальные образы описания мира идут именно от образа структуры этого тела. Когда ньютоновцы говорят: «мир устро-

ен как часы», то перед их глазами техника эпохи, предшествующей первой промышленной революции и последующей ей эпохи — это простые машины. Мир как часы — это любимая метафора механической картины мира, которая делает ее доступной и понятной обыденному мышлению этой эпохи. А вот проходит время, и уже в XX веке Н. Винер — создатель кибернетики — говорит так: нет, мир не устроен как часы, мир — это самоорганизующийся автомат. Давайте смотреть на мир как на саморегулирующийся автомат.

Дальше я думаю, что мы будем искать образ саморазвивающегося объекта и мира как саморазвивающегося объекта. Я думаю, что таким образом может стать Интернет. Чем характеризуются эти сложные саморазвивающиеся системы? Там обязательно есть выделенная информация, которая хранит опыт взаимодействия системы со средой, и система отвечает на воздействие среды по-разному, в зависимости от этой накопленной информации. Тут конечно сложнейшая проблема: как быть с неживой природой? Я думаю, сейчас ее рассматривает Чернавский, который много написал на тему о том, что в физически сложных системах можно выделить систему с избирательной информацией, которая черпает, кодирует и содержит информацию в себе. Правда, это только начало, еще в развитии, но эта проблема очень интересная.

Итак, это первая проблематика: два тела, их корреляция. Я, кстати, не договорил, задал эту марксову идею и сам себя сбил и пошел в сторону, но я закончу все-таки эту мысль: откуда Маркс вывел исторический материализм? Он так и рассуждал: всякое живое приспосабливается к среде. Как? Либо меняет способы своего поведения, либо морфологию своего тела, а у человека два тела, и если он хочет себе новую экологическую нишу открыть (это современный язык, Маркс говорил о новых условиях природного существования), то он должен либо изменить морфологию своего тела, либо поведение, либо то и другое вместе. И он так и делает, только он меняет не свое биологическое тело, оно после кроманьонца не меняется существенно, а он меняет систему искусственных органов. Значит для того, чтобы понять, как меняется сущность человека, нужно понять, как меняется искусственный орган, а это, прежде всего, орудия и средства производства, значит в этом надо искать гарантию человеческого существования и ключ к пониманию жизни человека, общественной жизни и анализ способа производства. Здесь есть непробивная логика. И в этом смысле ценность этих марксовых идей сохраняется. Им было сделано открытие в философии, и какая мне разница, был ли марксизм идеологией или не был, тем более, что идеология и философия — это совершенно разные вещи.

Сейчас в России ищут идеологию российскую, а в Украине — идеологию украинскую и говорят так: где вы философы, почему вы этого не делаете? Я бы ответил следующее: а вы понимаете, что такое идеология в отличие от философии? Я бы сказал, что идеология — это фрагменты

окостенелой философской мысли прошлого, и это можно показать на всех идеологиях. Потому что то, что изобретает философия — это сегодня может быть даже и не нужно, это адресовано будущему. Наступает время, когда вытягивается эта идея и обрастает публицистикой, эссеистикой, политическими учениями, становится мировоззренческой ориентацией и становится идеологией, а философия уже думает о другом. Она изобретает дрейфующие гены, которые впрыскивает в культуру, и они ждут своего часа, когда понадобятся, а так как общество меняется — они обязательно понадобятся. Итак, это первый блок саморазвития человека — изменение его телесной организации, изменение его тела, и проблема с биологическим телом человека сейчас — это острая философская проблема.

Второй блок — это человеческие связи и коммуникации. Здесь я тоже скажу так, что всякое отношение человека к его неорганическому телу, то есть к окружающим предметам его искусственной среды — это есть способ бытия человека как человека, но это отношение предполагает отношение к другому человеку, поскольку эти предметы созданы в разделенном общественном труде. Здесь сразу возникает проблема собственности, распределения и разделения общественного труда — это три базисных вещи, которые тоже выделил Маркс как характеристику макроструктуры общества. От этого зависят крупные социальные организации, крупные макроструктуры общества: классы, сословия и т.д.

Но Маркс прошел мимо еще одной части: есть микроструктуры общества, есть бытие людей в реальных связях и отношениях микрогрупп, где у них меняются социальные роли, где реальная жизнь подобна мозаике коммуникаций, где постоянно устанавливаются коммуникативные связи. Есть также корреляции между макроструктурой и микроструктурой общества, и есть изменения, которые идут в макроструктуре через микроструктуру. Там возникают случайности и хаос, и это тоже система открытая, тоже саморазвивающаяся. Кстати, что дает синергетика самого интересного это, на мой взгляд, анализ переходов от одного типа саморегуляции к другому как переход через динамический хаос, как разбалансировка системы и создание новых уровней организаций.

То, что раньше Гегель называл одним словом «скачок», синергетика пытается разобрать как его динамику, и это чрезвычайно важная добавка, без которой сейчас не обойтись, если мы хотим рассмотреть эволюционную систему. Это второй блок, и здесь тоже оппозиция: у человека два тела, каждое живет по разным законам, проходит разные ветви эволюции, и они диалектически сосуществуют как противоположности. И они задают определенные веерообразные процессы человеческого изменения. Второй момент: у человека тоже есть две оппозиции: он индивидуальность, автономное существо, и в то же время он не живет и не бывает вне сети социальных связей и отношений, ни в микрогруппах, ни в больших социальных группах. И это тоже развивается, потому что развитие сети человеческих коммуникаций — это есть саморазвитие человека.

И, наконец, третья оппозиция: программа есть у человека, вся эта структура и неорганического тела, и его социальных связей воспроизводится и меняется. Воспроизводится благодаря деятельности людей, а деятельность людей всегда имеет некоторые программы: она всегда ставит цели, у нее есть ценности, цели отвечают на вопрос: что я получу? — идеальный образ продукта, а ценность говорит: для чего я все устроил? для чего нужен мне этот вид деятельности? Ценность отвечает за то, какие виды деятельности у вас будут в обществе, что допустимо и что недопустимо. А дальше еще есть знание операций деятельности, знания, навыки, которые позволяют вам проводить некие операции с исходным материалом и получать необходимый продукт как овеществленную реализованную цель.

И вот когда вы говорите о деятельности, а это фундаментальное определение человеческой активности, дальше еще есть поведение и общение. Поведение — это не когда человек меняет целенаправленно объект, а когда он адаптируется к уже полученному. Но поскольку есть деятельность, то поведение тоже может быть целенаправленным, оно трансформируется, когда возникает деятельность. Оно есть и у животных, и у человека, но у человека оно трансформируется деятельностью. А общение — это особый тип деятельностного поведения, когда один человек адаптируется к другому человеку в процессе коммуникации.

И вот эти три кита, на которых стоит человеческий жизненный мир, имеют программы, и они позволяют видам деятельности, поведения и общения воспроизводиться. Эти программы запечатляются не биологически, они над биологическим, они закодированы в семиотике культуры, это коды культуры. Содержанием кодов являются программы, а знаковой формой может быть что угодно: язык, образцы. Когда один строит деятельность по образцу другого, на которого равняется, то он семиотическая система, он одновременно и действующий человек и одновременно феномен культуры (для детей родители — феномены культуры, поскольку несут образцы поведения). Возникают две программы — биологическая программа и программа культуры — очень сложно притаченные друг к другу, ведь там же есть свои табу, свои запреты. Это Фрейд хорошо описал. Одного, как говорил Мамардашвили, воспитание свободно протягивает сквозь сито культуры, а другому оставляет психические травмы. Возникает позиция взаимодействия этих двух программ, и здесь опять мы обнаруживаем эту третью ипостась — это тоже развивающаяся система. И вот спор этих трех ипостасей, их развитие, и видение сквозь призму саморазвивающейся системы — вот на мой взгляд подход, который мог бы продолжить постановку проблемы «что есть человек в современном изложении?»

*Лидия Сидоренко:* Чрезвычайно приятно принимать участие в сегодняшней конференции, поскольку есть одновременно весомые и приятные поводы для такой встречи. Символично, что, поздравляя Ирину Себрафимовну Добронравову, мы делаем это за трибуной научной конферен-

ции. Анатолий Евгеньевич Конверский сказал о научной школе, которая ею создана. И я хочу поддержать эту мысль. Ирина Серафимовна действительно сделала очень много для адаптирования научной общественности Украины, Киева к идеям синергетики, нелинейной науки, постнеклассической научной рациональности. Эта научная школа объединяет как опытных исследователей, так и талантливую молодежь.

Хочу отметить еще один важный аспект деятельности профессора И. С. Добронравовой. Это плодотворное сотрудничество с нашими коллегами из Москвы, организация совместных конференций, обсуждение интересных научных идей. Это очень важно для научного сообщества Киевской философской школы.

Сегодня здесь присутствуют наши коллеги из Москвы. Особо хотелось бы сказать об академике В. С. Степине. Его идеи существенно повлияли на становление моего поколения философов науки и продолжают влиять на молодых исследователей. Я тепло вспоминаю школу молодых ученых в Прибалтике. Вячеслав Семенович выступил с докладом и затем общался с нами, молодыми исследователями, очень демократично. Каждый из присутствующих мечтал поговорить "с самим Степиным!"

Слушая сегодня интересный доклад академика Степина, я отмечала созвучие обозначенных им проблем и контекста их представления с проблемными точками моего доклада. Он назван "Свобода человека в генетически модифицированном мире". Тут действительно зафиксирована проблема. С одной стороны, генетически модифицированный мир, т.е. определенность, жесткая заданность. С другой — свобода человека, т.е. мышление, действие, познание по собственному выбору. Возможно ли соединение?

Действительно, геномные технологии содержат значительный потенциал преобразования мира человека. Они воспринимаются, как один из символов XXI ст. Я хочу привести слова Ж. Бодриера, который определяет нашу эпоху как время, когда начинается бег вперед, в нелинейное будущее, погоня за техникой и ее негативными глобальными последствиями, за человеком и продуктом его клонирования. Если припомнить, то уже в 70-80-е годы о генной инженерии говорили как о пути к глубоким социальным мутациям. Акцент делался на том, что генная инженерия может принести такие серьезные проблемы, которые создадут угрозу для существования человека. Оценки генной инженерии в 90-е годы уже существенно отличались. Начали говорить о том, что государства, которые не используют или не имеют потенциала генных технологий, могут существенно отстать в цивилизационном развитии.

XXI век демонстрирует достаточно сложное развитие общества. Оно отражается в существенном изменении акцентов в постановке философских вопросов относительно цивилизационно-технологического развития человечества. Становится очевидным, что важна не только оценка технологических возможностей использования геномных технологий и их по-

следствий для человека в настоящее время. Значительно важнее осмыслить меру вмешательства в биологическое в человеке в технологическом смысле, чтобы ответить на вопрос: каким в генетически модифицированном мире может быть будущее человека, человеческого рода?

Ситуация XXI ст., которая специфична тем, что геномные технологии используются во взаимодействии с нанотехнологиями и компьютерными технологиями, приводит к тому, что исследователь может претендовать на создание первооснов живой системы. Речь идет о том, что на глубине наноуровня формируется программное содержание генетической информации. Т.е., живая система, в том числе и человек, является объектом, который может быть сконструирован или усовершенствован с самого начала на молекулярном уровне — в виртуальном пространстве, а потом и в собственно биологическом пространстве, пространстве жизни. Значит, осуществление геномного проекта порождает ситуацию, в которой геном человека вполне возможно тиражировать технологическим образом как текст. Таким образом, человек, в определенном смысле, превращается в машину для репликации ДНК.

Складывается парадоксальная ситуация: человек становится значительно свободнее, благодаря огромным технологическим возможностям и, одновременно, глобально зависимым, поскольку он существует в мире, им же самим сконструированном, где над человеческим довлеет технологическое. Поэтому проблема свободы человека в генетически модифицированном мире выявляет себя как одна из главных метафизических проблем XXI ст.

Поиск ответов на сформулированные выше вопросы предполагает, что мы исходим из исключительной сложности таких объектов исследования, как живые системы и человек. Это сложные системы, которые способны к самоорганизации. Современная научная картина мира воспроизводит относительно поведения таких систем ситуацию нелинейной динамики, возникновения порядка из хаоса, учитывает роль случайностей как существенную. Исследование таких систем позволяет говорить о наличии в них активного начала, что в нелинейном мышлении выражается понятием аттрактора. При поиске философских терминологических эквивалентов этой особенности самоорганизующихся сложных систем мы обращаемся к понятиям воли, самодостаточности, независимости.

Благодаря аттрактору (самодостаточности) система способна блокировать или нейтрализовать внешние влияния. Ярчайший и, одновременно, классический пример касается живых систем, которые способны противостоять нарастанию энтропии. Таким образом, сложные самоорганизующиеся системы способны сопротивляться внешним влияниям, демонстрировать собственную независимость, которая проявляется во внутренних степенях свободы системы.

О какой свободе идет речь, если рассматривать синергетическую картину мира? Свобода в такой репрезентации означает способность сис-



темы вести себя вопреки внешним влияниям, манипулированиям, принуждениям. Как образно отметил наш коллега В. С. Лукьянец, систему с внутренними степенями свободы легче разрушить, чем заставить вести себя в соответствии с внешними влияниями.

Самоорганизующаяся система автономна, свободна — она ведет себя в соответствии со своими аттракторами. Одновременно, удаленность самоорганизующихся систем от равновесия делает их очень чувствительными к флуктуациям. Возникает ситуация неопределенности, в которой наименьшие внешние влияния могут привести к принципиально различным сценариям дальнейшего поведения систем. Таким образом, состояние свободы проявляется как состояние неопределенности.

Как это понимать? На мой взгляд, осмысление геномных технологий в контексте синергетики позволяет утверждать, что использование их порождает поливариантность будущего для живых систем и человека. Действительно, нелинейное мышление, синергетическое понимание поведения живых систем позволяет понять ограниченность одномерного прогноза строго запроектированного их поведения. При этом вариативность возможных путей поведения системы в различные моменты времени, истории является сочетанием "разных наборов" возможностей.

Проблема свободы в мире геномных технологий — это проблема модификаций человеческой субъективности. Вячеслав Семенович подчеркнул это сегодня. Связь человеческой телесности — биологического тела — и субъективности настолько тесна, что проблема генетических модификаций существенно касается проблемы человеческой субъективности. Картину изменений человеческой субъективности в контексте мира новейших технологий представляют Ж. Бодрийяр, Ю. Хабермас, Ж. Делез, Ф. Фукуяма. Так, у Ю. Хабермаса читаем "о будущем человеческой природы — на пути к либеральной евгенетике". Или у Ф. Фукуямы — "о нашем постчеловеческом будущем". Постмодернисты подчеркивают потребность различного, разнообразного для существования человеческого. В то время, как технологии — и биотехнологии, и технологии коммуникаций — это нивелируют. В. Табачковский в своей последней книге "Полісутнісне Номо..." подчеркивает, что в отличие от Модерна, основой которого было неограниченное понятие свободы, постмодерн базируется на представлении о свободе как прежде всего о личном выборе, решении, связанном с субъективным миром личностей, которые находятся между общностью человеческой природы и особенностью индивидуальности.

В контексте того, о чем я говорила ранее, хотелось бы подытожить сказанное таким образом. Поливариативность будущего в поведении сложной самоорганизующейся системы, которую позволяет понять синергетика, и является гарантом многообразия индивидуального, т.е. свободного.



*Любовь Бевзенко:* У нас уже сложилась определенная традиция начинать свое выступления с обозначения линии пересечения биографических траекторий выступающего и Ирины Серафимовны как виновницы нашего сегодняшнего собрания. Не буду нарушать эту традицию и скажу, что я представляю иную по отношению к Лидии Ивановне линию в истории Ирины Серафимовны. Эта линия связана с Украинским синергетическим сообществом. По замечательному совпадению, оно тоже отмечает свой маленький юбилей, ему исполнилось пять лет. Все эти годы Ирина Серафимовна была и есть его неизменным Президентом. С уверенностью могу сказать, что без нее вряд ли могло состояться как это сообщество, так и многие события в биографии его членов. Это не пафосные слова, которых не люблю, а простая констатация. Если она выглядит неуклюжей, то прошу меня простить.

А теперь то, что я хотела сказать. Мой доклад назван в заявленной программе как-то очень сложно, это название писалось не столько для присутствующих, сколько для широкой публики, посещающей сайт Синергетического сообщества. Вначале я назвала свой доклад: «Социальная топология Пути», но, как справедливо заметила Ирина Серафимовна, возможно не для всех, кто будет смотреть объявление о конференции на сайте, будет понятно, что я имела в виду, говоря о Пути с большой буквы. Но здесь я все же буду говорить о том, о чем хотела — о социальной топологии Пути.

Прежде чем начать говорить на эту тему, я обговорю формат собственно своего говорения. Он будет состоять в том, что я, с вашего позволения, попробую уменьшить дистанцию между собой и вами — с одной

стороны, и между собой и предметом говорения — с другой. То есть позволю себе личностное присутствие, личностное небезразличие к тому, о чем я буду говорить. И не буду скрывать этого, как того требует традиция классической науки. Думаю, я могу себе это позволить, поскольку сегодня мы пребываем на территории постнеклассической науки, которая не делает такое предписание жестким и позволяет личностное присутствие автора в тексте или докладе. А уже тем более это позволительно в формате нашей сегодняшней юбилейной встречи. Такое уменьшение дистанции неминуемо скажется на том, как я буду говорить, скажется, возможно, через растущую образность, метафоричность. Психологи, социолингвисты хорошо знают, что если человек находится внутри ситуации, о которой он говорит, то мера образности и метафоричности его высказываний растет по отношению к высказываниям, которые произносятся с позиции отстраненного эксперта.

А теперь о Пути, Свободе и социальной топологии как пространстве их возможности и невозможности. Произнеся слово Путь, я в общем-то уже использую очень объемную метафору, которую непросто опрокинуть в пространство слов. При том, что все мы достаточно просто, как я думаю, попадаем в смысловой резонанс при произнесении слова «Путь» с большой буквы, распаковка этого смысла в достаточно дифференцированное пространство слов не представляется легкой задачей. А уж тем более это сложно в случае попытки понятийного обозначения. Здесь скорее можно идти по пути каких-то ассоциаций — культурных, философских. Самая поверхностная ассоциация — Путь дао. Но это другая культурная традиция и спекулировать здесь, наверное, не стоит. Ближе лежит ассоциация с «психологической топологией Пути» у Мамардашвили. Потребность говорить на эту тему была действительно продиктована желанием продолжить этот разговор о Пути, но уже с расширением его контекста до социальной топологии. Мамардашвили, как я это поняла, указывал на наличие неких сингулярных точек в нашей истории, в нашей жизненной траектории, где жизнь и судьба, жизнь и смысл жизни пересекаются. Это и есть точки Пути, которые вспыхивают на том, что можно назвать траекторией или путем уже без заглавной буквы. По большому счету, мы не люди Пути. Но иногда наша жизнь и наш Путь могут пересекаться. Я бы хотела посмотреть возможность и невозможность таких пересечений в социальном контексте, в социальной топологии.

Понятия «социальная топология» и «социальное пространство» сейчас очень активно используются благодаря Пьеру Бурдье. Мне очень близки его построения, но пусть простит меня Бурдье, я буду все же пользоваться собственными. Они в смысловом плане во многом пересекаются с концепцией Бурдье, но путь их получения, социальный, культурный, научный контекст были другими. Методологическим основанием для моих концептуальных построений были общенаучные синергети-

ческие модели. Конкретный социологический результат получен путем адаптации этих наработок к специфике социальных сред и систем.

Здесь хотелось бы сделать небольшое методологическое отступление. Сейчас как у нас, так и в работах московских авторов, часто говорят о недопустимости метафорического использования синергетической схемы, о незаконности таких методологических ходов. Для меня это достаточно удивительно и непонятно. Возможно это потому, что я работаю на поле социологическом, и все известнейшие, большие, признанные социологические теории рождались как результат привнесения в социологию метафоры, заимствованной из других дисциплин. Начиная с Конта — механическая метафора, Спенсера — организмическая метафора, Парсонс, Сорокин, Луман — системная метафора, Гофман — театральная метафора. Бурдье — топология, социальные поля — опять таки метафора. Валлерстайн, его социология 21 века — нелинейная метафора, как по мне, то достаточно произвольно использованная. Поэтому мне кажется, что отрицать правомочность метафорического пути синергетической адаптации было бы неправильно, тем более что это оказывается достаточно продуктивно. Я использовала синергетическую метафору для концептуализации нелинейного, самоорганизационного видения динамики социальной системы, процессов социального изменения. Я шла путем использования самой простой синергетической схемы и попыталась реконструировать самоорганизацию в собственно социальном пространстве. Априори полагая, что самоорганизационные механизмы структурируют общество наряду с механизмами организационными, я сделала попытку реконструировать то, что можно обозначить как социальные аттракторы. При этом не предполагала, что обнаружу что-то новое и неизвестное. Я ставила себе задачу найти эти феномены и вписать их в общую картину самоорганизационных социальных изменений, поименовать их как социальные аттракторы. Подчеркну, выделяя при этом отдельно организационный и самоорганизационный. Это две разные природы социального порядка. Самоорганизационный — это тот пласт, который продолжает естественное, а организационный — это то в социальном порядке, что создается нами искусственно, как результат замыслов и социальных проектов. Идя путем этой реконструкции, я пришла к выводу, что самоорганизационная составляющая социального порядка, эти социальные аттракторы имеют вид активизированной толпы, игровых социальных сообществ и сообществ, объединенных общим мифологическим пространством. Толпа-миф-игра — это то, что создает самоорганизационную составляющую социального пространства. Каким образом эти две топологии — организационная и самоорганизационная — включают нас в себя? Как мы живем в этом всем? Организация включает нас через ролевое присутствие, во многом делая нас несвободными через те роли, которые мы на себя принимаем. Самоорганизация включает нас в себя через идентичности, через игровой азарт, через глубинную подключенность к

мифу. Самым наглядным образом эти игры и идентичности притягивают нас к себе, невидимо покоряют и подчиняют через стили жизни. Попробуйте соскочить с того стиля жизни, в котором вы живете, и вы поймете, что это очень непросто. Это и есть сила социальной самоорганизации. Эта символическая презентация себя, эти символические сигналы, которые посылаются окружающим через стиль жизни — это и есть сигналы о нашем присутствии в той или другой социальной аттрактивности, социальном мифе, социальной игре. Это не выглядит Свободой и Путем. Но это и есть социальная топология, как ее задает все множество мифов и игр, в данном социуме присутствующих. И здесь естественен вопрос: а как возможна свобода в этой двойной — организационной и самоорганизационной социальной топологии? Если мы в этом неизменно присутствуем, если так не просто соскочить с игры, с мифа, с веры, со стиля жизни? Свободой это может стать тогда, когда это становится нашим выбором. Но выбором особым, понятным не как рациональный выбор ориентированный на просчет вариантов. Мы свободны, если присутствуем в игре не просто подчинившись ее аттрактивности, а выбрав и приняв это присутствие и эту подчиненность. Мы свободны в мифе, если свободно его выбираем, понимая особый модус мифологического видения мира, а не просто подчинившись его архетипической притягательности. Осознанность такого присутствия не позволяет утверждать, что наш миф тождественен реальности или что мы можем выйти из мифа в реальность. Понимание наличия организации и самоорганизации как статусно равных механизмов социального структурирования, статусно выравнивает те видения социального мира, которые мы обозначаем как «миф» и «реальность». Часто «реальностью» называют свой миф, а «мифом» — чужой.

Но здесь встает другой вопрос: как мы выбираем свою игру или свой миф? Говоря о выборе, мы очень часто под этим имеем в виду интеллектуальный, сознательный выбор. Можем ли мы, говоря о Пути, утверждать, что выход на него возможен как результат интеллектуального, рационального, сознательного выбора? Думаю, что нет. В свое время Карл Юнг называл следующие психологические функции, регулирующие наши отношения с миром: интеллект, эмоции, интуицию, сенсорику. Все они участвуют в процессе выбора, но какой выбор можно считать действительно свободным, а значит таким, который нас выводит на траекторию Пути? Чем характерны многие из наших выборов? Совершая выбор (интеллектуально, эмоционально, интуитивно), мы оставляем за собой право и очень часто этим правом пользуемся, не нести ответственность за результат. Выглядит это часто в виде естественных высказываний: если бы я знал! если бы я почувствовал! если бы они оказались другими! Тот выбор, который выводит нас в точку Пути, предполагает ответственность за все, даже за то, чего мы принципиально знать не могли. Если мы, сделав его, уже не допускаем, что он мог быть другим независимо от последствий, то это и есть выбор Пути и Свободы.



Здесь я бы допустила, и к этому приходят ряд психологов, существование иной, не названной Юнгом психологической функции. Ее можно назвать волей, можно назвать мудростью, функцией свободы или как-то еще. С помощью этой функции мы способны совершать этот отнюдь не сознательный выбор, который при этом безусловен. Скорее всего, он совершается как результат параллельного мышления, как это обозначал Хакен, как результат целостного схватывания ситуации со всеми потенциально заложенными в ней вариантами ее развития. В социальной топологии — со всеми последствиями вхождения в пространство выбираемого мифа. В этом случае выбранный миф становится высшей реальностью. После того, как совершается выбор, мы несем всю ответственность за то, что будет, за все случайности, все развороты событий, которые после этого могут быть. И такое владение полнотой ситуации делает нас свободными — от необходимости оборачиваться назад, пытаться переложить ответственность на кого-то. Мы имеем силу и волю взять всю ответственность на себя. Только такой выбор приводит нас в точку сингулярности и точку Пути.

Что можно сказать в заключение. Думаю, что та рациональность, о которой мы долго привыкли говорить, как о связанной с интеллектом, в новом, обнаруживающем свою нелинейность, социальном мире, сместится в сторону этой новой психологической функции, у которой еще нет определенного названия. Я думаю, что если ту предшествующую рациональность подпитывала такая форма знания, как наука, то эту новую рациональность будет подпитывать какая-то новая форма знания. Будет ли это трансформировавшаяся наука или что-то другое — сказать тяжело, но я думаю, что синергетика, Путь и Свобода к этому имеют непосредственное отношение.

**Ольга Астафьева:** Я попробую вернуться на реальную землю, к тому, что мы называем социумом, к тому, что нас определяет. Очень часто, несмотря на желание быть свободным и развивать свою индивидуальность, мы все-таки находимся в определенном пространстве, и наша самоорганизация, хотим мы или нет, подразумевает еще и некое управление, некое влияние и воздействие на нее. И при всем нашем желании выбора своего пути, есть некие детерминанты, которые этот путь наш корректируют. Понять, как происходит эта корректировка, и можем ли мы что-то сделать, быть свободными в этом пространстве и все-таки, пребывая под воздействием, сохранить свою свободу — вот эта проблема, наверное, очень сложна.

Продолжая заданную небольшую дискуссию по поводу того, хороша метафора или нет, мне бы хотелось напомнить еще раз: когда мы переносим естественнонаучные понятия в социальный, культурологический, философский инструментарий, то мы имеем, как минимум, четыре исследовательских стратегии. Действительно, есть и выстраивается некая коммуникативная диалоговая стратегия, где работает принцип взаимо-



действия разных наук: теорий, подходов, который порождает некий синергичный, корпоративный эффект, и мы получаем то новое, чего нет ни у тех, ни у других, и нет противопоставлений. Это одно. Есть теоретическое моделирование. Те, о ком говорила Любовь Дмитриевна, больше тяготеют к теоретическому моделированию и к моделированию компьютерному. Там метафора не нужна, там нужны четкие точки, результаты, которые проверяемы, которые наблюдаемы, и, может быть, в этом смысле, это теоретическое, компьютерное моделирование — это другая стратегия и не стоит путать их. Дальше — трансдисциплинарная стратегия, мы ее демонстрируем, когда переходим через дисциплинарные границы и спокойно пользуемся и метафорой, и наработанными схемами, и понятиями, и даже выстраиваем свой собственный язык. И, четвертое, синергетический дискурс. Сегодня, по-моему, все модели как раз демонстрируются.

Синергетический дискурс — это то, что позволяет размышлять и двигаться в свободном направлении самоорганизации, формирования смысла. Поэтому недалеко то время, когда мы откажемся от такого жесткого противопоставления и попробуем найти эвристические возможности, и будем говорить и об одном решении, и о другом. Почему я сказала, что мне хочется вернуться на реальную землю? Если здесь есть социальные философы, то они меня поймут. Потому что проблема, которую я обозначила, касается проблемы целостности, и я хотела ее сравнить с проблемой тотальности. Общие контуры того и другого не противоположны друг другу, они имеют общие основания, которые позволяют видеть и в одном решении, и во втором — точки пересечения. Только, в одном случае, мы концентрируем внимание на связях, взаимодействии и результатах этого взаимодействия, а во втором, мы принимаем эту целостность как некую единую достигнутую целостность, тотальность, которая покрывает все и уже неделима на структурные единицы, и очень трудно понять, как они взаимодействуют. Возможно, этот момент требует еще проработки, поэтому я оставляю эти слова за скобками и говорю только о тех, с которых начинается моя тема, и которыми завершается.

Особенно в скобках — это концептуальное основание культурной политики. Почему синергетика дает нам возможность поменять это основание, и почему мы от нее отталкиваемся. Говоря «мы», я имею в виду не себя лично, а может быть тех, кто сегодня пытается привнести в структуру государственной системы управления это понимание и признание индивидуального личностного прочтения, казалось бы, таких жестких систем, как социальное управление, как управление различными сферами общества, будь то культура, образование и т.д. То есть учет человеческого личностного начала и учет взаимодействия людей, и попытку воздействовать на них. Тут вырастают несколько принципов, я их обозначу, и мы вокруг этих принципов поговорим.

Часть этих материалов, и это как раз позитивный пример нашего взаимодействия с естественниками, будет опубликован в сборнике, кото-

рый готовит Георгий Геннадьевич Малинецкий. Он готовит его на стыке между естественно-научной парадигмой и социально-гуманитарным прочтением. То, что касается теории самоорганизации по отношению к культуре, там будет опубликовано, и я позволю себе вас заинтриговать и предложить прочесть это уже там. Сейчас же скажу об инновационных принципах, которые могут повысить значение субъектов культурной политики, которые воздействует на нее в условиях транснационализации культурного пространства, глобализации, информатизации, компьютеризации, то есть, всех процессов, происходящих независимо от нас, как от индивидуальной личности.

Прежде всего — это координация коммуникативных потоков, свободных в своих сетевых взаимодействиях, которая в совершенно новых формах функционирования в реальности может осуществляться на определенных принципах. Это принцип когерентности, позволяющий нам существовать вместе, и, хотим мы или нет, — это принцип, который подарила нам синергетика. Это принцип согласования, казалось бы, не согласуемого ранее, соединения несоединимого, и это не плюрализм в том виде, когда мы можем говорить о сосуществовании в социокультурном пространстве разных явлений. Это коммуникативное взаимодействие, основанное на принципе когерентности и транспарентности. Мне понравилась, что наш Президент использовал этот термин, и я сказала себе: значит открытость и транспарентность все-таки несколько разные категории. Это не просто открытость границ, это определенная прозрачность, когда мы точно видим, что может дать и какой эффект может дать то явление, которое мы с вами создаем вместе в едином социокультурном пространстве.

Координация многообразных культурно-информационных потоков может как раз и соотноситься в поисках общих параметров порядков в культуре, и это уже не метафора. Параметры порядка — это информационно-целостные поля, которые мы одновременно формируем, сохраняя и неся в себе нашу ментальность, наши следы, архетипы, память, и добавляя и усложняя эти ценностные поля новыми смыслами. Мы формируем некое общее пространство смыслов, и это общие параметры порядка. Кроме того, мы можем говорить и о таких инновационных принципах, как принцип культуросообразности или культуросообразности. Почему мне хочется сегодня, в нашу нестабильную эпоху повторить, что эти принципы работают. Это не только принципы, отрицающие антропоцентризм. Культуросообразность вбирает в себя свободу человека как творца культуры и человека как творения культуры одновременно. Это позволяет уходить от других жестких принципов развития социальной реальности: экономоцентристских принципов, которые в данном мире являются почти в любой стране определяющими.

Затем, принцип культурного выравнивания региональных пространств (я говорю это по поводу России, но к Украине это также приме-

нимо) и формирования единого целостного культурного пространства. Та свобода, о которой мы можем размышлять, свобода личности, индивидуальности, самовыражения человека возможна в определенном пространстве культуры, и когда большая часть территории не имеет такого пространства самореализации, то мой личностный мир не получает возможности развернуться в этом социальном пространстве. Я могу развиваться для самого себя в рамках восточной философии, могу медитировать по поводу происходящего, но я хочу еще быть человеком. Вячеслав Семенович сегодня очень четко подчеркнул, что человек не может стать человеком без этого, в его сущности заложены два начала: биологическое и социальное, они для него в равной степени принципиально важны.

Затем, понятие многосубъектности культурной политики, культурное разнообразие, сохраняемое в обществе возможно только в условиях многосубъектности. Она невозможна, пока один субъект будет доминировать над другими, а государство — это субъект больших проектов, идей. Но каждый из нас еще реализует и свои собственные проекты. Многосубъектность в данном случае имеет опору на такой субъект, как общество. К сожалению, незрелость гражданского общества сегодня общепризнанна. А для его развития нам нужен выбор приоритетов, то есть определение степени свободы культуры и способности личности к саморазвитию в этом пространстве.

Для нас необходимо согласование разных стратегий, то есть разных стратегий разных субъектов: пути, цели социокультурного развития, выстраивание субъектами социокультурной политики, и способность развития демократии и гражданского общества. Таким образом, что мы можем получить на этих принципах? Мы можем получить целостность социокультурного пространства в усложненных индивидуальных решениях. Затем — условия для сохранения традиций, и они не будут противоречить общему решению: моему собственному и государства. Дальше — нужно отказаться от практики детерминизма, и это условие для развития культурного многообразия в комплексе трансграничных взаимодействий. Для этого мы неоднократно предлагали подумать о некоем проекте, ведь в качестве идеи развития любого государства все равно должен лежать определенный миф. Может, этот миф как раз будет построен на том, как хорошо будет жить человеку в пространстве той культуры и свободы, о которой мы говорили. Не знаю, насколько это реализуемо через социокультурные институты, но такая идея существует и мне кажется, что если мы будем говорить об этом чаще и уходить от жестких управленческих рамок, то, наверное, мы изменим этот мир в лучшую сторону.

**Ирина Ершова-Бабенко:** Мы сегодня слушали разные выступления, но практически все говорят о том, что реализация каждого из нас оказывается невозможной, если мы не представляем себе достаточно адекватно, что такое внутриспсихическая, психомерная среда, которая присутствует во всех сферах проявления социального, культурного человека. Об-

ласть, которой я занимаюсь, называется «психосинергетика». Я интересуюсь вопросом возможности исследования психики человека, методологии, подходов, которые дали бы нам определенную степень адекватности понимания происходящего в ней. В своей научной деятельности я исхожу из методологии изучения психики человека как синергетического объекта. Так родился термин «психосинергетика».

Поскольку я двойной специалист, то кроме методологических конструкций и разработок, я занимаюсь практической деятельностью как практикующий психолог. С этой точки зрения меня затронул вопрос поднятый Вами, Вячеслав Семенович. Если позволите, я перейду к двум вопросам, касающимся раздвигания различий в деятельности, то есть в ее биологическом и интеллектуальном аспектах. И второй вопрос, вытекающий из первого: как избежать травмирования тела в современной ситуации.

**Вячеслав Степин:** По современным медицинским данным, депрессия выходит сейчас на первый план, опережая даже сердечно-сосудистые заболевания, поскольку человек находится в постоянном стрессе.

**Ирина Ершова-Бабенко:** Таким образом, речь идет о понятии «психомерная среда», на нескольких уровнях ее понимания. Прежде всего, это внутриспсихическая среда, которую мы порождаем, неважно, в результате чего, важно, что она внутри нас возникает, важно, что она сама себя производит. Также, если соглашаться с определением, что это сложная среда, то она сама себя достраивает, видоизменяет. Я могу поделиться выводами и наблюдениями, что фактически все, что выходит за пределы внутриспсихической среды человека — не просто является ее продуктом, а зависит от характера, состояния, особенностей этой среды.

Мы можем строить великолепные научные конструкции, но на сегодняшний день, если мы не имеем адекватного представления об этом, то все остальные наши шаги включают в себя высочайшую степень ошибочности и риска, возникающего в результате этой ошибки. Это все равно, что мы не представляем себе, как совместить два взаимосвязанных предмета. Так и здесь. Сегодня максимально актуален этот вопрос. Стрессы сегодня полонили всех: от маленьких девятимесячных детей, которых приносят с постстрессовыми инсультами, до подростков физически здоровых, но с потерей памяти под влиянием психологического стресса в семье или в классе. Это не единичные случаи, это колоссальная статистика. Следовательно, эти дети с повреждениями как результатом стресса являются представителями будущего общества. Поэтому мое внимание сконцентрировано на состоянии внутриспсихической среды человека, на наших реальных возможностях изменять ее, обеспечивая уменьшение стрессовости как реакции за счет оснащения человека определенными навыками или иным мировоззрением, или иными характеристиками мыслительного процесса.

То есть, речь идет не об усилиях, которые сегодня имеют колоссальную тенденцию в разработке генетиков. Проблема в оснащении психо-

мерной внутриспсихической среды средствами самосохранения, самонастраивания в неразрушающем режиме. Сегодня есть технологии самонастраивания и саморазвития, но они в большой степени носят разрушающий характер, потому что, обеспечивая лавину поступлений во внутриспсихический мир, они не обеспечивают способности этой среды к новому типу адаптации.

Новый тип адаптации фактически укладывается в понятие «информационно-эмоциональная среда». Эмоциональная — это наши ценности, взгляды, мировоззрение, наше воспитание — все, чем мы пользуемся в плане оценки, представления себя и предъявления себя. Информационно — это те информационные потоки, о которых вы сегодня упомянули, и которые приводят к травмированию тела. Акцент, который я предлагаю вашему вниманию, связан с сосредоточением всех наших научных теоретических и практических сил на внимании к этой проблематике.

Я могу еще это аргументировать и синергетически. Все мы помним два понятия, присутствующие в работах Пригожина и Хакена — это «критический порог» у Пригожина и «критическая разность» у Хакена. Разбегание двух тел человека чревато тем, что при возникновении критической разности у этих двух ипостасей, мы получим либо скачок в плюс, либо скачок в минус. Мы можем получить и потерю вообще системы как таковой, и мы знаем это по источникам.

Многие эти позиции представлены в моей книге «Психосинергетические стратегии человеческой деятельности», где представлена и консультационная, и практическая сторона. Думаю, что на сегодняшний день удалось разработать такую технологию, которая обеспечивает в краткие сроки оснащение внутриспсихической среды человека такими средствами, которые соответствуют специфике психического мира человека, не являются для нее чужими. Они могут быть произведенными ею или привнесенными в нее, но по характеру своему, по сути своей, по принципам организации они ей соответствуют, а не противоречат.

В отличие от этого, вся система образования сегодня противоречит особенностям психической среды. Если мы, конечно, согласны с ее пониманием в терминах нелинейности, открытости и самоорганизации, то есть, той парадигмы, в которой мыслят многие сегодня здесь присутствующие, это и представители России, и Украины. Мы с вами с 1996 года, с первого Московского синергетического форума общаемся, развиваемся, и если мы уже столько лет в этом пространстве, значит мы небезразличны к нему, и нас это интересует как специалистов, и мы вносим сюда каждый свой посильный вклад.

Критичность сегодняшней ситуации в отношении человека такова, что та статистика, которую сейчас публикуют относительно России о потере рождаемости и увеличении смертности, относится и к Украине, и к человечеству в целом. Таким образом, точка зрения психосинергетики и теоретическая и практическая такова, что избежать травмы тела и обеспе-

чить телу возможность выдерживать то, что происходит в информационном мире, эмоциональном, нагрузочном, каким мы его считаем, связано с изменением нашего мировоззрения, мышления, наших навыков оперирования.

Здесь позиции такие: известный всем принцип удаления лишнего в информационном поле, с которым взаимодействует человек и в котором живет человек. Удаление лишнего не как выбрасывание, не как эгоистичность и безразличие, а как временное высвобождение центрального поля внимания для свободного оперирования в ресурсах, в энергосберегающем режиме для себя. Все, что выведено в поле лишнего, может быть со временем вновь введено в актив. Здесь нет ничего абсолютно нового, поскольку эта позиция присутствует как в работах синергетиков, так и в работах психологов в другой терминологии. Речь идет о том, что соответствует характеру этой психической среды. Это изменение отношения. Это не открытие. Вопрос в другом: как достичь того, чтобы человек действительно умел быстро изменять свое отношение к происходящему для сохранения стабильности состояния. И здесь неустаревающим ключом есть сформулированная Ириной Серафимовной Добронравовой в книжке 1990 года характеристика нелинейного мышления как способности к восприятию нового, потенциальная готовность к этому. Это очень важный момент, который можно обосновать как характеристику внутриспихической системы. Вот таковы взгляды, которые, можно сказать, проповедует и развивает одесская научная школа синергетики.



**Владимир БУДАНОВ:** Я хочу высказаться сначала по поводу методологии,

потому что, несмотря на то, что здесь многие мои тексты публиковались, может возникнуть ощущение, что я являюсь открытым врагом метафоры. Я хотел бы договориться о терминологии. Если понимать такое понятие, как аутентичность синергетики, как некое эффективное использование когерентного взаимодействия трех пересекающихся областей: философии, математического моделирования и предметной сферы, то синергетика аутентично живет здесь. Если вы владеете всеми тремя областями или может быть дисциплинарно соберетесь, то это и есть поле возникновения синергетики и эффективного применения. Кроме

того, эта схема может работать даже на метафорических этапах, то есть аутентичная синергетика не против метафоры, метафора — это начало моделирования, она всегда там начинается. Другое дело, что в точных



науках метафора якобы изгоняется, но на самом деле она столетиями в моменты креативных актов рождения возникала, когда имела место проблемная ситуация, т.е. развитие шло не только с формальной стороны.

Так вот, существует расхожее мнение, что есть гуманитарная синергетика, а есть математическая, более строгое понятие: сначала метафора, затем — системно-структурный этап, затем — формальное решение модели. Так вот, есть метафорические компоненты, затем — когнитивная модель, То, о чем Вы, Любовь Дмитриевна, говорили — это добротные когнитивные модели. У Георгия Гачева есть небольшая книга «Мои ощущения от естествознания», где он приводит пример: в химии есть, допустим, запах, и он порождает какие-то ассоциации. Вероятно, какие-то ассоциативные, с трудом раскрываемые цепочки, почти поэзия. От этой метафоры до когнитивной модели еще далеко. В синергетических терминах я любой объект могу рассмотреть: вот этот стул я могу назвать аттрактором. Вы скажете: позвольте, причем здесь? Ну да, для усталого путника он является целью, а для человека, больного гемороем, — это пытка будет и т.д. То есть в такой метафоре я могу любой денотат ему приписать и бифуркацию, и управляющие параметры.

Для меня синергетическое моделирование это междисциплинарная сборка. Просто первые творцы синергетики были и математиками и философствующей публикой. Вспомните Пригожина, Пуанкаре, Хакена, С. П. Курдюмова... Пуанкаре был горным инженером, кроме того, что он был физиком и математиком. Так вот, первый этап — это постановка задач в дисциплинарных терминах. Есть междисциплинарные термины. Постановка дисциплинарная и здесь же междисциплинарная экспертиза в этом консилиуме, среди специалистов. Потом начинается перевод в синергетический тезаурус — это полный хаос и игра в бисер, это метафора, против которой я не выступаю, я ее просто выделяю. Если вы понимаете этот этап как необходимый, но как далеко не достаточный для научных заключений, то, пожалуйста, мы в него играем, и это очень важно, но никакой системы здесь еще нет. Вячеслав Семенович очень хорошо повторял слова Хакена о том, что можно вместо вещей брать процессы. Синергетика говорит о том, что мы видим процессы, и элементы возникают как инварианты процессов.

Так вот, после этого возникает система принципов синергетики, это как некие процессуальные блоки. Аттрактор — это не просто цель, это еще и обратные связи, которые все удерживают, и последовательное движение, и диссипативные механизмы рассеивания чего бы то ни было, и в вашем смысле — это уже когнитивные модели, а вовсе не метафорические вещи. Затем вы, насмотревшись на все эти процессы окружающего мира, не понимаете, как их состыковать, где здесь, собственно, целостность. Целостность начинает возникать, когда возникает кольцо принципов, метафоризация еще больше сужается в кольцо синергетических принципов. Вот эти все этапы я называю синергетическим моделирова-

нием. После этого произвол резко сужается, вы можете перейти к конфигуратору. Вот здесь возникает конфигуратор и системно-структурная картина. Выбор конфигулятора.

**Вопрос:** А как называется предыдущий этап?

**Владимир Буданов:** Там у вас совершенно сознательная генерация кентавра. Вот метафора, на которой очень многие останавливаются, и этим вся синергетика заканчивается. Если человек владеет предметом, то он может вполне эти вещи пройти на эвристическом уровне, не зная строгой математики. Когнитивная модель здесь появляется. И только после этого у вас возникает формальная модель, то есть вы выбираете пространство состояний, соответствующие уравнения, затем — реальные модели, уточняете параметры, связывая с экспериментом, потом — математическое решение, потом — интерпретация и возможность корректировки модели герменевтическим кругом.

Так вот, эти этапы, которые я чисто синергетически ввожу, имеют метафорическую компоненту, с нее начинают, потому что большинство людей думают так: система, структурный подход, а это искусство его создать, это искусство можно технологизировать с помощью синергетики, начиная с реальных процессов окружающего мира, а система возникает позже. Вот это как раз то, что я говорил. Аутентичная синергетика присутствует на всех этих этапах, только если вы профессионально работаете как предметник, практический философ и математический модельер. Причем модельер подключаться может значительно позже. Для него важно вот это ваше умение. Здесь не нужно быть профессиональным математиком, но он с вами может сотрудничать конструктивно. Это по поводу того, как практически синергетика применяется с философией.

Теперь возвращаемся к антропологии. Действительно, мне легко выступать после предыдущих замечательных докладов, потому что я хочу посмотреть на синергетическое в человеке. Это значит, что существует множество элементов, в некотором смысле подобных, и они должны когерентно взаимодействовать. Так вот, современные представления о человеке предоставляют нам множество таких когнитивных пространств и онтологических пространств в частных дисциплинах, и в современной картине мира мы тоже могли бы это все выписать.

Синергетика в качестве основания модификации выдвигает две вещи: первая, у нас есть некое упорядочивающее, структурирующее в синергетической онтологии свойство, точнее не свойство, а такая категория, как время и как параметр. В синергетике время — это основной базовый принцип иерархичности, шкала времени структурно упорядочивает. Если идти от самых больших времен (я буду говорить об онтологии), то в культуре у нас есть какое-то понятие бесконечного времени как эсхатологического (если это миф), космического и т.д. Затем есть космо-биологическое — это наша природа. О ней сегодня мы довольно много говорили как об антропном принципе, о происхождении жизни, а до

этого можно говорить о языческой культуре, архаике, о тотемах, о предках, о некоей связи животного мира. Затем биосоциальное, затем социальное — собственно, культура в более традиционном понимании по масштабам времени. Затем у нас есть практики, традиции.

Затем есть действия, поведение, стили. А здесь самые быстрые процессы — это восприятие (это элементы действия) и реакция (это рефлекс-торные круг). Но на самом деле есть граница всего этого, которая связана с практиками и попытками человека осознать себя во времени, и это дление схватить. У каждого это индивидуально, есть специальные технологии в восточных практиках, в единоборствах. Это некая граница, ноль, условно говоря, это — переживание времени здесь и сейчас, когда вы пытаетесь продлить восприятие. Такова иерархия деятельностных практик. Здесь можно было бы сказать, что это некие внешние пространства для человека, хотя все они даны нам через наши ментальные конструкты, образы. Более того, в разные исторические периоды высвечиваются разные фокусы культурных традиций, и можно посмотреть, что есть у современного человека, что в языческой культуре, что в восточной. Это — разные ландшафты в этих пространствах.

Есть исходная нейтральная точка «здесь и сейчас», затем происходит выбор и принятие той или иной онтологии, то есть мы можем войти в то или иное онтологическое пространство. Я могу, например, вдруг помечтать о встрече с Кантом, могу помедитировать на снежный пейзаж за окном. Это исходное состояние на самом деле атемпорально. Это дление, которое есть отсутствие времени, оно является выходом в пространство самореализации. Это пространство самореализации, потому что выбор именно здесь и произойдет.

А теперь то, что мне вчера навеял разговор с Яковом Иосифовичем Свирским. На самом деле есть смысл такой, что, когда мы говорим о самореганизации, то оказывается, что она бывает двух типов: самоорганизация бытия — это своего рода рефлекс и дление существования в порядке вещей, в сборке, которая характерна, привычна и т.д. Поэтому из этого пространства самореализации мы можем пойти по проторенному пути. На самом деле — это не есть чистое прохождение точки бифуркации, это есть столбовая дорога или социальные поля, наши инстинкты, рефлексы дают предпочтение (в игровой метафоре) наибольшей вероятности, куда мы будем двигаться. Проблема в том, чтобы уравнивать все эти вероятности, то есть совсем снять степень несвободы. Тогда у вас возможна другая сборка, и вот здесь возникают парадоксы, скажем — шутка и т.д. Это что? Это пересборка, это другая структура очередности онтологических пространств, другой период замыкания, когда человек не узнает себя. Это как аутотерапия, когда берется кровь из вены и делается в мягкое место укол. Для чего? Чтобы мы еще раз узнали себя, но теперь в зеркале, потому что информация идет через иммунные каналы, и все наши болезни, которые раньше организм не видел, он может увидеть и поразиться, и

быть шокирован самим собой — вот принцип аутотерапии: пропустить систему еще раз через барьер восприятия. Выходы такого рода есть в суфийской традиции, в буддистской традиции: это состояния переживания «здесь и сейчас», состояние дао, когда человек все время находится в этом. Это и есть, по-видимому, возможность гармонизации или пересборки самого себя, и в этом может быть и есть путь гармонизации и избавления современного человечества от этого стрессового состояния.

И, наконец, по поводу внутреннего пространства. У нас есть, помимо деятельностного параметра, еще и функциональный — основание классификации внутреннего пространства. Это то, что было также и древним известно, это антропокосмос человека, который то в стихиях, как у греков, то в чакрах, как у индусов, то пятиричный, семиричный, как у китайцев, — неважно что. Но суть в том, что вы схватываете, на самом деле, синергетические вещи. Вот давайте попробуем описать объект, который попал на этот стул, и я не знаю, живой или неживой. Вы его сначала воспринимаете как набор элементов, нечто недвижимое. Потом вы видите, что оно движется и здесь есть некая ментальная жизнь, энергия. Затем попробуйте потыкать — оно реагирует или нет? То есть, есть реактивное начало или эмоциональное, эмоция — она же устроена примитивно, она есть уже чуть ли не у растений. Затем вы посмотрите, обучается ли оно или нет. Вот я его тыкаю — он так себе орет, второй раз он уже спокойнее — у него возникает алгоритм, то есть, это профологический уровень.

Следующий компонент: а способно ли оно что-нибудь само создать — генерация ценной информации. Это связывается с интуицией человека, когнитивная ипостась. А может ли оно сопричастным быть, сопереживать мне, быть со мной в контакте, сочувствовать. То есть, у нас возникают когерентные состояния. Я могу переписать онтологии древних как языки изоморфным синергетическим незнакомым языком. Точно также конституционально человек в модусах тех или иных переключений с ментальных на эмоциональные компоненты. Вы можете гармонизоваться с природой или с окружающими через когерентные состояния. И, изменяя все лишнее, вот вам эти эмоции сейчас не нужны, а вы не можете о них забыть, или вот эта тема, мотивчик все время жужжит, беспокоит, и вы не способны читать лекцию.

Когда человек свободен в том, чтобы переключать эти модусы внутренней свободы, а это можно сделать, как мы говорили, только выйдя в это чистое нейтральное состояние. По-видимому, работа со своими внутренними состояниями-пространствами — это будет и оздоровление, неважно, в какой ты деятельностной практике. Это некое искусство, которому надо учиться. Синергетическая антропология — это, конечно, не ящичная антропология сегодняшнего дня. Вся гуманитарная сфера давно фрагментирована, а проблема сборки, вот Яков Иосифович правильно говорит, любой из этих переходов — это переход через динамический

хаос, через процесс самоорганизации, поэтому есть самоорганизация каждой из этих областей, то есть там есть свои предметы, поля синергетической деятельности. Но синергетическая антропология — это работа над сборкой себя во внутренних пространствах и свобода выбора и адекватного действия во внешних пространствах, то есть вот такая более аутентичная конструкция, в которой человек сегодня почти не умеет работать.

**Вячеслав Моисеев:** Мне хотелось бы вкратце коснуться такой темы: феномен свободы существенно субъектен, и в основе феномена свободы лежит еще более фундаментальный феномен жизни.

Синергетика — одна из замечательных неклассических наук, которая все-таки очень структурна, и психофизическая проблема не вполне присутствует в синергетической методологии. Она просто не вполне замечает различия психики и физики. Синергетические средства больше принадлежат к корпусу тех формалистских структур, которые нейтрально понижают и проходят из области «внутреннего» в области «внешнего», и это, с одной стороны, очень большое достоинство, со стороны такой транс-синергетики, а, с другой стороны, — и некоторый недостаток. Поэтому мне кажется, что проблема свободы — это проблема, которая чрезвычайно чувствительна к проблеме дихотомии «душа-тело», «сознание-тело». Я хотел бы коснуться этого и, в какой-то степени, выйти за границы чистой структурной нейтральной синергетической традиции, но одновременно рассмотреть этот подход как возможное дополнение, расширение идей синергетики с добавлением этого взгляда.

Свобода находится там, где находится жизнь. Для того, чтобы понять свободу, нужно понять, что такое жизнь. Предлагаю чрезвычайно простое определение феномена жизни, мне кажется, это определение уходит корнями в интуицию и здравый смысл любого человека, который, правда, не получил биологическое или медицинское образование, где ему в течении 5-6 лет вдалбливают, что живые организмы — это просто физико-химические машины.

Жизнь — это сущность, обладающая внутренним миром.

Вот и все. И в этом смысле к определению и пониманию жизни возможно два подхода. С одной стороны, допускающий наличие внутреннего мира, его можно назвать интенсивным подходом, он предполагает более качественное (феноменологическое) внутреннее рассмотрение феномена жизни. А, с другой стороны, может быть сделана попытка определить феномен жизни при условии, что мы непосредственно не имеем дела с чужим видением, нам дано только тело, только материальное выражение. И здесь другая проблема: как узнать, стоит ли за каким-то материальным выражением самостоятельное внутреннее, которое через него себя проявляет, или это только искусственная имитация («зомби»). Это второй критерий жизни — экстенсивный критерий, как составная материального выражения этого феномена. Формулировка определения жизни очень проста только в рамках интенсивного критерия жизни.

«Внутреннее» в наших онтологиях, в наших мирах — это ненаблюдаемая сущность. Правда, и здесь есть какие-то элементы эмпатии — например, эмпатии сознания матери по отношению к внутреннему миру ребенка, но, как правило, подавляющее число ситуаций таково, что чужое внутреннее для нас закрыто, и в этом смысле чужое внутреннее есть ненаблюдаемая сущность, не наблюдаемая прямым рассмотрением, прямым созерцанием. Мы можем только через внешнее поведение что-то знать об этом ином внутреннем.

Можно вспомнить, что подобных ненаблюдаемых сущностей сегодня очень много в науке (у-функция в квантовой механике, кварки, черные дыры и т.д.), и наука не пасует, она вполне может развивать теорию таких ненаблюдаемых сущностей на основе более расширенного принципа наблюдаемости, опосредованного, косвенного наблюдения через какие-то проявления ненаблюдаемых сущностей. Здесь принципиального отличия между теоретическими подходами не существует, и от этого нужно отталкиваться, не пугаясь этой ненаблюдаемости, а пытаясь связывать ее с конституциональными проявлениями, материальными выражениями и пытаться создать какую-то концепцию.

Но главная проблема, которая здесь возникает — что такое внутренний мир? Здесь есть очень много традиций, подходов и в какой-то степени, пытаясь их обобщить или несколько изменить взгляд на них, я хотел бы предложить новый подход к рассмотрению этого феномена.

Если мы посмотрим на сознание, попытаемся перейти в феноменологию сознания, то самое замечательное в сознании то, что время от времени сознание способно уходить в тотальный фон бытия, и этим оно отличается от столов и стульев. Столы и стулья всегда локализованы в каких-то экранах сознания, в поле восприятия, в поле мышления, в поле переживания, и сознание тоже может становиться локализованным, так что я тоже могу думать о своем сознании, я могу думать о своем внутреннем мире, но, в отличие от столов и стульев, которые не могут уходить в тотальный фон бытия и всегда остаются локализованными, — если я не наделяю их жизнью, если они остаются объектами, — сознание, в отличие от них, время от времени может становиться тем вместилищем, на фоне которого начинает определяться и рассматриваться все остальное. Такова замечательная непредметная сущность сознания, неспособность стать окончательной вещью — тем, что локализовано на тотальных фонах бытия, способность сознания быть тотальным фоном бытия.

В этом смысле сознание по силе этой тотальности, фоновости бытия сравнимо с фоновостью того, что мы называем внешним миром, когда мы говорим о мире внешнем, о мире физическом, в котором существуют все объекты, которые мы воспринимаем органами чувств. Здесь мы тоже чувствуем такую же глобализацию, такой же тотальный фон бытия, на котором можно рассмотреть и меня, и мое сознание, и все вещи, всех остальных людей.



Моя главная идея заключается вот в чем: есть сущности типа фонов бытия, я их условно буду называть «онтологические экраны», этакие огромные просторности, которые способны давать и проявляться на себе огромному количеству сущностей. В этом смысле, первичными элементами бытия являются не пространство, не время, не атомы, не материальные объекты, не мысли, не чувства, а онтологические экраны — некоторые огромные тотальности, онтологические тотальности, на которых бытие может себя так или иначе проявлять. В этом смысле существует, по крайней мере, два вида онтологических экранов: то есть, того, что может уходить в этот тотальный фон.

С одной стороны, в него может уходить то, что мы называем внешним миром, объективным миром — это такой тотальный фон, куда имеют доступ все живые существа, вот, например, все наши тела сейчас находятся в этой комнате, в этом общем мире, мы все можем здесь интерсубъектно общаться, и это экран огромной тотальности, где все мы можем встретиться, как актеры могут выйти на сцену и встретиться там, исполняя свои собственные роли.

Но, с другой стороны, у каждого из нас есть свой личный тотальный фон, свой онтологический экран, который доступен только одному пользователю.

Таким образом, структура онтологии, с точки зрения экранов, начинает вырисовываться таким образом: есть общий экран и есть множество персональных личных экранов, которые как бы висят вокруг этого общего экрана. Эти личные экраны связаны с феноменом внутреннего мира.

Почему здесь используется метафора экрана? То, что мы воспринимаем в нашем внутреннем мире, похоже на некое кино, некую определенную систему изображений. Вот сейчас мы видим изображение на нашем зрительном экране, мы слышим звуки в нашем сенсорном экране — это все коды нашего большого экрана, «экрана сознания». И здесь показывается само бытие, здесь показывается не просто изображение, свет, цвет, длительность, здесь показывается сама онтологическая структура, так что предлагается новая метафора онтологии — экранная онтология, когда на этих экранах, на этих тотальностях бытия показывается само бытие. Подобным образом предполагается, что бытие показывается и на внешнем, общем экране. Так что, вот такая картина онтологии.

В этом смысле, те сущности, которые обладают личными экранами, они одновременно соединены с некоторыми образованиями общего экрана, которые выступают в качестве их тел, и такой диполь, когда есть личный, онтологический, персональный экран, на котором показывается изображение внутреннего мира, и соединение с некоторым образованием внешнего экрана, которое называется материальным телом, — это и есть некоторая минимальная жизнь, и свобода впервые рождается в этом образовании.

**Владимир Буданов:** А на личном экране есть образ этого экрана? Это напоминает идеи Лefевра 60-х годов.

**Вячеслав Моисеев:** Да, конечно. Здесь много перекличек с подобными традициями сознания. И это хорошо, это замечательно. Было бы странно, если бы подход к феномену сознания, претендующий на определенную глубину, не имел бы никакого пересечения ни с монадами Лейбница, ни со спинозовским параллелизмом разных модусов атрибутов протяженности и мышления и т.д.

Но в связи с рефлексивной теорией Лefевра замечу, что подобные рефлексивные изображения предполагают уже некую «онтологическую силу» внутренних экранов, и такие рефлексивные изображения способны возникать не у любых живых существ, а у существ типа нас, способных рефлексировать, образовывать все более сложные, вложенные рефлексии разных порядков.

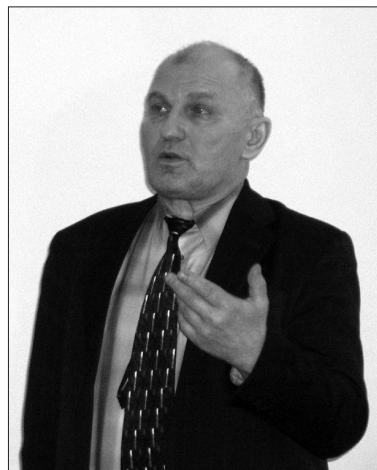
С этой точки зрения, возникает минимальная онтология жизни и минимальная онтология свободы.

Например, можно задать вопрос, каков смысл всякой жизни? Смысл ее состоит в том, чтобы «питаться опытом», то есть, образно выражаясь, живое «питается опытом», это ее основной субстрат. Для того, чтобы получить этот опыт, живому нужно войти во внешний, общий экран через собственную телесность и образовывать изображения в своем личном экране с помощью этой телесности и реализовывать какой-то определенный замысел, который у каждой формы жизни свой собственный. И в этом смысле эти сущности не вполне принадлежат к внешней онтологии, они являются всегда гостями, пользователями, которые арендуют определенное время, ресурсы внешней онтологии, и в этом смысле у них всегда есть принципиальный источник свободы, то есть, то, что находится во внутренних, личных экранах, то, что приходит из этих экранов и выражается через материальную телесность, — это и есть свобода, принципиальная возможность не до конца подчиниться законам общего экрана, а проводить через собственную телесность образования своих внутренних экранов, например, собственных ценностей. Ценности находятся во внутренних экранах существа как некоторая система изображений. Эти ценности могут реализовываться через поведение тела во внешнем экране, или могут выражаться в том, что живое существо начинает, например, задавать систему значимостей во внешнем мире, систему целей, достигать эти цели — это все проекции изображений внутренних экранов на внешнюю структурированную материальную структуру.

Вот вкратце основная схема, позволяющая, как мне представляется, появиться в мире свободе.

**Владимир Аршинов:** Поскольку мы обсуждаем возможность свободы, я постараюсь обозначить свою позицию именно по поводу проблемы свободы. Это древняя философская проблема, существует огромная тра-

диция обсуждения этого вопроса и, естественно, невозможно взять на себя ее решение. Было бы сейчас слишком претендовать разобраться даже с позицией синергетики, каким-то образом продемонстрировать, как эта самая синергетика решает или пытается решать, или уходит от этого вопроса. Поэтому я позволю себе быть биографичным, мне так удобнее, и так я смогу быть более кратким. Здесь уже вспоминали о синергетическом форуме 96-го года, откуда многое началось и уже тогда, в беседе с Сергеем Павловичем Курдюмовым и Еленой Николаевной Князевой я задался вопросом, чего не хватает синергетике, чтобы быть понятой? Нас тогда было много, и мы все понимали, что синергетика — это новый шаг, она вызывала энтузиазм, и до сих пор он сохраняется. Тем не менее, хотя синергетика является этапом развития постнеклассической науки, я ее видел, как этап, аналогичный возникновению квантовой механики в неклассической физике.



Квантовая механика была с самого начала персонализирована, и хотя не имела последовательной онтологии, она обладала качествами, которых, с моей точки зрения, не хватало синергетике. И на мысль, каких это качеств не хватало синергетике, как всегда в личностном общении, в личностном взаимодействии обнаружилось (а это принципиально важный момент работы в синергетике), идея такая появилась. Она появилась таким образом: Лена Князева побывала в Польше на краковском симпозиуме. Когда она приехала, мы встретились, и Сергей Павлович Курдюмов спросил ее, как там восприняли это все, а там была критика, Агацци наезжал и т.д. Сергей Павлович сказал: наверное, они не очень понимают важности синергетики. Я не был на этом симпозиуме, и мне трудно сказать, понимали они или не понимали, или там надо было иначе как-то выступить, но тогда я понял, как синергетику нужно преподносить философам науки, таким рафинированным, которые строят свою философию науки, исходя из логики.

Синергетика должна обрести свои методологические принципы. Создание квантовой механики сопровождалось возникновением и формулировкой принципов, о которых сейчас почему-то не так часто вспоминают. Это принцип наблюдаемости, прежде всего. Принцип наблюдаемости, принцип соответствия, еще можно говорить о принципе дополнителности. Я не буду сейчас касаться того, как реально они в синергетике работают, но замечу, что ключом здесь является антропный принцип космологии. Вот в нем, прежде всего, заложен принцип наблюдаемости. Вообще-то, антропный принцип — это принцип самоорганизации, прин-

цип самоотбора. И когда синергетика появилась, появилась и идея сделать ключевым методологическим принципом антропный принцип.

В отличие от квантовой механики, где был ход вперед, и уже в квантовой космологии придумали антропный принцип, здесь всё было наоборот. Синергетика не имела дело с космологией, более того, рождалась как прикладная наука. По целому ряду причин философский фон вокруг нее был совсем другой, условия культуры были тоже другие, это 60-70-е годы, это Франция, Германия, наша школа — это Курдюмов, создание сверхмощных видов оружия, термоядерная реакция, вот такие технические задачи были. Чтобы не отвлекаться, я хочу сказать, что, мне казалось, дальше шаг можно было бы сделать такой: от принципа антропности как от общего к конкретному: перейти к принципу наблюдаемости, но уже в синергетике по принципу соответствия, тогда синергетика была бы операционализирована хоть каким-то образом.

На меня сильно повлияла концепция личностного знания М.Пола-ни, который, не то, чтобы ввел субъекты в научное познание, он как раз приписал огромную роль творческой силе и энергии личности в науке, страстно желающей познать истину. То есть, это был методологический по существу концепт, который ввел человеческий элемент в философию науки. И последнее. Вот Вячеслав Семенович говорил, но без ссылки на синергетику, об искусственном и естественном в человеке и т.д. Понимаете, ведь синергетика появилась как наука действительно междисциплинарная, где грани между естественным и искусственным как бы стираются. Я ведь синергетически смотрю на весь процесс становления человека и т.д., и вопрос о естественности и искусственности там немножко переформулируется, но не снимается его острота. Этот вопрос тесно связан с экстраполяцией синергетических представлений на, во-первых, социум и, во-вторых, на личность человека. Мы знаем, что есть прекрасные работы по синергетическим подходам к становлению личности и к развитию самоорганизации социума — это Маслоу, у которого есть синергетическое общество. Но когда мы туда пошли, там началась редукция, нас начали осаждают, говорить: ребята, откуда эти аттракторы и т.д.

Мне кажется, надо еще раз реинтерпретировать методологические принципы уже как принципы синергетики, а не как принципы квантовой механики, но реинтерпретировать так, чтобы избежать редукции. Уйти от этого редукционистского подхода можно, если мы реинтерпретируем их как принципы коммуникации. Не коммуникации только как обмена информацией, а коммуникации как обмена состояниями сознания, ценностями, эмоциями. Тогда, руководствуясь так понятыми принципами наблюдаемости, соответствия и интерпретируя их конвенционально, мы увидим неполноту этих принципов.

Дополнений может быть много, но мне кажется, один, ключевой, имеет прямое отношение к принципу свободы в синергетике — это принцип ответственности. Без свободы это невозможно. И тогда между ответ-

ственностью и свободой возникает тонкий баланс. Раньше мы говорили о диалектике свободы и необходимости, но инфляция слов привела к тому, что мы стали чувствовать все это как какие-то пустые нравоучения. Но сейчас мы действительно стоим на том, что чужое сознание важно. Вот я сейчас перед вами выступаю, и исхожу из презумпции, что у вас есть сознания, подобные моему. Я их не наблюдаю, но поскольку я слежу за реакцией аудитории, принцип ответственности дает мне возможность обрести некую свободу, здесь перед вами сейчас выступаю.

**Вячеслав Степин:** Это правильно, что без чужого сознания, без коммуникации у нас не будет свое сознание развиваться, мы потеряем свободу. Но дело в том, что сознание можно развивать не только непосредственно в коммуникациях, а и опосредованно: вот я читаю книгу, у меня есть культура, тот супердиск, на котором вся информация, выработанная человечеством, записана. Я с этого диска что-то считываю на маленький диск своего сознания.

**Владимир Аришинов:** Я настаиваю на непосредственной коммуникации.

**Вячеслав Степин:** А тогда, что тут тогда принципиально?

**Владимир Аришинов:** Я действительно не хочу рисковать быть непонятым. Прекрасно прописан, на него и Хакен ссылается, принцип ответственности у Ганса Йонаса. Он начинает как раз со свободы. Свободы обмена биологических молекул, то есть, он ищет онтологические корни принципа ответственности, именно как принципа, онтологию этики ищет, и эта книга замечательна тем, что он блестяще владеет этиологией.

**Вячеслав Степин:** И в чем тут онтология ответственности?

**Владимир Аришинов:** А это уже проблемные корни, это поле для работы, но я настаиваю, что мы здесь выходим на такие онтологии, которые рисовались в работах Греха Вейцена, прежде всего, его учение о креатуре природы. Синергетика берет во многом кибернетическую методологию, развивая ее. В этом смысле синергетика просто наследует эту всю проблематику и помимо квантово-механической методологии, совершенно обобщенно понятой, берет много идей от кибернетики, обратной связи и конструирования. И последнее, почему принцип ответственности крайне важен. Мы каждым нашим словом, осуществляя коммуникации (я просто цитирую Валиума Дюрана), вводим вместе с нами каждый раз новые самовозобновляющиеся виды. Если мы не научимся в этом мире правильно действовать, а мир сложен и нелинеен, то скорее всего, наше будущее печально. Принцип осознания ответственности в данном случае как-то навязывается, и в том его красота, что он соединяет мышление естественно-научное и ценностно-этическое. Я по субъекту постнеклассической науки хотел сказать, что он открыт, прежде всего, ценностям, но что значит открыт, в каком смысле он открыт социуму, культуре. Вот это двойное замыкание. Это как у китайцев есть презумпция «не навредить».

**Вячеслав Степин:** Это принцип Гиппократа. По поводу искусственного — естественного. Как только вы входите в область саморазвиваю-

щихся систем, которые обладают изначально, имманентно присущими синергетическими характеристиками, с этого их описать невозможно, у вас стирается различие между искусственным и естественным. Это моя точка зрения. Что такое саморазвивающаяся система? Когда вы говорите, что у меня есть несколько возможных линий развития в каждой точке бифуркации, то любая из этих линий, которая реализуется — это и есть проявление ее внутренней сути, то есть, природы этой системы, но если вы начинаете действовать с этой системой, то ваши действия становятся частью этой системы. Направляем ее по определенному руслу. Вот это русло по отношению к тому, как без вас бы система развивалась, принято, уже в традиции философии, называть искусственным. Но, с этой точки зрения, это больше естественное развитие как развитие без вас.

**Ирина Добронравова:** Вот недаром Владимир Иванович говорил о субъекте постнеклассической науки, он нас к этому подвел. Фокус здесь состоит в том, что мы действуем в условиях, мягко говоря, неполного знания, это и Кант знал. Уже в процессе познания мы меняемся и меняется мир. Тут с ответственностью большие сложности, потому что ты делаешь нечто и на что-то при этом рассчитываешь, хочешь осуществить идею, а получается совсем наоборот. Конечно, можно с решимостью принять ответственность и жизнь нас заставляет это делать, но при этом надо понимать, в какой ситуации мы находимся.

**Яков Свирский:** Здесь были замечательные доклады, так что у меня осталось только время для реплик, потому что развернуты сюжеты практически все. Эта реплика будет связана с тем, что те сюжеты, которые понимаются, и не только синергетикой, а всем тем блоком научных математизированных исследований, которые связываются с темой синергетики, хотя туда входит, как говорил в свое время Данилов, некая икс-наука, которая охватывает собой все проявления самоорганизующихся вещей. Вот тот же Пригожин себя синергетиком не очень-то считал и даже позиционировал себя, скорее, как бергсонианец. И в этом отношении, чем для меня сразу же оказалась любопытной эта область (уже лет 20, как я начал заниматься ею под руководством В. И. Аршинова), это тем, что ее оригинальность заключается в том, что она начинает воспроизводить сюжеты, которые уже в культуре были продуманы задолго до нее.

Я уже упомянул, что Пригожин себя позиционировал как бергсонианец, и для француза тех лет это не являлось каким-то откровением, поскольку Бергсон был для них уже некой иконизированной фигурой, но, тем не менее, философия жизни, оказывается, пронизывает некую сюжетику, которая присутствует сегодня в синергетике. Тень Ницше возникает, тень каких-то персонажей, которые находились на стратегическом пути той философии науки, которая себя развивала в 20 веке. Есть глубокий смысл в том, что через, казалось бы, дистанцируемые от философии вещи начинают выходить сюжеты, которые ведут к концептуальному аппарату, который позволил бы работать с этими становящимися, саморазвивающимися объектами.



Я себя немного дистанцирую от слова «развитие», «эволюция» и акцент делаю на слово «становление», потому что оно более нейтрально по отношению к таким оппозициям как прогресс-регресс, развитие-деградация и т.д. В самом термине «эволюция» заложена вся история этого слова, связанная еще с преформизмом. Вот якобы получилось что-то более мощное и развитое по отношению к предыдущему. А вдруг это просто другое? И думать в терминах другого или, как современные продолжатели сюжетов, связанных с Бергсоном и с Ницше, кого иногда ругают как постмодернистов, а иногда интеллигенты называют постструктуралистами, при этом не очень понимая, что это такое. Их книги насыщены терминологией из той области, которую мы сейчас обсуждаем, скажем, в «Тысяче Плато» того же Делеза и Гваттари целые главы посвящены и фракталам, и Пригожину, не говоря о разных других веселых сюжетах.

Так вот, они, как мне кажется, могут оказаться неким подспорьем, которое позволит выйти за пределы тех рамочных установок, за которые выйти сложно. Допустим, дихотомии. Сегодня, вроде бы, разобрались с дихотомией искусственное-естественное. Но не только эта оппозиция оказывается не работающей, ее нужно как бы подвесить в гуссерлевском понимании или оставить в покое. Живое-неживое — тоже оппозиция, которая нуждается в некотором переосмыслении, если мы хотим обсуждать темы, связанные с самоорганизацией. Внешнее-внутреннее — тоже больная тема, которая поднималась. То есть возникает некий каркас бинарных понятий, которые, как в ловушку, заманивают нашу мысль, и в которых можно биться до бесконечности, а как выйти за эти бинарные оппозиции — слава богу, есть исторические примеры такого выхода, в частности, упоминаемый неоднократно Бергсон, который пытался эти дихотомии, живя в них же, расшелушить.

Свобода-необходимость — это та же рамка, в которой начинаешь путаться и не знаешь, что делать, где я свободен: в точке бифуркации я свободен или несвободен, ответственен или не ответственен? Сегодня прозвучала мысль, что до точки бифуркации я ответственен, после — ответственен, а что там произошло — здесь, как бы возникает сюжет с необходимостью. Вроде бы, если посмотреть на экране компьютера, когда Владимир Григорьевич показывает точку бифуркации, там много разных путей внутри, она маленькая, но там много всего упаковано, и вроде бы там полный хаос, однако, она вдруг начинает выглядеть как супермегамашина, которая заставляет того, кто в нее попал, вести себя, абсолютно не апеллируя к словам, связанным с типом свободы. Можно обратиться к сюжетам, о которых нам говорят постструктуралисты. В частности, критик постструктурализма Ален Бадю в своей книге «Шум бытия» так интерпретирует свободу по Делезу: я свободен научиться попадать в точку бифуркации. Свобода, или то усилие, которое вдруг начинает проявляться — это то, что я полностью отдаюсь некой машинерии, которая выведет меня туда, где со мной произойдет нечто новое или совершенно иное.

Соответственно, здесь возникает сюжет, связанный с микрофизикой или с микросоциологией, потому что мы оказываемся здесь в микроситуациях. Глобально мы видим всю картину этих древовидных созданий типа нелинейных дифференциальных уравнений, выполненных на экране компьютера, однако, те минимумы, которые внешним образом незаметны, оказывается, начинают играть решающую роль.

Заканчиваю свое выступление тем, что такое наблюдение в этой ситуации. Наблюдать можно именно в этой точке бифуркации, там возникает ситуация, когда что-то начинаешь видеть в своем предельном состоянии несвободы или то, что называли Делез, Фуко и Деррида: в ситуации абсолютно внешнего, хотя сам же внутренним образом туда и входишь. Вот видите, эта внутренняя оппозиция внешнее-внутреннее прямо язык завязывает. И самоорганизующийся наблюдатель — это тот, кто сумел так себя устроить, что оказался в этой точке, то, что Ирина Серафимовна называла, ссылаясь на Камю, точке радикального бунта, который одновременно ясен и прозрачен и предельно абсурден, но не поэтому мы ли в него верим, как Тертуллиан.

*Лариса Киященко:* Я рада, что мы собрались в таком большом количестве и столько людей из Москвы. Вот уже начался третий год нашего совместного гранта, и не всегда мы приезжали такой представительной командой. Возвращаясь к теме семинара, я хотела бы подвести некоторый итог, а начало дал Вячеслав Семенович. Когда, приступая к теме, каждый по-своему разворачивал ее в своих докладах, я хотела бы обратить ваше внимание, что так сформулированная тема «Человек в синергетической картине мира: возможность свободы» свидетельствует о том, что мы совершаем некое кардинальное грехопадение классического мировоззрения. Я хотела бы подметить за каждым из нас способность удержать эту классическую точку зрения, но воспитанные уже на постнеклассике, мы допускаем возможность рассуждения о свободе как о кардинальном коперниканском повороте, как угодно назовите, потому что мы допускаем существование этического измерения научного знания. Постнеклассическая наука имеет в своих основаниях особого рода философию, утверждающую ее ответственность. Поэтому мы вводим сегодня в наш дискурс этическое измерение. Сегодня выступали участники семинара и один за другим говорили, что когда речь идет о наблюдателе, то позиция его усложнена. Наблюдатель становится ответственным, значит, мы тем самым этическое измерение органично вносим в ту классическую дискурсивную практику рассуждения, обычно существующего, до сих пор казавшегося некоторой идеальной, предельной ситуацией, когда мы способны себя исключить и одновременно включить в эту позицию. Это динамика соотношения двух наших позиций, которая в нас уже пустила корни и стала определенным культом культуры рассуждения.

Я фиксирую следующую картину: вводя в синергетическую картину мира представления возможной свободы, мы совершаем грехопадение по



отношению к классической позиции рассмотрения. Наше падение по отношению к ней. Введение в дискурс принципа свободы усложняет позицию классического наблюдателя. Мы становимся свидетелями, отвечающими за то, как мы рассуждаем и как мы поступаем в кризисных ситуациях. Сегодня мы поднимали тему оппозиций: внутреннее-внешнее, искусственное-естественное, свобода-необходимость. Их перечень может быть продолжен. Мы все-таки начинаем удерживать эти две оппозиции, одновременно присутствующие в нашем дискурсе. Что происходит, когда искусственное возвращается к тому, что вызвало некоторую дискуссию, искусственное-естественное, когда они между собой встречаются, то в каком соотношении они есть, стираются между ними различия или нет. Я позволю высказать свою точку зрения, что они не стираются, они удерживаются одновременно при балансировке, при некотором гармоничном сочетании того и другого. Причем эта гармония асимметрична, она ситуационно обусловлена той точкой выбора своей позиции по отношению к тому, о чем мы говорим и что мы выбираем, когда мы конкретно рассуждаем о том или ином явлении. Та самая практическая философия, о которой говорили, здесь реально проявляется в моем выборе своей позиции и ответственности перед вами за нее.

Вопрос: перед кем мы отвечаем? Перед самими собой или тем сообществом, которому мы принадлежим, одновременно сохраняя автономную свободную форму самовыражения. Мы одновременно как бы сохраняем эту автономную свободу независимого проявления при том, что мы зависим в своем выборе от сообщества, к которому мы принадлежим — это опять некоторая дуальность. Эти оппозиции, которые я произношу, не заканчивая этот перечень, дают мне возможность еще раз обратиться к самоорганизации. Мне кажется, что в основе самоорганизации лежит некая дуальность того или иного типа, который работает по преимуществу в

той или иной ситуации. Тогда получается, что самоорганизация одновременно с нами иногда вводит слова, которые мы употребляем, не отдавая себе отчета в том, какой смысл мы в них вкладываем. Не самоорганизация, она не сама по себе, хотя нам удобно пользоваться этим, а за счет того, что там возникают эти дуальности и оппозиционные пары. Самоорганизация возникает от одновременного присутствия этих оппозиций.

И кратко о той теме, которую я задала: «Принцип свободы как выбор шкалы измерений предмета и методы изучения постнеклассики». Этот принцип свободы, который обозначен в начале моей темы, играет роль априорного, первопричинного принципа постнеклассики. Постнеклассика остается, для меня, по крайней мере, как некая особая философия науки, дающая возможность присутствовать постнеклассическому субъекту, о котором мы говорили. Этот априорный принцип свободы, скажем так, возможностной свободы присутствия постнеклассики, кардинальным образом меняет, как неоднократно Вячеслав Семенович подчеркивал, категориальный аппарат, который мы привычно используем, когда разбираем те или иные проблемы. А какие проблемы мы разбираем в постнеклассике? Они имеют непосредственное отношение к тому дистанциальному миру, в котором мы пребываем как личностно присутствующие в научном дискурсе, одновременно как бы удерживая свой ответственный выбор перед тем или иным своим решением.

Теперь о шкале измерений. Шкалу измерений я предлагаю рассматривать как некое соотношение между бинарными оппозициями, о которых сегодня шла речь. Когда мы говорим об измеримости, мы предполагаем, что шкала имеет устойчивый характер стабильного обозначения, условно говоря, — это линейка. Наша шкала измерений имеет динамический, неустойчивый характер, ситуационно обусловленный той или иной конкретной обстановкой и разбираемой ситуацией. Шкала измерений сама динамически настраивается, помогает нам решать ту или иную проблему, причем она, в свою очередь, продолжает эту оппозиционность рассмотрения постнеклассических ситуаций. Она — в скореллированном соотношении между тем предметом, который мы выбираем для рассмотрения, и тем методом, с помощью которого мы это решаем. Еще раз подчеркну, что введение принципа свободы как некоторого априорного, порождающего принципа поведения человека постнеклассики, является очень существенным и ответственным шагом к тому, как рассматривать научное знание и философию, которая порождается в этом виде знания.

**Ирина Добронравова:** Нам приходится быть свободными, даже если нам этого не хочется. В ситуации самоорганизации приходится делать выбор и нести за него ответственность, независимо от того, что получится, заранее мы все равно этого не знаем. Свободным быть приходится и, познавая, в том числе.

**Людмила Горбунова:** Говоря об «одиссее человеческой свободы», следует отметить, что мир становится все более фактическим, фрагментар-

ным, хаотичным и разнородным. Как пишут Делез и Гваттари, мир потерял свой стержень, мир превратился в хаос. Глобализирующийся мир предстает как мир «дезорганизованного капитализма», в котором на смену идеологии «порядка вещей» приходит то, что может быть названо идеологией «беспорядка и разлада». Само научное знание, философская мысль становятся ни чем иным, как продуктом осмысления хаоса, результатом «осмысления разбитого мира». Таковыми являются и синергетика как наука о становлении порядка из хаоса, и «философия нестабильности», и философия и социология постмодернизма и after-постмодернизма.

Как-то М. Фуко заметил: «Вся наша эпоха ... пытается избежать Гегеля». Опыт Гегеля — это «философия тождества», опыт гармонии, достигаемой путем преодоления диалектических противоречий, опыт свободы в рамках системной детерминации, то есть (уже по Марксу) как познанный необходимости. Феноменология это преодолевает. Ее опыт — это рефлексия над повседневностью в ее преходящей форме, это рефлексивная работа, которая позволяет ухватывать значения, подвешенные в пережитом, причем разворачивая все поле возможностей, связанное с повседневным опытом. Но уже для Ницше, или для Батая, Бланшо, Фуко опыт — это, напротив, попытаться достичь такой точки жизни, которая была бы возможно ближе к тому, что нельзя пережить. И здесь требуется максимум интенсивности и максимум невозможности. Если феноменология пытается обнаружить субъекта таким, каков он есть, как основоположника этого опыта и этих значений, то философия Ницше и его последователей в постмодернизме, осмысливая совершенно иной опыт, его главной функцией полагает — вырвать субъекта у него самого, делать так, чтобы он уже не был самим собой, таким самотождественным субъектом, чтобы он был совершенно иным, чем он есть, и это может привести или к его уничтожению, взрыванию, диссоциации или к становлению его в новом качестве.

Как раз для эпистемы современного цивилизационного и социокультурного перехода характерна такая своеобразная несущая конструкция в виде дискурса об опытах-пределах, или трансгрессиях. Как писал Фуко, функция опытов-пределов — «вырвать меня у меня самого и не позволять мне быть тем же самым, что я есть».

Трансгрессия, таким образом, выступает как новый опыт свободы, свободы преодоления пределов, устанавливаемых прежде всего разумом. Философия трансгрессии — это философия выхода за и сквозь предел, за которым теряют смысл базовые оппозиции, ценности и смыслы. Понятие трансгрессии играет важную роль в становлении новой культуры и нового опыта свободы мышления. Подобно тому, как в свое время «противоречие» выступило фундаментом мышления «диалектического».

Трансгрессией открывается «опыт невозможного», который не связан и не ограничен внешним и возможным бытием. Если оставаться в ка-



кой-то определенной системе отсчета, трансгрессия представляет собой невозможный выход за пределы наличного данного. Она выражает невозможность человека остановиться как невозможность его несвободы. Это собственно свободаномада (кочевника).

Концепция трансгрессии имплицитно содержит идеи, фиксирующие механизмы нелинейной эволюции, которые в эксплицитной форме фиксируются синергетикой, прежде всего в идее «скрещения» различных версий эволюции как аналога бифуркационного ветвления. Сам акт трансгрессии нарушает системную линейную процессуальность и знаменует переход от одного опыта свободы к совершенно иному ее опыту.

Это и опыт свободы в лиминальном пространстве. В любом случае речь идет о переходности, о выходе в постконвенциональное пространство и о движении в нем и об ответственности любых пересечений в этом сетевом пространстве. Мы реально находимся в мультикультурном мире, в транспарадигмальном и трансдискурсивном пространстве, которое не есть что-то статичное и определенное. Наоборот, турбулентность и неопределенность „текучей современности”, в которой мы себя обнаруживаем, обрекает нас на совершенно новый опыт свободы, ибо как говорит З. Бауман, мы вступили на территорию, которая никогда прежде не была населена людьми, — на территорию, которую культура в прошлом считала непригодной для жизни. Эта территория и есть пространством „между”, пространством „терминала”, или пространством антропологической границы. Ибо вызовы современности таковы, что ответы на них возможны лишь при усилии человека по-мюнхаузенски „вытащить себя за волосы”. И проблема заключается в том, как реальный человек мыслит себя, как он выстраивает свое пространство свободы, и прежде всего пространство внутренней свободы как внутренней intersубъективности. Трансгрессируя в пространство «между», он движется от одной целостной упорядоченности к другой не для того, чтобы в ней остаться и быть свободным «в границах полиса», а для того, чтобы их пересечь лишь как пункты кратковременного отдыха на своем пути, покидая, соединяя, склеивая на этом пути места и отрезки, конструируя и переконструируя самого себя, двигаясь от одной сборки к другой и т.д. Очень хорошо об этом сказал Джанни Ваттимо, когда, проблематизируя понятие свободы, он говорил, что «важно помыслить свободу как постоянное колебание между причастностью и покинутостью». Нахождение в этом колебании, в пространстве точки бифуркации, и есть свобода. Движение в пространстве «транс» — есть свобода и есть ответственность, потому что способный к ответственности — это могущий дать ответ, а в условиях нарастающей нелинейности и разнообразия, — это могущий давать универсальный ответ, или лучше сказать, трансверсальный ответ на вызовы многовариантного будущего. Это новые требования к человеку пост-современности, потому что она требует нового субъекта как самоорганизующегося виртуально универсального субъекта, с различными модусами внутренней свободы, мыс-



лящего не только в рамках той или иной целостности, а умеющего трансгрессировать, двигаться по пути самопреодоления, переструктурирования, сборки, пересборки и т.д. И вот здесь-то и обнаруживает себя опасность такой свободы как саморазрушения, ибо мы, развивая свою креативность и следуя принципу необходимого разнообразия, открываемся этой нелинейности и машинерии хаоса, мы выпускаем ее, фрагментируя и на время как бы утрачивая себя, вместе с этим рискуя утратить стремление, или способность, к воссозданию целостности своего я, к сборке себя во внутреннем пространстве, или самоорганизации. Что находит свое выражение, в частности, в «кризисе идентичности». Наше нахождение в этом пространстве опасно саморазрушением, и поэтому очень актуально то, о чем говорила Ирина Викторовна Ершова-Бабенко, а именно новый тип адаптации, способность адекватного действия во внешних пространствах кризисного типа. Мне кажется, здесь проблема, которую надо решать с самого начала, прежде всего, средствами воспитания и образования, опираясь на современные педагогические теории и практики, такие как «критическая педагогика» П. Фрейре, «граничная педагогика» Г. Жиру, теория «обучающей игры» М. Барбера, теория «соразмерности» и «демистификации» И. Иллича и другие радикальные педагогики, которые можно назвать педагогиками свободы, а также на адекватные современным педагогическим потребностям психологические практики, в частности на психосинергетику.

**Ирина Предборская:** Тема моего выступления “Свобода трансгрессирующего сознания в граничной педагогике Г. Жиру”. Известно, что любая педагогическая теория в своем основании зиждется на определенной антропологической концепции, то есть предполагает определенное видение проблем человека. Тенденция современного научного знания к антропологизации предполагает и новый способ производства знания. Какой способ мыслительной деятельности кладется в его основу? Какой образовательный идеал является ее результатом? Мое внимание сфокусировалось на граничной педагогике профессора Макмастерского университета Г. Жиру как одном из направлений радикальной педагогики, представляющей постнеклассические тенденции в современной педагогике. Однако прежде, чем ответить на эти вопросы, необходимо в общих чертах упомянуть цели радикальной педагогики, к которой также относится и критическая педагогика П. Фрейре.

В основе радикальной педагогики лежит понимание образования как политического акта, связанного с преодолением социальной несправедливости. Основываясь на понимании власти М. Фуко, образование предстает как результат ее диффузии. Власть — вездесущая, дискретная, проникающая и укореняющаяся во всем: в формах поведения, и локальных отношениях власти. Она дисциплинирует человеческое тело и его сознание. Через образование власть как система разных институтов контролирует массовое сознание и устанавливает правила и инструкции. От-

сюда цель радикальной педагогики — освободить человека от любого унижения. Его онтологическую миссию П. Фрейре видит в том, чтобы быть субъектом, отказавшимся от «культуры молчания». Поэтому образование предстает как практика свободы. И еще один аспект, заслуживающий внимание в контексте заявленной темы. Это — понимание свободы. Оно фроммовско-экзистенциалистское: свобода — не как абстрактная идея, находящаяся вне человека, а как имманентное условие становления человека. Свободу нельзя подарить другому, так как в этом случае она станет разновидностью угнетения. Рабу не нужна свобода: она должна быть осознанной. Свободы нельзя добиться только для себя самого. В этом случае появляется шанс стать новым угнетателем. По мнению П. Фрейре, освободиться можно всем сразу через диалог и критическое осмысление реального мира, то есть через открытость и постоянное взаимодействие с ним в процессе познания.

В этом понимании свободу не приносят революции, национально-освободительные войны и т.п. Под воздействием стереотипов и мифов в этом случае происходит «переодевание» власти. Ведь недостаточно для реальной свободы свергнуть диктатора, надо убить его в себе. Для того, чтобы достичь свободы, человеку необходимо, во-первых, понять причины угнетения; во-вторых, избавиться от двойственности, присущей его внутреннему миру: с одной стороны — жажда свободы, а с другой — страх свободы. В результате возникает внутренний конфликт, поляризующий две его крайние позиции: человек одновременно выступает самим собой и своим угнетателем. Но этот конфликт можно рассматривать как точку бифуркации, ибо возникает ситуация выбора, суть которого сформулировал еще Э. Фромм: «Быть или иметь?» Акт приобретения свободы выступает как смена внутренних идентификационных детерминант, переход из одного социально-эмоционального состояния в другое.

Таким образом, субъектом радикальной педагогики выступает активная, самообразующаяся, самостановящаяся личность, а образование выполняет эмансипаторско-аттрактивную роль. Идеи становящейся личности, стремящейся к свободе, получили дальнейшее развитие в граничной педагогике Г. Жиру, ключевыми понятиями которой являются «граница» и «трангрессия».

Понятие «граница» основывается на онтологическом представлении об отсутствии жесткой структурированности и самоопределенности вещей и явлений, ограниченности резервов пластичности реальности. Категория «граница» в педагогической концепции Жиру используется для определения в метафорическом и буквальном понимании того, как власть через образование устанавливает границы, служащие препятствием для достижения свободы самостановления. Понятие «граница» позволяет очертить свое проблемно-культурное поле и обнаружить то, что отличает нас от них. Наконец, с точки зрения Жиру, данное понятие служит импульсом для культурной критики, в частности педагогических

процессов как формы преодоления границ, когда созданные в рамках доминирующих социокультурных паттернов границы могут быть подвергнуты переосмыслению и, наконец, переопределены. Итак, речь идет об условиях, когда субъекты образовательного процесса становятся трансгрессорами для познания инаковости в ее собственном понимании, для создания «пограничной зоны», где разнообразные культурные ресурсы переосмысливаются и оформляют новые идентичности,

Граничная педагогика призвана создавать педагогические условия, в которых студенты и преподаватели становятся «преодолевающими границы». С этой целью она показывает, в какой мере неравенство, власть и человеческое страдание укоренены в основных институциональных структурах; низвергает существующие границы знания и создает новые путем привлечения разных культурных кодов с дальнейшей их децентрацией; демистифицирует и переопределяет основы, обеспечивающие приобретение знаний.

Одним из способов производства знания в граничной педагогике выступает акт трансгрессии в процессе познания. Трансгрессия — понятие, позаимствованное из постмодернизма, где оно означает феномен перехода непроходимой границы и, прежде всего — границы между возможным и невозможным. Новый горизонт познания, открывающийся трансгрессивным прорывом, действительно является новым, поскольку он линейно не вытекает из предыдущего состояния и по отношению к нему обладает статусом отрицания.

Использование метафоры пограничья в педагогике позволяет выявить интеркультурные механизмы формирования социокультурного опыта индивида, изучить практику образования интеркультурных ценностей. Пограничье, образованное в результате трансгрессивного прорыва, это поле постоянных интеракций разных культурных кодов и смыслов, где возможность и невозможность, как отмечает Л. Горбунова, лишаются своего онтологического противостояния и переходят в отношения соприсутствия, где знание постоянно добывается из-под контекстуальных наслоений в виду присутствия национально-культурного, исторического, индивидуального компонентов в конституировании личности. Акт трансгрессивного перехода постоянно связан с возможностями выбора различных путей дальнейшего развития, что можно квалифицировать как аналог бифуркационного ветвления. В результате создается пространство свободы, в котором происходит самотворение личности. Таким образом, граничная педагогика актуализирует проблему исследования трансгрессии в образовательном процессе, обеспечивающей свободу и открытость образования.

*Юрий Мелков.* У меня будет реплика в продолжение той темы, о которой говорила Л. С. Горбунова. Тема выступления у меня заявлена: «Личность в фокусе синергетики: между манипуляцией и самоорганизацией». Я хотел сказать, что опасность здесь заключается в том, что под маской

самоорганизации часто может выступать именно манипуляция: рассмотрение человека как средства для достижения какой-либо отчуждённой от него цели.

Дело в том, что мы привыкли бояться насилия в его классической форме: не хочешь — но надо, не хочешь — но делаешь, будучи силой к тому принуждаем. А неклассическая форма принуждения, то есть, манипуляция, — это когда, как И. С. Добронравова сегодня в самом начале правильно сказала: «Не хочешь, но хочешь», — оно-то и не надо, но вот почему-то хочется... Господство и тирания на основе прямого насилия, на основе некоей «тоталитарной» идеологии, словесно артикулирующей, что можно, а что нельзя (обращаясь тем самым к сознанию индивида), — переросли в господство и тиранию, основанные на таких новейших политехнологиях, которые позволяют воздействовать непосредственно на подсознание человека. Для манипулятора это выходит и значительно эффективнее, и куда безопаснее.

Безопаснее как раз потому, что эта манипуляция не вызывает протеста со стороны манипулируемого: последний пребывает в полнейшей уверенности, что он остаётся субъектом принятия релевантных решений, — в то время как в действительности всё обстоит с точностью до наоборот. Другими словами, манипуляция маскируется под социальную самоорганизацию.

Опасность того, что при рассмотрении социальных процессов можно спутать самоорганизацию с манипуляцией, проистекает, в частности, и от способа рассмотрения данного феномена — от переноса на социальные процессы методологии, применимой лишь в естественных науках, для изучения неодушевленных объектов. Человек как объект манипуляции — это человек деперсонализированный, рассматриваемый вне процесса своего личностного роста, как молекула, как безликий член толпы, как существо, поступающее не согласно своей воле и своему разуму, но слепо повинувшись внешним относительно него силам — будь то мода, реклама, подсознательные страсти, инстинкты, генетические или нейро-лингвистические «программы» и многое другое.

Увы, подобного рода подход слишком соответствует современному этапу развития глобализированного общества, всячески препятствующего становлению человеческой личности, — которое только и позволяет человеку, как убедительно показывал А. Н. Леонтьев, из объекта собственной социальной группы вознестись до уровня ее субъекта. Более того, как писали ещё 35 лет назад М. К. Мамардашвили, Э. Ю. Соловьев и В. С. Швырев в своей фундаментальной статье о соотношении философских парадигм классики и неклассики («современности»), в современном обществе «духовно-психологическая развитость, структурная зрелость индивидуального сознания выступает как препятствие, помеха на пути активного включения в современную социальную организацию». Поэтому для человека приспособливаться к существующей организации обще-

ства (а ведь альтернативы такому приспособлению практически не существует!) означает заниматься самоманипуляцией, выступать соучастником и пособником проводимой с ним духовно-идеологической манипуляции.

В результате, свобода, которую якобы обретают те, кто отказывается от своего культурно-личностного развития, от своего самосознания, вливаясь в толпу, растворяясь в бессубъектности, участвуя во всяческих вошедших в последнее время в моду псевдореволюциях, — это свобода от сознания, от культуры, — это свобода от того, что делает человека человеком. Неудивительно поэтому, что такая «свобода» оборачивается разочарованием и бесплодностью: под маской самоорганизации кроется самоманипуляция в пользу некоего внешнего «аттрактора» — внешнего по отношению как к отдельному человеку, так и к его социуму в целом. Как замечает социолог З. Бауман, в современном мире беспрецедентная свобода сопровождается беспрецедентным бессилием: все мы стали де-факто индивидами, без перспектив стать личностями, — а подлинная власть, понимаемая как способность выступать субъектом собственной жизни и жизни своего общества, ускользает и с улиц, и из кабинетов, становится тотально отчужденной, анонимной, незримой.

Поэтому, мне кажется, в контексте социальной самоорганизации свобода — это осознание своего культурного основания, своей зависимости от других людей, от исторического и ценностного опыта своего общества. В этом заключается качественно новая, постнеклассическая парадигма философии — одним из первых исследователей которой в Украине была и остается И. С. Добронравова. Постнеклассичность — это не сведение общественной самоорганизации к бессубъектности роя человеческих молекул в погоне за миражами трансцендентных аттракторов, как это иногда звучит у некоторых специалистов в области синергетики, но сознательное, осмысленное превозмогание, окультуривание стихийных сил с помощью получаемого синергетикой знания. Это осознание своей культуры как того основания и той почвы, на которой только и могут произрастать цветы самоорганизации.

*Анатолій Пупич.* Междисциплинарность синергетики как некоего научного подхода все чаще демонстрируется яркими примерами исследования социальных явлений и процессов. Хотя, такое его применение и не всегда бесп проблемно. Ряд вопросов, которые при этом возникают, имеют достаточно выраженный философско-методологический характер, в связи с чем они попадают в поле зрения такой сферы мета-теоретических исследований как «философия социальной науки» или, точнее, «философия и методология социальной науки», не зависимо от того, рассматривается указанная сфера как составная часть «социальной философии» или как альтернативная ей сфера философской рефлексии над социальной наукой.

В любом случае синергетический подход, в обозначенном аспекте, подвергается определенному испытанию на методологическую коррект-

ность его применения. А поскольку связанные с ним понятия более или менее строгое значение впервые приобрели в области не общественных, а естественных наук, возникает проблема их адаптации к этой сфере. Не случайно, как бы упреждая упреки в не строгости его применения в социальных исследованиях, говорят о «синергетической метафоре» в обществознании.

Впрочем, приоритет «синергетической интуиции» именно в естествознании, не смотря на всю свою очевидность с исторической точки зрения, может быть легко оспорен учитывая смысловые коннотации самого слова «синергия». Если обратить внимание на значение этого слова, то, как раз наоборот, может возникнуть мысль о метафоричности его применения к процессам и явлениям естественным, в связи с чем возможное словосочетание «социальная синергия» начинает выглядеть как тавтология. Современный словарь иностранных слов, дает следующее пояснение слова «синергия»: «[от греческ. *synergos* — действующий вместе]. Повышенная результативность совместного действия факторов в сравнении с теми самыми, которые действуют порознь».

Но, с другой стороны, так же очевидно, что такое пояснение, в целом, корреспондируется и с интерпретацией эффекта синергии Г. Хакеном, который ввел в научный оборот само понятие „синергетика”. Известно, что эффект „синергии” сам Хакен связывал, прежде всего, с физическими процессами, на которых основано понимание оптико-механических принципов работы такого технического устройства как лазер. Но, при этом, физический процесс, происходящий в лазере, интерпретировался им так, как будто речь идет именно о совместной деятельности людей, т.е., фактически, как будто мы имеем дело с метафорой перенесения характеристик совместной человеческой деятельности на физический процесс.

И все же, Хакен, поясняя эффект синергетизма, не останавливается на выше обозначенной метафоре. Он превращает ее в достаточно строгое понятие, используя при этом термин неклассической оптики «когерентность»: « (от лат. *cohaerens* — находящийся в связи), согласованное протекание во времени нескольких колебательных или волновых процессов, проявляющихся при их сложении». Понятно, что ключевое тут слово естественного языка «согласовывать» не очевидно однозначный термин. Но, не смотря на некоторый спектр значений, оно, прежде всего, может быть истолковано как «иметь соответствие, единство с чем либо; устанавливать соответствие, единство с чем либо; устанавливать соотношение, единство между чем либо; устанавливать соответствие, координировать».

Таким образом, в целом, более или менее определенно об эффекте синергетизма можно говорить там и тогда, где и когда в поведении или действиях тех или иных объектов, предметов, которые исследуются, является *взаимное соответствие, взаимная согласованность, взаимная координация*. Перенеся эти характеристики обратно, на совместную деятель-



ность людей, можно сказать, что ими обладают, с одной стороны, стихийно координируемые действия людей, а с другой, любые «действия по правилам».

Само это словосочетание («действия по правилам») присутствует у «позднего» Витгенштейна. Тут «правило», это достаточно общий и сложный управляющий параметр социальной системы, взаимосвязи между людьми. Правилами являются и законы государства, и моральные предписания, и мотивы поведения людей, и традиции, и, наконец, просто правила той или иной игры, языка, уличного движения, внутреннего распорядка в организациях и т.д. Определённый аспект такого, наиболее общего понимания правила, как управляющего параметра разных систем изучают, например, так называемые деонтические или нормативные логики.

В обозначенном выше контексте важно подчеркнуть два возможных аспекта рассмотрения «правила»: 1) как социокультурного явления, внешнего индивиду, некоторой идеальной схемы действий и 2) как явления индивидуального, психосоциального, в большей или меньшей степени приближающегося к идеальным схемам. Второй аспект связан с проблемой принятия правила как *схемы* собственного действия, ее усвоения, а затем действия в соответствии с этим правилом, координирующим действия многих людей. Любое *правило* тут есть *схема действия*, с одной стороны, *идеальная*, зафиксированная в правиле, с другой — реальная, каждый раз по-новому воспроизводимая индивидом. Это точно такая «схема действия», освоив которую человек, если вспомнить кандидатскую диссертацию известного психолога П. Я. Гальперина, осваивает «орудие», что и отличает последнее от «средства».

«Схемы», о которых идет речь, выступают фактически управляющими параметрами «социальной синергии», обеспечивая координацию действий, в двух, обозначенных выше, аспектах, идеальном и реальном. Поскольку *схемы* эти по-разному *осваиваются* разными людьми (становятся для них *своими*), то, в процессе реального взаимодействия возникает эффект спонтанности, неопределенности, не совпадения с правилом. И эта неопределенность, с одной стороны, будет тем меньшей, чем большей будет степень освоения отдельными индивидами правил как определенных схем совместного действия многих людей. Но, с другой стороны, освоить схему означает всегда изменить, прежде всего, природой данную, уже имеющуюся схему действия, *удержавшись от спонтанного действия* по этой схеме, приспособить свою психомоторику к схеме иного, уже *социального действия*. Это и есть как бы порождение новой причины, социальной причины действий. Но, опять таки, освоенное социальное действие, как действие по правилу, по новой схеме, становится снова спонтанным — *социально-спонтанным*.

Другими словами, в процессе реального взаимодействия живых людей с разной степенью освоения правил, возникает неопределенность как ре-

зультат уже иного различия — различия в степени освоения правил и следования правилу. Но, в любом случае, ключевое значение в понимании спонтанности социальных процессов приобретает как раз концептуальное понимание его как «удержания от действия», то ли спонтанно-природного то ли спонтанно-социального, с появлением управляющего параметра социального действия — новой «схемы». И затем уже отклонение *от схемы действия* по правилам, становится фактором неопределенности, нарушающим жесткую социальную детерминацию *правильного действия*. Выбирая ту или иную схему, ту или иную спонтанность (через *самообладание*) мы получаем то, что называется *свободой действия*. В ее основе как раз и лежит «удержание от спонтанно-природного действия», а потом и *спонтанно-социального действия*. Это тот момент не-деяния, «у-вей», который, как некоторый феномен возвращения на природный путь (Дао), зафиксировал в древности еще даосизм. Только тут спонтанно-природное замещается спонтанно-социальным действием, которое противостоит «действию по правилам», порождая эффект «социальной синергии».

**Ирина ДОБРОПРАВОА.** Мне хотелось бы опять вспомнить Канта. Свобода связана с осуществлением морального закона. И те, кто выходили на Майдан, действовали свободно на основе нравственного закона внутри них. И пусть в результате получается, как всегда. Вопрос здесь не только и даже не столько в осуществлении целей, сколько в соответствии этих целей нравственному закону. Действительно, в ситуации динамического хаоса (а именно такова сейчас политическая ситуация в Украине) конкурируют разные аттракторы, и самоорганизация не ограничивается движением людей к выбранному ими аттрактору. Демократические ценности при-



зывают не уничтожать конкурирующие аттракторы, а на равных соперничать с ними. Результат конкуренции аттракторов заранее неизвестен, но именно эта конкуренция может дать неожиданные, и при этом устойчивые результаты.

Если мы не будем выходить на майданы, мы окажемся во внутренней тюрьме, в которую сами себя посадим, и откуда не открывается звездного неба над нами. Почему мы спрашиваем о возможности свободы сегодня? Потому что вчера мы ее хлебнули. Величие этих выходов, этих решений и принимаемой за них ответственности, состоит во внутреннем опыте свободы. И это та нота надежды, на которой мне хотелось бы закончить наш семинар.

*Подготовлено к печати Л. Горбуновой*

**„Людина в синергетичній картині світу: можливість свободи”**

Міжнародний науковий міждисциплінарний семінар на цю тему, організований філософським факультетом та Українським синергетичним товариством, відбувся 16 лютого 2007 року в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка за участі групи вчених Інституту філософії Російської академії наук. У виступах учасників було представлено багатоманітність підходів до заданої проблематики. Були розглянуті питання про світоглядні категорії „світ” та „людина” в контексті синергетичної картини світу, про людину як систему, що розвивається та самоорганізується в умовах самоорганізації соціального простору, та про різні досвіди її свободи, про психосинергетичні методології дослідження, про можливість синергетичної антропології та побудованої на цих засадах відповідної педагогіки свободи.

**„The Individual from the Synergetic World Picture’s Point of View: the Possibility of Freedom”**

The International scientific interdisciplinary seminar, devoted to the given problem, was held on the 16th of February, 2007 at Kyiv National Taras Shevchenko University. It was organized by the philosophical department and Ukrainian Synergetic Society. The scholars from Institute of Philosophy of Russian Academy of Science took part in this seminar. Its participants demonstrated the diversity of approaches to the given problem in their presentations. The questions concerning to the world outlook notions such as “world” and “human being” were examined from synergetic point of view, according to which the individual is considered as a developing and self-organizing system in the conditions of social space’s self-organization. The participants also discussed different experiences of his/her freedom; the psycho-synergetic methodologies of research; the possibility of synergetic anthropology; the pedagogy of freedom based on these conceptual ideas.

**Лідія СОХАНЬ**

**ДРАМА ЖИТТЄВОЇ  
НЕРЕАЛІЗОВАНОСТІ:  
ОБСТАВИНИ ЖИТТЯ ТА  
ОСОБИСТА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ**

*Життя наше — отже це шлях безперервний.  
Світ цей — велике море усім нам пливучим.  
Він би є Океан, який перепливається, о, вельми  
небагатьма щасливцями безбідно.*

*Григорій Сковорода*



*Можливість виявляти й розвивати свою індивідуальність — один із сутнісних проявів свободи. Тільки збагачуючи й збільшуючи ресурси для піднесення особистості, розвитку й раціонального використання творчого потенціалу кожного, цивілізація розширює межі свободи суспільства й особистості, в історичній перспективі знімаючи будь-які заздалегідь установлені масштаби розвитку людини й можливості її самореалізації. У цьому глибинна суть людського виміру цивілізації. В статті розглядається роль обставин життя і особистої відповідальності в здійсненні особистістю свого індивідуального життя в умовах соціокультурної трансформації українського суспільства.*

Затвердити себе у світі, посісти своє місце в соціальній і людській ієрархії, самореалізувати свій особистісний потенціал — стрижневі завдання, які має вирішити людина, що вирушає у складну подорож у життя. І чим багатша людина щодо особистісного потенціалу, тим наполегливіше виявляється в неї потреба відігравати активну роль у спектаклі історії, повніше й багатогранніше втілити себе у своїх діяннях, у всьому спектрі своєї життєдіяльності.

Якщо *якість* соціального життя людей оцінювати *людським виміром* і в його структурі вирізняти як *осьовий* вимір реальні можливості для *повноти життєвої самореалізації* кожного (що за визначенням є головним сенсом людського існування), то слід постулювати, що суспільство, яке по-

роджує в масовому масштабі драму життєвої нереалізованості людей, потребує радикальної "соціальної корекції" щодо переструктурування соціальної стратегії та технології функціонування і розвитку певного соціуму.

Мабуть найбільш суттєвою втратою українського суспільства від потворних трансформаційних процесів, які охопили суспільство з кінця ХХ століття, є *драма життєвої нереалізованості*. Факт життєвої нереалізованості — досить масове *соціальне* явище в сьогоденному суспільстві. Це посилює драматизм нашого життя. Це явище обумовлене як станом суспільства, яке переживає радикальну соціальну трансформацію, так і станом масової свідомості, що віддзеркалює цей стан.

Подолання цього негативного стану суспільства базується на концепції радикальної зміни типу суспільного розвитку, укоріненні нового шляху цивілізації, де пріоритети зсуваються в бік повного розкриття, цілісного розвитку здібностей і обдарованості людей, як самоцілі соціокультурного процесу. Цей імператив у системі пріоритетів ХХІ століття стає більш жорстким, що повинно отримати своє відображення в соціальній політиці, в освіті, в способі життя людей.

Життєва нереалізованість — це багатоваріантне явище. До категорії нереалізованого життя можуть належати явища, пов'язані з невикористанням жінками репродуктивного віку своїх природних можливостей для відтворення життя (зокрема, зростання установок подружніх пар на бездітний шлюб), а також факти штучного переривання життя внаслідок абортів. За даними [1, 87], кількість абортів в Україні залишається дуже високою, перевищуючи в середньому в півтори рази кількість реалізованих народжень. Це є проявом того, що потенціал життя, закладений природою, не реалізується внаслідок цілеспрямованих дій людини. Мотиваційний спектр такого роду дій досить широкий, він охоплює в тому числі й соціально-обумовлену, вимушену поведінку акторів.

Життєва нереалізованість може бути наслідком ранньої смертності, коли індивід ще не сформувався як особистість, не мав часу, щоб реалізувати себе, здійснити своє життя. Особливо болюче це сприймається через дитячу та підліткову смертність, що має тенденцію зростання в нашому суспільстві [1, 133-143]. Смертність може бути актом власного рішення — суїциду. Це трапляється іноді на ранніх стадіях життєвого циклу, починаючи з дитячого віку. Статистика свідчить про зростання останніми роки цього драматичного явища.

Людина може не розкритися і не реалізувати себе, тому що не здатна пристосуватися до соціального середовища, в якому здійснюється її життя. Цей фактор дає про себе знати особливо на перехідних етапах історичного шляху, при стрімких соціальних змінах, що наочно демонструє наше сьогодення.

Процес трансформації в нашому суспільстві охопив всю систему соціальної організації суспільства і життєвих цінностей. Причому зміни

мають як позитивні, так і негативні наслідки. Це відображається в масовій та індивідуальній свідомості. У соціологічному дослідженні 2007 р. (Омнібус) були отримані цікаві відповіді на запитання "Якщо порівняти Ваше життя і життя Ваших батьків, коли їм було стільки років, скільки Вам зараз, то що з наведеного стало кращим, а що — гіршим?". Респонденти відзначають цілий спектр змін (табл. 1).

Таблиця 1

**Якщо порівняти Ваше життя і життя ваших батьків, коли їм було стільки років, скільки Вам зараз, то що з наведеного стало кращим, а що гіршим? (Позначте одну відповідь з переліченого по кожному рядку,%)**

	Поліпшилося	Залишилося без змін	Погіршилося
Матеріальний добробут	42,7	19,6	36,9
Освіта	42,3	28,9	27,2
Становище у суспільстві	24,4	43,1	30,6
Житло	38,2	31,8	28,8
Соціальна захищеність	13,2	26,1	58,6
Стабільність життя	10,4	17,6	70,4
Стан здоров'я	10,6	37,4	50,3
Можливості відпочинку	27,4	23,7	47,2
Безпека життя	8,7	30,2	59,3
Харчування	42,5	23,9	32,1
Можливості побачити світ	39,2	23,9	35,4
Можливість реалізувати свої здібності	37,3	30,6	30,7

Як бачимо, значно погіршилися саме ті обставини життя, які суттєві для життєздійснення людини, а саме — стабільність життя, соціальна захищеність, безпека життя, стан здоров'я. Але, водночас, респонденти відзначають як позитивні моменти ширший доступ до освіти, насамперед, вищої, розширення можливостей для реалізації особистих здібностей.

Очевидно, що глибокі зміни, які охопили асортимент соціальних факторів, вимагали від людини зміни стратегії життя та техніки повсякденної поведінки, обумовили необхідність застосування нових адаптаційних механізмів. Завдання пристосування до нових умов виявилось важко-вирішуваним для багатьох. Ось як це виглядає за даними соціологічного опитування (Омнібус, 2007 р.) (табл. 2).



Таблиця 2

**Самооцінка міри пристосованості різних вікових груп  
до теперішньої життєвої ситуації**

Міра пристосованості	Вікові групи, років						За вибіркою
	25 і молодші	26-35	36-45	46-55	56-65	66 і старші	
Активно залучаюся до нового життя, ринкові відносини здаються мені природним способом життєдіяльності	22,9	21,0	18,2	17,3	9,8	4,9	16,0
Перебуваю в постійному пошуку себе в теперішньому житті	43,2	40,1	41,1	33,1	22,0	12,2	32,5
Не маю бажання пристосовуватися до теперішньої ситуації, живу як доведеться, чекаю змін на краще	21,9	25,5	28,0	37,2	46,1	70,5	37,6
Важко відповісти	12,0	13,4	12,7	12,4	22,0	12,5	13,9

Як свідчать дані, з віком змінюється кількість як тих, хто активно включився в ринкові відносини, так і тих, хто перебуває в постійному пошуку себе в новому соціальному середовищі. Також із віком зростає частка тих, хто не має бажання пристосовуватися до сьогоденної життєвої ситуації. Але людина не може "вийти" із свого часу, із своєї епохи, вона повинна так чи інакше вписуватись у соціокультурний контекст своєї епохи, знаходити свою "нішу" в спільності людей, обирати певну роль, якщо не схильна стати "ізгоем". Це неймовірно складно здійснити в соціумі, який піддається динамічним процесам і радикальним змінам.

Ситуація ускладнюється тим, що суспільство, яке переживає тотальну кризу, є суспільством ризику, в якому ризик також має тотальний характер. Людина в суспільстві ризику перебуває в ситуації постійної небезпеки для свого здоров'я, благополуччя, життя. Життєва нереалізованість у цих умовах постає як один із проявів непристосованості людини до нових соціальних умов. Чого саме люди бояться більше? Ось дані соціологічного моніторингу за 2006 р. (табл. 3).

Таблиця 3

## Обставини, що викликають побоювання у респондентів, %

Обставини життя	2006
1. Зростання злочинності	43,2
2. Безробіття	64,9
3. Напад зовнішнього ворога на Україну	6,6
4. Міжнаціональні конфлікти	19,2
5. Міжрелігійні конфлікти	8,4
6. Наплив біженців, переселенців та приїжджих	7,8
7. Зупинка підприємства	34,2
8. Повернення до старих порядків часів застою	7,9
9. Голод	33,8
10. Масові вуличні безпорядки	13,4
11. Невиплата зарплатні, пенсій тощо	55,8
12. Зростання цін	80,8
13. Встановлення диктатури в країні	9,3
14. Розпад України як держави	22,9
15. Наслідки катастрофи на Чорнобильській АЕС	22,3
16. Зараження загрозливими для життя інфекціями (туберкульоз, СНІД тощо)	38,3
17. Холод в квартирі	29,9
18. Нічого не бояться	2,6

У цих даних вимальовується спектр тих факторів, які, як здається опитуваним, створюють загрозу для їхнього існування, знижують шанси на забезпечення гідного людини життя. Особливо турбує людей економічний стан суспільства, бо з цим пов'язані базові умови людського існування.

Глобалізаційні й сучасні інформаційні процеси породжують високий динамізм і непередбачуваність не тільки у функціонуванні соціальних систем, але й в індивідуальній долі людей. Людина в цих умовах опиняється перед необхідністю активного маневрування у своєму житті, оперативної зміни своїх життєвих настанов і навичок, освоєння нової техніки поведінки, зазвичай радикальної зміни обраної моделі життєздійснення. Драматичні сторінки життя особистості часом виникають через її недостатню гнучкість, нездатність мобільно перебудувати ті або інші структури свого життя, психологічного або реального життєвого процесу через нові обста-

вини життя. Дослідники (А. Турен та ін.) зазначають, що для сучасних умов життя людей, коли все динамічно змінюється, необхідне виховання "людини діючої", оскільки для виживання і нормального розвитку сучасної цивілізації загалом необхідне створення умов для саморозвитку і самовдосконалення кожного. Творче пристосування до умов, які постійно змінюються, підвладне лише особистості, що має стратегічне мислення і є інноватором за складом свого характеру. Але тип інноватора в українському суспільстві, як свідчать дані міжнародного дослідження (опитування проводилося в лютому 2005 р.) подано в значно меншій мірі, ніж в інших європейських країнах. Переважна більшість українців зазначили, що вони не схожі на людину, для якої важливо бути творчою. Звичайно, такий психологічний склад особистості накладає печатку й на її спосіб життя.

У реальному житті за способом здійснення індивідуального життя вимальовується три типи особистості: стратег, тактик, ситуативіст (О. Кронік). Першому типу властива схильність обмірковувати довгострокові життєві цілі, осмислювати свою життєву перспективу, складати життєву програму й плани. Другий тип особистості більше орієнтований на визначення найближчих життєвих цілей і планів, відпрацьовування технік для досягнення бажаного. Третій тип особистості не схильний до поглибленої саморефлексії, осмислення того, як складеться життя завтра, яка програма його дій у життєвих обставинах, що змінилися. Особистість цього типу живе, наче підкоряючись стихійному плину життєвого процесу, вирішуючи життєві проблеми в міру їх виникнення. В проживанні людиною індивідуального життя особливу роль відіграє така індивідуальна якість, яку умовно називають "стилем реагування" на зміни життєвих обставин та труднощі, що виникають в житті людини. Вона формується на ранніх етапах життєвого шляху і залежить від кількості й складності нестандартних ситуацій, через які пройшла особистість ("подієвої наповненості" життя людини), та досвіду у їх вирішенні. Людина, яка має особистий досвід продуктивного подолання життєвих труднощів і негараздів, оволоділа певними техніками успішного розв'язання життєвих проблем, у подальших ситуаціях діятиме, використовуючи цей свій позитивний життєвий досвід. Це шлях формування людини як Переможця. І навпаки, якщо людина часто схиляється перед життєвими труднощами, вона накопичує негативний досвід, який і надалі може визначати її лінію поведінки. Це механізм формування невдахи. Слід зауважити, що "навчання в школі життя — примусове, уникнути його не може жодна людина" (Д. Вудберрі).

В проживанні людиною свого життя також важливу роль відіграє життєва перспектива. Якщо є надія на краще майбутнє, людина легше витримує життєві негаразди. В Омнібусі 2007 р. стояло запитання "Якщо зважити сучасну ситуацію в нашому суспільстві, то як Ви оцінюєте перспективи її у найближчому майбутньому?". Ось відповіді респондентів: 62,1 % відповіли, що сподіваються на поступову зміну в кращий бік;

10,2 % зазначили, що ситуація загалом буде швидко погіршуватися; 18,9 % визнали, що намагаються не думати про завтрашній день, живуть сьогоднішнім.

Якими ж уявляються респондентами можливості щодо забезпечення їхнім дітям кращого життя, ніж у них? Розглянемо, скажімо, їх уявлення щодо можливості дати дітям повноцінну освіту (моніторинг 2006 р.) (табл. 4).

Таблиця 4

## Думки респондентів щодо можливості дати дітям повноцінну освіту, %

Можливості	2006
1. Не вистачає	52,2
2. Важко сказати, вистачає чи ні	23,2
3. Вистачає	11,6
4. Не цікавить	12,6
5. Не відповіли	0,5

Характеризуючи своє теперішнє життя, респонденти відзначають матеріальну незабезпеченість свого існування, дефіцит роботи, яка відповідає їхнім прагненням. Очевидно, що це приховує в собі небезпеку значних втрат у реалізації трудового потенціалу людей, оскільки робота, яка не відповідає можливостям та вимогам робітника, не може спонукати його до високої творчої та трудової віддачі.

Опинившись в умовах, які не відповідають їхнім вимогам, не забезпечують людський статус гідного існування, люди неухильно починають втрачати віру в себе, знижується рівень їхньої самоповаги. Подивимось, які почуття характеризують наших громадян. Звернемося до даних Омнібуса 2007 р. (табл. 5).

Таблиця 5

## Які почуття, на Вашу думку, за останній рік посилилися (позначте відповіді, що підходять, %)

Відчуття респондентів	В українському суспільстві		У Вас особисто	
	2006	2007	2006	2007
1	2	3	4	5
<i>Негативні</i>				
Розчарування (зневіра)	60,5	71,9	45,3	53,4
Невдоволеність	41,7	51,0	29,1	37,9
Розгубленість	32,9	38,7	21,5	26,8
Страх	20,1	27,7	16,2	19,2
Песимізм	17,4	20,8	11,7	11,6

1	2	3	4	5
Меншовартість	10,4	13,2	8,0	9,9
Заздрість	8,8	16,4	2,3	1,8
<i>Позитивні</i>				
Почуття перспективи	9,1	6,8	9,7	13,7
Оптимізм	8,0	7,3	12,6	19,5
Гордість за свій народ і країну	7,8	6,1	7,6	7,0
Гідність	4,6	3,6	7,0	9,6
Радість	4,2	2,0	5,6	6,9
Доброчливість	3,8	3,4	7,6	13,8
Задоволення	2,8	1,3	4,8	4,4

Такий психологічний стан людини не може стимулювати високої активності, енергії у справах, в житті загалом, бо особисті якості людини, її емоційний стан, усвідомлення нею своєї цінності як особистості, громадянина, сім'янина є найважливішою передумовою її саморозкриття та самоздійснення. Тому не дивно, що досить сумною виглядає картина життя з точки зору можливостей самореалізації та шансів досягти успіху в житті. Звернемось до даних Омнібуса (табл. 6).

Таблиця 6

**Що саме з переліченого належить до вже досягнутого Вами життєвого успіху? (Позначте не більше трьох відповідей, %)**

Здобутки	%
Міцне здоров'я	16,9
Дружна сім'я	47,7
Можливість працювати на себе, свою сім'ю, а не на інших	16,9
Якісна освіта для себе і своїх дітей	11,5
Досягнутий рівень матеріального добробуту	8,8
Можливість займатися улюбленою справою	14,3
Можливість добре відпочивати, подорожувати, побачити світ	4,1
Професійна кар'єра	5,6
Наявність кола надійних друзів	30,2
Щасливий випадок	4,8
Інше	0,9
Нічого не належить до мого життєвого успіху	16,7
Важко відповісти	5,5

Як бачимо, респонденти відзначають переважно певні успіхи в їхньому приватному житті: дружна сім'я, наявність кола надійних друзів. Це, безсумнівно, дуже важливо для кожної людини, але цього недостатньо для повноти життя, особливо, якщо немає значних успіхів у професійній кар'єрі, бракує необхідних умов для одержання якісної освіти для людини особисто і для її дітей. Слід зауважити, що молодь більш оптимістично сприймає майбутнє країни і своє особисте. Так, згідно з даними соціологічного моніторингу 2006 р., вважають, що в них безумовно є плани домогтися успіху в житті 20,2 % молоді віком 18-20 років; вважають, що "радше є" — 28,6 % цієї вікової групи. Але в групі 25-35-річних ці показники знижуються — 10,8 % і 21,5 % відповідно.

Громадяни України мають певні уявлення щодо того, що необхідно зробити для покращення умов їхнього життя. Наводимо дані Омнібуса 2007 р. (табл. 7).

Таблиця 7

**Що, на Вашу думку, має бути насамперед забезпечено в суспільстві для задоволення головних інтересів населення?** (Позначте не більше трьох відповідей, %)

	%
Соціальний захист	61,2
Соціальний порядок	35,7
Соціальна справедливість	52,1
Соціальна безпека	26,7
Соціальна перспектива життя	45,0
Інше	0,6
Важко відповісти	4,7

Як бачимо, відзначаються ті фактори, які особливо важливі для забезпечення соціальної перспективи життя, гарантії успішного здійснення людьми їхньої життєдіяльності.

Справжньою цінністю буття кожної людини є можливість реалізувати свій людський потенціал, досягти певного успіху в житті. "Людина існує лише настільки, наскільки вона себе здійснює" (Жан-Поль Сартр). Це прагнення закладено в генетичній і соціокультурній програмі людини. Але умови нашого життя такі, що дають можливість самореалізуватися, досягти певного життєвого успіху лише окремим членам суспільства, які знаходяться на верхніх сходинках соціальної ієрархії. Це відображається в уявленнях респондентів щодо того, кого можна вважати успішною людиною в нашій країні. Відповіді, згідно з даними Омнібуса 2007 р., виглядають таким чином (табл. 8).



Таблиця 8

**Кого, на Вашу думку, можна вважати успішною людиною в нашому суспільстві? (Позначте не більше трьох відповідей, %)**

	%
Депутата, політичного діяча, представника вищої державної влади	40,2
Успішного бізнесмена, підприємця	40,2
Відомого вченого	4,8
Зірку телеекрана, шоу-бізнесу	19,1
Відомого письменника, автора, художника	3,5
Відомого спортсмена	11,8
Висококваліфікованого лікаря, педагога	11,5
Людину з високими доходами	33,7
Людину, щасливу у сімейному житті	36,4
Людину, яка має надійних друзів	18,8
Високоосвічену людину	8,6
Щасливчика, улюбленця долі	6,7
Людину, яка має впливових і багатих родичів і знайомих	16,7
Інше	1,1

Яку ж деформовану конструкцію життєвих цінностей демонструють наведені дані! Як має бути глибоко перекодований духовно-моральний світ людини, щоб життєвий успіх в її самосвідомості ототожнювався з володінням багатством, владою, і успішними вважалися лише ті, хто цим володіє, бо лише невелика кількість респондентів назвали серед тих, кого можна вважати успішною людиною, відомого письменника, актора, художника, відомого вченого, високоосвічену людину. В масовій свідомості поширена думка, що люди переважно не мають достатніх можливостей для реалізації своїх життєвих цілей. Ось як виглядають з цього приводу дані соціологічного опитування (табл. 9).

Таблиця 9

**Уявлення респондентів про можливість досягнення життєвих цілей, %**

Я маю/мав(ла) можливість побудувати особисте життя так, як я хотів (ла)	2003
1. Зовсім не згоден	29,1
2. Радше не згоден	20,7
3. Важко сказати, згоден чи ні	25,7
4. Радше згоден	17,9
5. Цілком згоден	6,3

Респонденти відзначають труднощі в досягненні їхніх життєвих цілей. Життєві цілі є тією психологічною конструкцією, яка відіграє інтегруючу та стимулюючу роль у життєвому світі людини та її життєдіяльності. Реалізація певних життєвих цілей входить до системи смисложиттєвих орієнтацій людини. І невдача в реалізації задуманого, бажаного може знецінити життя в самосвідомості людини, викликати зневірення в житті, і як наслідок — викликати спад життєвої енергії. Рівень реалізації життєвих цілей може оцінюватися як один із найважливіших показників життєвої реалізації людини.

Важливу роль у життєдіяльності відіграє та система життєвих цінностей, яких дотримується особистість. Поглянемо на дані соціологічного опитування, які показують значимість життєвих цінностей громадян України. (Омнібус, 2006 р.).

Таблиця 10

## Значимість життєвих цінностей громадян України залежно від віку, %

Життєві цінності	Вік		
	18-29 років	30-54 роки	55 і старші
Досягнення високих результатів у певному виді діяльності	5,3	4,2	2,2
Успішна кар'єра, досягнення високих посад	9,1	2,6	0,9
Повний достаток, високе матеріальне становище	24,6	22,7	14,7
Щаслива сім'я, діти	53,3	63,3	64,6
Інше	2,3	1,1	2,4
Я не замислювався над цим питанням	5,3	6,2	15,2

**Примітка.** Різниця в системах цінностей "Щаслива сім'я, діти" вікової групи 18-20 років зі старшими віковими групами на рівні 0,05 %.

Як бачимо, домінують в усіх вікових групах вітальні цінності — щаслива сім'я, матеріальний добробут.

Міра життєздійснення особистості, її реальні успіхи в житті переважно залежать від того, наскільки активно поводить вона себе в житті, наскільки відповідально ставиться до свого життя. Цікаво навести дані соціологічного опитування (Омнібус, 2007 рік), які демонструють уявлення людей про те, як вони оцінюють вплив зовнішніх обставин на своє життя і своєю особисту відповідальність за те, як складається їхнє життя (табл. 11).

Таблиця 11

**Як Ви вважаєте, від чого здебільшого залежить Ваше життя?**

	%
Від зовнішніх обставин	11,1
Переважно від зовнішніх обставин, певною мірою від мене самого	24,8
Однаковою мірою від мене самого та від зовнішніх обставин	28,7
Переважно від мене самого, певною мірою від зовнішніх обставин	22,7
Від мене самого	12,4

Аналіз динаміки в уявленнях людей щодо їхньої ролі в здійсненні свого життя свідчить, що за роки перетворень у країні не трапилось суттєвих змін, й навіть сплеск активності в подіях помаранчевої революції не змінив картини. Окрім того, кількість громадян, які вважають, що від них самих залежить те, як складається їхнє життя, згідно з даними опитування 2006 р., зменшилась. Ейфорія очікувань, що їх пережили люди, уявлення, що вони потрібні, зазнало певного фіаско, зневірення посилює сумнів людей у своїх силах і можливостях.

Слід зауважити, що молодь активніше "співпрацює" з обставинами свого життя. Вона більш реалістично оцінює сьогоденню і найближчу перспективу суспільства і свою особисто, наполегливо шукає в цій новій соціальній реальності можливості для повнішої самореалізації, використовуючи найрізноманітніші канали інформації і наявне соціальне замовлення. Інтелектуальна частина суспільства використовує гранти, укладає контракти на здійснення дослідницьких робіт, молодь, що навчається у школі, прагне мати високі досягнення в навчанні з тим, щоб отримати шанс на безкоштовне навчання у вищому навчальному закладі, а також шанс на продовження навчання за кордоном. Молоді люди прагнуть внести необхідні зміни в свій життєвий світ, в свої уявлення про сучасність, про цінності і пріоритети свого часу, прагнуть активно розвивати здібності, оволодівають певними вміннями і навичками, вивчають комп'ютерну грамотність, сучасну техніку, оволодівають іноземними мовами, новими, найбільш перспективними професіями. Спектр можливостей як у першому, так і в другому напрямку досить широкий.

Слід зазначити, що в масовій свідомості поширене уявлення про вагомий роль особистих якостей у здійсненні людиною свого життя. В моніторинговому опитуванні 2006 р. 55,5 % респондентів погодилось з тим, що більшості людей, життя яких не склалося, просто не вистачає наполегливості, сили та волі. В нашому сьогоденні ще досить часто трапляються випадки, коли людина, не впоравшись з труднощами,

"ламається", опускається на соціальне дно, поповнює ряди наркоманів, бомжів, кримінальних груп. Слід зауважити, що життя ніколи і ні в кого не було і не є суцільним святом. К. Манхейм з цього приводу зауважив, що "подобається нам це або ні, але життя більшою мірою є боротьбою за виживання". Тому кожна людина повинна мати необхідний життєвий потенціал для забезпечення і гідного здійснення свого життя.

Життя може бути прожите дарма через те, що людина дозволяє собі зануритися у дрібниці, поринути цілком у стихію повсякденності й у цьому стані загубити себе. Для досягнення громадянської зрілості й соціальної активності особистості дуже важливий розвиток у неї почуття причетності, здібності цікавитися долями людей за межами сімейного кола, замислюватися над життям прийдешніх поколінь, формами майбутнього суспільства й устроєм майбутнього світу. Як зазначав Е. Еріксон, у кого це почуття причетності не вироблено, він зосереджується на самому собі й головною його турботою стає задоволення своїх особистих потреб і власний комфорт. Очевидно, що така самоізоляція від суспільних інтересів і справ збіднює життєвий світ людини, звужує поле його життєдіяльності, збіднює мотиваційну палітру прихильності до життя. Людина повинна брати участь у житті інших людей, інакше вона "ампує", на думку К. Юнга, частину своєї душі. Але це неминує трапляється тоді, коли людина не залучена до активного соціального життя, до вирішення значних соціальних проблем. Людський потенціал щодо цього мало жаданий у нашому сьогоdnішньому суспільстві.

Повнота реалізації людиною своїх можливостей передусім залежить від її здібності раціонально використовувати час свого життя. Людське життя (згідно з середніми часовими показниками) дорівнює 600 тисячам годин. Із них на підтримання та обслуговування фізичного існування (у т. ч. їжу, фізичні вправи, гігієну і т. ін.) витрачається 400 тисяч годин. Таким чином, на вільну самореалізацію та сенс свого життя припадає лише 200 тисяч годин. Це ставить людину перед необхідністю дбайливо використовувати час свого життя.

Самопочуття людини суттєво визначається уявленням того, хто "править бал" у суспільстві. На питання "Як Ви вважаєте, які соціальні групи відіграють значну роль у житті українського суспільства?" були отримані такі відповіді. Вагома роль належить, на думку більшості опитаних, мафії, злочинному світові. З великим відривом називають підприємців, бізнесменів, службовців держапарату ("чиновників"), лідерів політичних партій. Ще менша кількість опитаних відзначили роль робітників, селян і особливо інтелігенції.

Відсторонена незрілою демократією від реальної участі в справах суспільства, людина відчуває себе пересічною, маленькою, зайвою в суспільстві замість того, щоб відчувати і реально бути господарем своєї країни, власної історичної та індивідуальної долі. Не дивно, що більше

половини респондентів висловлюють незадоволеність своїм становищем у суспільстві.

Симптоматично, що більшість з опитаних оцінює себе як цілком життєспроможних та активних людей. Ось як виглядають відповіді (опитування 2003 р.) на запитання "Чи можете Ви сказати про себе, що Ви людина активна, яка не любить сидіти, склавши руки (такими визнали себе 34,0 % респондентів), берете на себе відповідальність за власні вчинки та дії (29,7 %), стійкі, не схиляється перед труднощами (23,7 %), терплячі за необхідності (50,3 %)" 20,9 % здатні піти на ризик, якщо це потрібно. Більше половини опитаних назвали себе людьми працьовитими, які не бояться братися за будь-яку роботу. Відзначені в цьому випадку достоїнства людей дають серйозні підстави вважати, що вони змогли б досягти високих показників своєї життєвої реалізованості за сприятливих соціальних та життєвих обставин. Українське суспільство, яке перебуває в глибокій та тривалій кризі, не може достатньою мірою запропонувати своїм громадянам такі умови.

Певним підтвердженням того, що наше суспільство не використовує потенціал людських можливостей, можуть бути життєві досягнення трудових мігрантів, категорію яких складають громадяни України, які не знайшли можливості для самореалізації на Батьківщині та поїхали за кордон у пошуках кращої долі [4]. Досвід праці за кордоном вносить суттєві зміни як у спосіб життя людей, так і у їхню оцінку життя та власних можливостей [5, 156-167]. Громадяни, які мають досвід закордонної трудової міграції в 1,6 разів частіше дають позитивні оцінки свого місця на соціальному щабелі. І життя, яким вони живуть, загалом їх задовольняє частіше, ніж громадян, які не виїжджали на заробітки за кордон.

Але трудові мігранти, які виїжджають на роботу за кордон, своєю працею створюють матеріальні та духовні цінності не для власної Батьківщини, а для тих країн, до яких вони виїжджають на заробіток; і їхня Батьківщина зазнає суттєвих втрат через це. Крім того, трудові мігранти набувають і досить негативного психологічного досвіду, зокрема, вони частіше у своїх судженнях ігнорують етичні норми, оцінюючи різноманітні аспекти соціальної поведінки людини. Трудові мігранти в півтора рази частіше вважають, що заради великих грошей їхні співвітчизники готові пожертвувати улюбленою професією, в 1,3 рази — діяти протизаконними методами, і так само часто — обдурити будь-кого [6, 166-167]. Ще частіше (в 1,7 рази), на думку трудових мігрантів, більшість наших співгромадян у гонитві за долларом готові пожертвувати своїм чесним ім'ям, репутацією порядної людини, і, що значно гірше, трудові мігранти в 2,1 рази частіше впевнені, що великі гроші можуть змусити співвітчизників пожертвувати добрими стосунками з найближчими родичами — батьками, дружи-

ною/чоловіком, дітьми. Тим паче, не буде більшість наших співвітчизників, на думку трудових мігрантів, щадити конкурентів, вони готові усунути їх силою, а за потреби — вдатися до фізичного знищення. Такий сценарій трудові мігранти припускають в 1,3 рази частіше за своїх співвітчизників, які не залишали рідних теренів. Мабуть повсякденна практика закордонних заробітків насичена негативними зразками трудової, а іноді і простої життєвої поведінки, куди більшою мірою, ніж удома.

Життєвий світ людини, її реальне життя в умовах нашої реальності перебувають під значним впливом західного способу життя й західних цінностей. Згідно з даними соціологічного моніторингу, респонденти відзначають досить широкий спектр цього впливу. До того ж відзначається як позитивний, так і негативний наслідок цього впливу. В опитуванні 2003 р. серед позитивних моментів 11,2 % визнають — залучають до кращих зразків світової культури; допомагають молоді опанувати сучасний світ (22,9 %); сприяють тому, аби побут і поведінка жителів України стали більш сучасними (21,8 %); сприяють формуванню толерантного ставлення до людей інших рас, національностей, культур і релігій (12,4 %); ведуть до єднання людей різних національностей на основі єдиної універсальної культури та способу життя (9,2 %). Серед негативних наслідків впливу відзначено: підривають корені нашої національної культури (26,1 %); формують примітивні смаки (22,1 %); руйнують моральні устої нашого суспільства (32,4 %); формують ідеали і моральні цінності, що не притаманні жителям України (22,6 %); спричиняють нерозумності народу (20,9 %); викликають роздратування і несприйняття у переважній більшості населення (17,1 %); 8,7 % відзначають, що західний спосіб життя і його культура приймаються лише вузькими, "елітними" верствами населення; 4,4 % стверджують, що західний спосіб життя не справляє суттєвого впливу. Як бачимо, найбільш поширені негативні уявлення щодо впливу західного способу життя і культури на наш спосіб життя і культуру.

Цікавими є дані щодо того, які моральні цінності і норми західного способу життя найбільш активно, на погляд респондентів, входять у наше життя. Відзначаються знову як позитивні, так і негативні моменти. В першому рядку, зокрема, названі: особиста свобода і незалежність (29,5 %), підприємливість (22,6 %), вміння багато й напружено працювати (18,7 %). Водночас, відзначені й негативні моменти: в наше життя входять культ грошей (44,9 %), сексуальна свобода (39,7 %), спрямованість до життєвого успіху за будь-якою ціною (28,3 %). В Омнібу 2007 р. поширена думка, що вплив Заходу загрожує нашим культурним традиціям і цінностям. Такої думки дотримується 16,4 % тих, хто повністю згоден, 20,2 % тих, хто радше згоден, і 23,8 % тих, хто частково згоден, частково ні. Рішуче не погоджуються 10,2 % і 16,3 % радше не згодні. У добу глобалізації суверенні країни не можуть жити



ізолювано, тому вони зазвичай здійснюють взаємний вплив на спосіб життя і культуру один одного, але важливо, щоб цей вплив не руйнувала глибинні ментальні цінності кожного народу й не нарощував негативних явищ у житті людських спільнот.

Соціологічне дослідження, яке викриває негативні боки умов та способу життя населення України, водночас, вказує на наявність у суспільстві потужного духовно-морального потенціалу, реалізація якого могла б сприяти конструктивному оновленню нашого суспільства, створенню умов для повноти життєвої самореалізації кожного. Звернемо увагу лише на деякі дані, що є показовими в цьому контексті. В анкеті стояло запитання: "Чи сприймаєте Ви Україну як свою Батьківщину?". 83,9 % із кількості опитаних (2006 р.) відповіли "так". І це, незважаючи на те, що образ сучасного українського суспільства, за визнанням респондентів, найчастіше пов'язується з негативними, навіть образливими характеристиками, які не вважаю за доцільне навіть наводити тут, оскільки їх повторення в будь-якому контексті містить небезпеку укорінення в історичній пам'яті людей, а завдання полягає у викоріненні їх із нашої пам'яті.

Що ж об'єднує людей у нашому суспільстві? На думку респондентів, такими факторами є спільні труднощі життя, незадоволеність владою, але водночас, респонденти вказують і на такі значущі обставини, як віра в краще майбутнє, мова спілкування, спільна історія, територія.

Дивно, як глибоко та стійко в духовному світі живе любов до України як до власної Батьківщини, і яке велике їх прагнення бачити її процвітаючою державою, якщо, незважаючи на сьогоднішній поганий стан українського суспільства, були отримані такі вельми красномовні відповіді за такою позицією опитування. В анкеті (2003 р.) зазначалося: "Уявіть, що УКРАЇНА ВЖЕ ПОСІЛА ГІДНЕ МІСЦЕ В СВІТОВОМУ СПІВТОВАРИСТВІ, як Ви завершили б фразу "Я пишаюся Україною, бо це..."? І ось відповіді респондентів: "моя країна" (37,8 % опитаних зазначили це), "країна з давньою історією" (24,8 %), "незалежна країна" (20,2 %), "могутня країна" (15,1 %). Відповіді висвітлюють глибинні пласти народної психології, де живе уявлення про справжні соціальні цінності та чесноти, мрія зробити їх набутком своєї Батьківщини. Як безжалісно обійшлася історична доля з великим народом, якщо його шлях до оновлення життя, досягнення гідного існування виявився таким тяжким. А може долю, як індивідуальну, так і долю власної країни, ми створюємо самі і, значить, несемо частку особистої відповідальності за все, що з нами відбувається?

Розмірковуючи над даними моніторингу, який охоплює понад десятирічний період нашої історії, можна дійти висновку, що рівень свідомості нашої особистої причетності до плину нашого соціального життя і нашої індивідуальної долі не відповідає вимогам сьо-

годнішньої доби, так само як і рівень свідомості нашої особистої відповідальності.

Незважаючи на всі неймовірні труднощі та випробування, що випали на долю народу, назріла необхідність суттєвих конструктивних змін у нашій свідомості, яка інколи надмірно занурена в стихію тяжких переживань, психологічної відстороненості. Мабуть є сенс в тому, що аналітики та засоби масової інформації починають більш уважно придивлятися до тих нових процесів, нових стратегій життя людей, які народжуються та укорінюються в умовах їхнього нового соціального буття. Коли людині важко фізично пересуватися, вона потребує посоху, подібно тому, як вона потребує психологічного посоху, коли їй важко живеться. Віра, Надія, Солідарність, діяльна творча Активність — ось ті психологічні посохи, які можуть допомогти нам пройти важкий шлях, оскільки його однак доведеться пройти, і особисте завдання кожного — здійснити це гідно. Спираючись на історичний досвід, можна з усією впевненістю сказати, що лише при активному залученні людського потенціалу до соціально перетворюючого процесу можливе здійснення історичного завдання, яке стоїть перед нашим суспільством, — вихід України на справжній цивілізаційний шлях розвитку, успішне просування до демократичного відкритого суспільства. Це диктує необхідність суттєвих змін у стратегії розвитку нашого суспільства, в ідеології і напрямках його реформування, здійснення системних дій щодо подолання негативних наслідків ринкових відносин задля забезпечення цивілізаційного і гармонійного переходу країни на нову модель соціокультурного розвитку.

### Примітки

У статті використовуються дані соціологічного дослідження Інституту соціології НАН України "Українське суспільство: моніторинг соціальних змін" (1994-2006 рр.), вибірка в середньому становить 1800 осіб і репрезентує доросле населення України віком від 18 років; Омнібуса (2007 р.) щорічного дослідження Інституту соціології НАН УКРАЇНИ; "Європейського соціального дослідження" (ESS), яке розпочалося 2002 р. у 24 країнах Європи (загальноєвропейська вибірка налічує 45 681 респондентів. Україна приєдналася до другої хвилі дослідження у 2004 р.

### Література:

1. Медина Т. Сексуальна функція молодшої української сім'ї: соціологічний аспект // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2000. — № 2.
2. Прибиткова І. Демократична ситуація в Україні у дзеркалі Всеукраїнського перепису населення 2001 року // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2002. — № 3.
3. Сохань Л., Сохань И. Время Нового Мира и человек. Глобальные риски цивилизации и поиск пути. — К. — 2001. — 132 с.; Соціальні ризики та соціальна безпека в умовах природних та техногенних надзвичайних ситуацій та катастроф. — К. — 2001. — 497 с.
4. Шульга Н. Великое переселение: репатрианты, беженцы, трудовые мигранты. — К., 2002. — 700 с.
5. Прибиткова І. Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії та спосіб життя (початок) // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2002. — № 4.
6. Прибиткова І. Трудові мігранти у соціальній ієрархії українського суспільства: статусні позиції, цінності, життєві стратегії та спосіб життя (закінчення) // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2003. — № 1.

#### ***Лидия Сохань. Драма жизненной нереализованности: обстоятельства жизни и личная ответственность***

Возможность проявлять и развивать свою индивидуальность — одно из существенных проявлений свободы. Только обогащая и умножая ресурсы для возвышения личности, развития и рационального использования творческого потенциала каждого, цивилизация тем самым расширяет рамки свободы общества и личности, в исторической перспективе снимая какие-то ни было заранее установленные масштабы развития человека и его самореализации. В этом глубинная суть человеческого измерения цивилизации. В статье рассматривается роль обстоятельств жизни и личной ответственности в осуществлении личностью своей индивидуальной жизни в условиях социокультурной трансформации украинского общества.

#### ***Lidiya Sokhan. Drama Unrealized Life: Life Circumstances and Personal Responsibility***

Possibility to show and to develop one's individuality is one of essential manifestation of freedom. Only by enriching and multiplying resources for elevation of personality, development and rational use of everyone's creativity, the civilization thereby expand the freedom boundaries of society and personality, and remove the predefined scales

whatsoever of human development and self-actualization in historical view. Therein is the profound essence of human dimension of civilization. The author considers in the article the role of life circumstances and personal responsibility in realization by a person her/his individual life in conditions of social and cultural transformation in Ukrainian society.

**Інна КУЗНЕЦОВА**

**ФІЛОСОФСЬКА  
СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ  
КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ  
ОСВІТИ УКРАЇНИ**



*Розвиток системи вищої культурно-мистецької освіти України за умов інформаційного суспільства потребує серйозних прогностично-аналітичних напрацювань теоретичної думки та узагальнення практичного досвіду. Етична домінанта стратегії розвитку культурно-мистецької освіти України в контексті Болонської декларації своїм імперативом має формування у кожній людині глобальної етики та спільної дієвої монологічної та діалогічної відповідальності як "спільно-і-для-інших-буття-у-світі", що є принциповою нормою єдиного й цілісного світу.*

Запит інформаційного суспільства на ідею певної цілісності, єдності в багатоманітності складних і надскладних відкритих систем узаasadничує потребу трансдисциплінарного наукового знання, що долає лінійне уявлення та формує нелінійне мислення.

Динамізм змін в інформаційній, технологічній, економічній, соціальній, комунікативній тощо сферах потребує реформування та розвитку адекватної науково-освітньої системи, пов'язаної зі зміною ролі і статусу людини. Вітчизняні вчені (В. Андрущенко, А. Бітаєв, І. Добронравова, М. Згуровський, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, С. Ніколаєнко, В. Пазенок, І. Предборська, С. Рижкова, І. Степаненко, М. Култаєва, В. Шейко) останніми роками виступали з низкою праць, де зазначена потреба ґрунтовно осмислюється.

Розробка нової концепції розвитку системи освіти України загалом, і культурно-мистецької зокрема, має врахувати як державні, так і європейські та світові процеси. У запропонованій статті метою є розгляд філософського аспекту доцільності впровадження напрацювань теоретичних розробок і практики діяльності європейської освітньої системи у систему національної культурно-мистецької освіти. Достеменно завдання в

тих чи інших аспектах стало предметом розгляду сучасних вітчизняних науковців. Втім, швидкозмінність культурного, соціального, політичного та економічного життя виключає становлення стереотипів індивідуальної та колективної відповідальної діяльності, що робить зазначене завдання завжди актуальним.

В інформаційному суспільстві пріоритетною є соціальна мета — освіта людини, яка забезпечує одержання особою нових можливостей із метою самореалізації, самовираження. Матеріальні цінності індустріального суспільства у зв'язку з інформатизацією громадського життя поступаються людським цінностям, оскільки якість рішень та результати в соціальній, екологічній, моральній, політичній сферах потребують беззупинного зростання ноосферного (інтелектуального) потенціалу суспільства в особі висококваліфікованого фахівця, здатного до саморозвитку [21].

Вирішення загальнолюдських макроцивілізаційних проблем — інтерсоціальних, інтерекологічних, інтердемографічних, інтеросвітніх — потребує формування планетарного культуротворчого мислення, фундаменталізації та гуманізації єдиного інформаційно-освітнього простору, що якісно змінює статус освіти та вимагає створення нового освітнього середовища. Будь-яка освітня система формує практичний світогляд людини, за якого поєднується професійна діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки саме філософія завжди здійснювала функцію теоретично-рефлексійного аналізу світогляду та його розвитку, стільки взаємодія філософії та освіти завжди відіграла значну роль у розвитку людства, що за умови становлення новітніх освітніх систем виявилась у становленні філософії освіти.

Формування освітньої системи інформаційного суспільства повинно відбуватись на засадах відкритого, індивідуалізованого, творчого знання за умови здатності до безперервної самоактуалізованої освіти протягом життя.

Руйнівність ідеї диференціації та спеціалізації професійного навчання "одномірної людини" потрібно скасувати у фундаменталізації освіти на основі органічної єдності її природничонаукової та гуманітарної складових, що потребує цілісного знання Людини про єдність світоустрою. Універсальна людина потребує "цілісності знань" про "цілісність світу" [7; 8]. Трансформації світу у сфері комунікацій наочно скоротили відстані між країнами і континентами, сприяли усвідомленню постійного збільшення міри взаємозалежності від руйнівних вчинків, що позначилось на досягненні людством почуття відповідальності за події на планеті. Формування екологічного світогляду громадян планети уможливить подолання наднаціональних проблем і конфліктів: екологічних, енергетичних, інформаційних, економічних, національних, соціальних. Зазначені ціннісні імперативи є результатом рівня освіченості [21; 22] та духовної культури особистості та суспільства загалом [6; 16; 17], що має забезпечити нова освітня концепція — фундамен-



тальність і цілісність освіти. Втім, вперше концепція фундаментальної освіти була сформульована Гумбольдтом на початку ХІХ ст. і мала за основу тісний зв'язок фундаментальних знань тогочасного здобутку фундаментальних наук із предметами освіти. З часом між ідеальною моделлю і реальністю відбувся розрив, за винятком кращих університетів світу.

Сучасна фундаментальність і цілісність освіти має бути забезпечена інтеграційними та міждисциплінарними тенденціями поміж фундаментальними науками, які переросли диференціацію ХХ століття. Принцип забезпечення оволодінням всіма знаннями на все життя, за умови швидких темпів їх приросту та відновлення, не відповідає вимогам сучасної адаптації людини. Система освіти ХХІ ст. повинна акцентувати увагу особистості на освоєнні та осмисленні найістотніших, фундаментальних, тривалий час актуальних знань; формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні знаннями, уміннями і навичками з метою творчого підходу до вирішення проблем, з якими особистість і людство загалом ніколи не стикалось, — і таким чином забезпечити функціонування принципу "освіта протягом життя" [9].

Освітня система інформаційного суспільства покликана забезпечити розширене відтворення інтелектуального потенціалу глобалізованого суспільства [22]. Глобалізація сучасного, соціокультурологічного виміру позбула ознак певної надбудови, уніфікації, знівелювання власних характеристик. Це є процес гармонізації, зрозумілості Іншого і через Іншого — себе. Наочним прикладом сучасного процесу глобалізації може бути створення єдиного Європейського освітнього простору з метою набуття європейською освітою незаперечних конкурентних переваг; створення сприятливих умов мобільності студентів і викладачів; розширення доступу до європейської освіти; формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі. Так, у документі ЮНЕСКО "Освіта ХХІ століття" зазначається, що освіта протягом життя має базуватися на чотирьох принципах: навчитись пізнавати, навчитись життєвої компетентності, навчитись жити разом, навчитись жити [9].

Формування загальноєвропейського освітнього простору — результат адаптації існуючої системи освіти вимогам процесу глобалізації. Швидке удосконалення виробництва на основі новітніх інформаційних технологій; конкурентоспроможність наукової сфери; провідна роль науки і творчості у розвитку економіки (звідси великий попит не просто на високоосвічені кадри, а на нестандартне творче мислення) спричинили необхідність проведення європейськими країнами реформ у сфері освіти. Спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру фактично розпочалися у 50-ті роки ХХ століття з підписання Римської угоди. Надалі відбувся цілий ряд конференцій міністрів освіти європейських країн, на яких ці ідеї отримали свій розвиток. Зокрема, на конференції в Сорбоні (1998 р.) міністри освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії підписали декларацію, яка починається словами: "Останнім часом

європейський процес набув надзвичайно великого розвитку. Та якими б суттєвими не були ці здобутки, вони не повинні затінити той факт, що Європа — це не лише зона євро, банків та економічних інститутів: вона також має бути Європою знань" [9]. Ідеї Сорбонської декларації набули розвитку в Болонській конвенції, підписаній у 1999 році 29 європейськими країнами.

Зазначене стало одним із головних принципів створення Зони європейської вищої освіти, що було відзначено на конференції європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій в м. Саламанка (2001 р.): "Оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти, то й створення Зони європейської вищої освіти має відбуватися одночасно й паралельно зі створенням Зони європейських наукових досліджень" [9].

Входження України до Європейського освітнього простору — нагальна внутрішня потреба, обумовлена загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої діяльності та потребою суспільства у освіченій, висококультурній людині як на виробництві, так і у невиробничих сферах. Освітня діяльність, відповідно до вимог Болонської декларації, це, передусім, нова філософія освітньої діяльності; нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, удосконалення структури робочого часу як викладача, так і студента, з наданням переваги науковій діяльності; нові "технології" опанування знань, унеможливлення репродуктивних методів навчання, прозорість навчального процесу; здійснення нового типу контролю якості освіти акредитаційними агенціями, незалежними від національних урядів та міжнародних організацій; забезпечення працевлаштування випускників; забезпечення привабливості європейської системи освіти, що сприятиме підвищенню рейтингу вищої освіти як такої.

Позиція сприйняття українською науково-освітньою спільнотою необхідності плідно щоденно працювати на гармонізацію власної освіти має стратегічну дію — таким чином вписати елементи уніфікації навчального процесу (за положеннями Болонського процесу) в практику освітньої діяльності, щоб зберегти складові власних конкурентних переваг та приростити їх кращими взірцями світового досвіду. Завдяки чому — зрозуміти Європу та стати зрозумілими Європі.

Концептуальними засадами Болонського процесу, згідно з документами освітньої політики ЄС, визнані: "випереджаюча освіта", "гнучкість освіти", "наскрізна освіта", "конкурентоспроможність освітніх послуг", "прозорість освіти", "неподільність наукової та викладацької діяльності", "автономність університетів".

Зупинимось на концепції "неподільність наукової та викладацької діяльності", яка вимагає здійснення викладачами наукової діяльності на засадах беззупинного професійного росту на користь суб'єкт-суб'єктного спілкування рівноправних партнерів — викладача і студента — за якого оптимально реалізується спілкування щодо Іншого, як до суб'єкта, як

обмін цінностями, як процес самопізнання з обопільного пізнання, з метою виховання незалежної особистості, здатної добувати інформацію, обробляти її та інтерпретувати. Це завдання заохочує до активного використання нових інформаційних та комунікаційних технологій, які і викладач, і студент, могли б освоювати та використовувати разом.

Повне партнерство учасників спілкування виключає менторський тон, монологізм у процесі виховання. Однак, деякі вчені розглядають спілкування батьків та дитини, або вчителя та учня, як процес прилучення молоді до системи цінностей дорослих людей. Так, М. Каган, відзначаючи вирішальну роль спілкування у процесі виховання [14, 297], характеризує виховання як особистість (унікального та повноправного партнера у спілкуванні [14, 301]), називає вихованням "приєднання іншого до моїх цінностей", а самовихованням — "моє прагнення приєднатися до цінностей іншого" [14, 310].

Втім, така позиція перетворює взаємозначущі стосунки у односторонні, векторні. Без сумніву, особистий досвід суб'єкта-вихователя багатший особистого досвіду суб'єкта-вихованця, однак реалії кофігуративного типу суспільства [15], швидке старіння інформації, поширення неформальних можливостей навчання роблять викладача одним із багатьох джерел знань, надаючи спілкуванню різних поколінь статусу ціннісного взаємозбагачення. "Спілкування здійснюється між суб'єктами-особистостями, кожен з яких по чергову передає іншому деяке повідомлення, що має багатообразну інформацію, не тільки пізнавальну, але й ціннісну" [20, 312].

Згідно з принципами Болонської декларації, первинна відповідальність за якість набутих знань, умінь, навичок лежить на кожному навчальному закладі, що позначається на змісті, формах, методах навчання, їх модернізації та вдосконаленні. Таким чином, кожен університет, автономно вирішуючи проблему кредитно-модульної технології навчання, персонально відповідає за загальнокультурний та професійний рівень майбутніх фахівців.

Закладена в документах Болонського процесу філософія гуманістично-інноваційної освіти, яка передбачає індивідуалізацію навчання, формування навичок інноваційної діяльності у студентів, невіддільність наукової і викладацької діяльності, гнучкість і мобільність навчання, призведе до суттєвих змін організації навчального процесу в Україні загалом, і в мережі мистецької освіти, зокрема.

Впродовж багатьох десятиліть в Україні створювалась багаторівнева та безперервна система підготовки мистецьких кадрів: мережа початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів налічує 1478 одиниць, в яких навчається 310 тис. учнів; у мережі вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації нараховується 63 заклади; в 11 вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації навчаються майже 24 тис. студентів, у 10 із них наукові кадри готує аспірантура (асистентура-стажування), а в 4 —

докторантура. Навчальний процес забезпечують науково-педагогічні працівники, з яких майже 72,5 % мають науковий ступінь кандидата або доктора наук та наукове звання доцента або професора, що свідчить про якість рівня викладацького складу.

На відміну від європейських країн, система організації мистецької освіти в Україні дозволяє дотримуватись єдиних критеріїв її якості, оскільки єдині, випробувані часом, навчальні плани та програми забезпечують цілісний підхід передусім до якості підготовки фахівця-митця. Цілком виправдала себе система творчих майстерень та виконавських шкіл, що очолюється видатними діячами, які взяли на себе відповідальність за якість підготовки молодого митця. Як наслідок — не лише випускники, а й учні і студенти постійно виборюють на найпрестижніших Міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях, виставках нагороди найвищого гатунку, кожного разу доводячи високий рівень і значний потенціал національного мистецтва.

Особливістю становлення вищої мистецької освіти в Україні є безпосередня зорієнтованість і нерозривний зв'язок із діяльністю театрів, філармоній, музеїв, бібліотек, творчих колективів (в тому числі — і національних, що є проявом вищого рівня професійної майстерності), концертних організацій, установ культури клубного типу тощо, а тому нехтування цим національним стандартом та розмежування закладів освіти по різних галузях не виправдане і позбавить національну освіту її переваг, посиливши недоліки.

Приєднання України до Болонської конвенції потребує вжиття низки невідкладних заходів щодо впорядкування мережі, статусу, освітніх стандартів вищих навчальних закладів культури і мистецтв. Виконання завдань першого етапу залежить від законодавчих ініціатив державних інституцій. Так, розроблено близько 40 кваліфікаційних характеристик із 21 спеціалізації, за якими назви професій були відсутні у Державному класифікаторі професій.

У новому Переліку галузей знань, бакалаврських програм професійного спрямування підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України з метою усунення дублювання підготовки фахівців у мистецьких вищих навчальних закладах та вищих навчальних закладах культури, наприклад "Культура і мистецтво" заміненій окремими галузями знань "Культура" та "Мистецтво". Новим Переліком переважно охоплений спектр кваліфікацій, за яким здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах культури і мистецтва.

Систему фахової галузевої освіти України треба вдосконалювати так, щоб вона давала змогу не тільки відтворювати культурний потенціал суспільства, забезпечуючи передавання знань і вмінь від одного покоління до іншого, а й максимально нарощувати його, забезпечуючи культурний розвиток нашої держави. Отже, для України проблема полягає не в тому, які рішення запозичувати, а у пошуку свого шляху розвитку.

ку фахової галузевої освіти, який би сприяв розвитку кращих боків української культури, культивував би її своєрідне бачення світу, фіксував би її багатогранність, інтегративність, багатоаспектність.

Проблема прогнозування розвитку вищої освіти XXI століття є водночас об'єктивно-суспільною та індивідуальною потребою, задоволення якої робить можливим майбутнє особи стати конкурентоспроможною в інформаційному суспільстві. Формування фахівця вищої кваліфікації — професіонала — за всіх часів було однією з нагальних потреб суспільного розвитку. Підготовка, виховання професійного підходу до обраної сфери діяльності вимагає окрім інтелектуальних, мистецьких, фізичних задатків інституцій, які б зорієтували індивідуальні інтереси вищої самоосвіти на збереження людства за умови інтегративної єдності культур і народів, їх толерантності та взаємодії.

Періодичність пріоритетності між колективним та індивідуальним у розв'язанні зазначеної суперечності визначала у розвитку людства "ритми соціальної еволюції" [10]. Постійне коливання переваги індивідуалістичних та колективістських інтересів розкривається в розумінні сутності людини у динаміці змін культурно-етичних стереотипів за понятійного виокремлення феноменів індивід — індивідуум — індивідуальність — особистість. Зазначене ілюструє розвиток свідомості від стадії архаїчної, інфантильної до вищого моменту трансцендентності — здатності сформувати в собі "безкінечну персону" (Гегель), якісно відмінну від Іншого.

Етапами трансформації свідомості можна назвати такі: від повного злиття "Я" з родом за відсутності одиничного у первіснообщинному суспільстві, що характеризує індивіда, через пластичність форм, впізнання, а не пізнання світу і себе в Античній культурі (часткове відділення від цілого, але не самодостатнє, що бачимо у порівнянні людиною своїх дій із "відпрацьованими" діями богів), що виокремлюють індивідуума; від опосередкованого ідеєю бога процесу самопізнання у Середньовіччі — створення психологічного і самобутнього художнього образу (літургійного), розвиток душевних якостей — ліризму, через примат розуму в епоху Ренесансу (живопис — наука) до наділення розуму чуттєвістю (метафора у науці) в епоху Просвітництва позначає шлях індивідуальності (поглиблена чуттєвість — примат розуму — чуттєвий розум). Від особистісного виплеску анархічної свідомості модернізму — егоцентризму ("Я" — все, цілого — немає), через розірвану свідомість постмодернізму (толерантність без співчуття), до сприйняття себе частиною людства ("Я" існую доки існуєш "Ти", "Ти" існуєш доки існую "Я") у сінархичному глобалізованому суспільстві — що засвідчує становлення особистості. Злиття пізнаних опозицій, вирішення протиріч у єдності характеризує центроверсію свідомості, тобто досягнення того рівня Самості (за Юнгом), що, усвідомлюючи всі опозиції, осягає їх.

Кожна історична епоха, розв'язуючи принципово нові проблеми, вдається до нових засобів їх розв'язання, зокрема через механізми рефор-

мування освітніх систем задля формування нового світогляду. Сучасне суспільство, відчуваючи чергову гостру потребу щодо оновлення свого світогляду очікує на визначення завдань виховання нової генерації людей.

Втім, "невміння слухати і розуміти "не своє", терпимо ставитися до чужого" (М. Кесада) залишається показовим і для нашого часу. Тому саме неантагоністичне розв'язання суперечності і між людьми, і між людством та природою — стає основним питанням філософії як такої, та філософії освіти, зокрема. Вітчизняні філософи (В. Андрущенко, В. Лутай, І. Добронравова, М. Култаєва, М. Михальченко, М. Згуровський, Л. Горбунова, Ю. Терещенко) виступили з низкою праць, в яких осмислюють проблеми освіти. Найважливішу роль, як вважають дедалі більше сучасних мислителів, почала відігравати теорія розвитку складних і надскладних відкритих систем — синергетика. На думку одного з засновників цієї теорії І. Пригожина, саме система принципів синергетичної парадигми дозволить подолати однобічності у розв'язанні головної суспільної та освітньої суперечності між індивідуальним і колективним [18, 37].

Всебічні зміни всіх форм соціального та індивідуального буття, трансформації соціуму, глобалізація, інформаційна революція, нанотехнології тощо змінюють, передусім, "фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу" [1]. Зазначене вимагає осмислення змін ціннісно-орієнтаційних характеристик образу світу, віднайдення "порядку із хаосу", що дозволить відпрацювати систему освіти, спроможну забезпечити необхідну підготовку людини до життя. Освітній процес при цьому має віддзеркалювати реальний характер, суперечності, позитивні і негативні складові реального життєвого процесу.

Сучасною науково-теоретичною парадигмою фахової галузевої освіти є повернення їй культуротворчого статусу, посилення її культурно-гуманістичної функції та практичної значущості. Фахова галузева освіта у контексті соціального інституту суспільства покликана здійснювати навчально-виховну діяльність в інтелектуальному та загальнокультурному напрямках та виступає каналом трансляції спадкоємних форм і чинником розвитку інновацій культури. Роль фахової галузевої освіти в суспільстві полягає у соціалізації та інкультурації майбутніх культуртрегерів, тобто забезпечує передавання знань, досвіду, ціннісних орієнтирів, що визначатимуть позицію нового покоління у соціокультурному житті. Як один з елементів культури галузева освіта сприяє розвитку її прогресивних традицій та обумовлює свою роль у вихованні людини культури — у загальнокультурному та професійному значенні, а через людину — у збереженні, відродженні та розвитку культури як "діалогу минулих, сучасних і майбутніх культур" [4], що "росить та живить особистість" (П. Флоренський). Цінність уявлення і культурно-цільової установки особистісно орієнтованої фахової галузевої освіти культуртрегера пов'язані з концепцією виховання громадянина, людини культури і моральності, здатної до культурної ідентифікації та поваги до культури Іншого, тобто суб'єкта



культури — особистості, основними параметрами якої є гуманність, відповідальність, духовність, творчість, самовизначення міри своєї свободи.

Виховання суб'єкта культури як гуманної особистості передбачає всебічну гуманітаризацію змісту фахової освіти та гуманізації її методів, що сприятиме формуванню поваги до Іншого, здатності до співпереживання, доброзичливості та толерантності; гуманістичної позиції до культури народів світу у її минулому та сьогоденні; прагнення злагоди і добросусідства.

За своєю змістовною компонентою фахова освіта культуртрегера покликана підсилити орієнтацію на загальнолюдські цінності, знання історії (яке засвідчує ідею про єдність людства за всього його етичного розмаїття), на запобігання неправдивому свідченню щодо фактів культурного розвитку людства; на ціннісно-орієнтоване професійне надзавдання культуртрегера, коли тільки за усвідомлення значущості професійної діяльності колег духовна особистість набуде самодостатності у своїй культуртрегерській діяльності. Зазначена етична домінанта своїми імперативами має взаєморозуміння, толерантність, екологічне виховання, формування глобальної етики і глобальної відповідальності як принципів нових норм нового гуманізму для нового єдиного й цілісного світу.

Виховання творчої особистості, яка мислить критично і нестандартно, здатна приймати зміни, виявляє допитливість, наполегливість, гнучкість у пошуку якісної інформації, має креативні здібності, аналітичне та інтуїтивне мислення, потребує посилення фундаменталізації освіти на основі цілісності знання задля відчуття людиною (на морально-професійному рівні) взаємозв'язку з навколишнім світом. Зазначені якості особистості суб'єкта культури становлять модель культуртрегера — людини культури як системоутворюючої ланки в структурі культурологічної, особистісно орієнтованої фахової освіти.

Виховання вільної особистості вимагає вилучення з освітньої системи будь-яких авторитарних методів, потребує виховання високого рівня самосвідомості, почуття власної гідності, громадянської позиції, незалежності суджень у поєднанні з повагою до думки Іншого, уміння приймати рішення та відповідати за них. За умов мультиверсійності професійної діяльності та життєздійснення, особливістю сучасного осмислення феномену відповідальності є розуміння останньої як найважливішого життєвого принципу сучасної людини, за браку якого стає проблематичним самозбереження людства [12], утруднюється людська комунікація (у філософському та побутовому значенні (Ю. Габермас, Е. Левінас), стає неможливою макроетика як етика відповідальності [2; 3; 19].

Відповідно до наукових розвідок у сучасному проблемному полі відповідального ставлення особистості до життя як такого, можна виокремити "горизонтально-просторову структуру" зазначеного відношення та її "вертикально-часовий зріз" [19]. До першої узагальнюючої належать, наприклад, такі форми відповідальності [19]: "космічна" (відповідальність

за збереження життя на планеті Земля, а також космосу як такого); "екологічна" (відповідальність за збереження різних форм життя); "загальнолюдська" (відповідальність за збереження життя людства); відповідальне ставлення до історії (що заперечує свавілля у трактуванні подій); відповідальне ставлення до культури (збереження, примноження надбань національної та інших культур); відповідальне ставлення до "благ" цивілізаційних надбань. Відповідальне ставлення особистості власне до себе складається з трансцендентної відповідальності за власну унікальність, екзистенційної відповідальності за побудування власного життєвого шляху, комунікативної відповідальності за організацію "співбуття" з іншими, ситуаційної відповідальності за власні рішення, вчинки та дії. Саме комунікативна парадигма дозволяє найбільш плідно осмислити феномен відповідальності, оскільки сприяє виявленню та синтетично сполучує його найважливіші виміри — особистісний, соціально-культурний та глобальний.

Розуміння вертикально-часового зрізу відповідальності виокремлює "попередню відповідальність" [12, 305], за якою людина визначає свої можливості, роль та обов'язки, передбачає результати та наслідки своїх дій, виявляє готовність прийняти на себе санкції, докори совісті. Саме визнання власного діяння, готовність брати відповідальність на себе окреслює "наступну відповідальність" [13, 4], яка за сучасних вимог означає, передусім, забезпечення вимоги існування людства в майбутньому.

Комунікативний вимір відповідальності в етиці дискурсу К.-О. Апеля зобов'язує до прогресивної реалізації колективної відповідальності за колективні дії в національних та інтернаціональних межах [2, 60]. Тому супроводження професійної підготовки формування особистої та колективної відповідальності дозволить фахівцю в професійній діяльності керуватися морально-етичними критеріями, а, отже, бути готовим до швидкого та продуктивного входження у професійні відносини.

Сучасне полікультурне середовище потребує спільної дієвої монологічної та діалогічної відповідальності особистостей, де відповідальність визначається як "спільно-і-для-інших-буття-у-світі". Особистісна відповідальність має своєю основою, крім свідомості зрілої людини, позаособистісні виміри (екзистенційні та онтологічні), інтерсуб'єктивні та інституціональні механізми її реалізації. Отже, морально-сміслові орієнтири сучасності вимагають особистісну відповідальність (монологічну) доповнити діалогічною відповідальністю, що орієнтована на майбутнє буття та ґрунтується на колективній відповідальності суб'єктів соціокультурної діяльності — культуртрегерів.

Від здійснення культуртрегерами свого фахового соціального призначення — вироблення та розповсюдження (трансляції) культурних текстів, їх інтерпретації, відбору, комплектування — залежить не лише актуальний зміст соціалізації та інкультурації окремих осіб та вікових генерацій, не лише створення і постійне відтворення єдиного смислового

поля культури, а відтак — і цілісність суспільства, але і його, суспільства, історична перспектива, виміри життя прийдешніх поколінь. Зазначене накладає на суб'єктів культуртрегерської діяльності моральну відповідальність, вводить до суто фахових вимоги моральнісно-етичні, що постають як фахово засадничі, підставові, пріоритетно необхідні фахівцю-культуртрегеру.

Результатом можуть стати систематизовані моральні пріоритети професійної діяльності культуртрегерів у таких принципах Етичного кодексу культуртрегерської діяльності:

- соціальна відповідальність за наслідки поширюваних серед соціуму культурних текстів (відбір, інтерпретація, трансляція); актуалізація змісту соціалізації та інкультурації людей, творення та постійне відтворення єдиного смислового поля культури, а відтак — цілісності суспільства, його історичної перспективи, вимірів життя прийдешніх поколінь;

- забезпечення адаптації культурних явищ у просторі і часі, тобто забезпечення тяглості схеми явищ культури: поява, продукування, "згортання" (перетворення на знак культури, втрата актуальності), "розгортання" знаків культури до особистої межі сприйняття;

- виконання свого професійного (локального) завдання у контексті існуючого ціннісно-орієнтованого надзавдання, тобто, культуртрегер, лише усвідомлюючи значущість професійної діяльності своїх колег, набуває самодостатності у своїй культуртрегерській діяльності;

- забезпечення розвитку суспільства, спираючись на знання історії, яка засвідчує ідею про єдність людства за всього його етнічного розмаїття;

- запобігання неправдивому свідченню на Інші народи, їх звичаї, обряди, виходячи з потенційної рівності всіх народів;

- вивчення культури народів світу у її минулому та сьогоденні з гуманістичних, людських позицій, із глибокою повагою до цінності, інтересів, долі;

- здатність критично мислити, вирішувати проблеми, допитливість, наполегливість, гнучкість та вміння приймати зміни;

- здатність підтримувати відкритий діалог міжособистісного спілкування;

- виявлення творчого підходу у пошуку якісної інформації;

- повага до прав, інтересів, честі, гідності, репутації та почуттів осіб, з якими спілкуємося;

- знання і глибоке розуміння потоків знань та інформації;

- визнання інтелектуальної власності та авторських прав;

- дотримання принципу гендерної рівності при наданні інформаційних послуг;

- підтримка професійної компетентності, здатності до безперервної самоактуалізованої освіти протягом життя (постійного навчання, розучування та переучування);

- забезпечення вільного доступу реципієнта до інформації, поважаючи її інформаційні потреби;
- створення атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчої співпраці, зацікавленості в отриманні нових знань;
- опіка суспільним статусом та авторитетом своєї професійної діяльності;
- будівництва професійних взаємин за принципом синергетичної ієрархії;
- поважне ставлення до знань своїх колег, відкритість у професійному спілкуванні, що є важливою умовою розвитку професії;
- особиста моральна відповідальність культуртрегера за відбір, розповсюдження культурних текстів;
- моральний обов'язок культуртрегера активно, об'єктивно, аргументовано, необразливо протидіяти практиці безчесних та некомпетентних колег, що шкодять соціуму та репутації культуртрегерської діяльності;
- виявлення громадської свідомості у захисті прав і свобод демократичного суспільства.

### Література:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. — 2006. — № 1. — С. 6-12.
2. Апелъ К.-О. Обґрунтування етики відповідальності // Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. — К.: Либідь, 1996. — С. 46-60.
3. Апелъ К.-О. Проблема етичної раціональності // Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. — К.: Либідь, 1996. — С. 60-67.
4. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. — 2-е изд. — М.: Худож. лит., 1990. — 543 с.
5. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи: Монографія. — К., 2003. — 232 с.
6. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / Перекл. з німецької О. Погорілого. — К.: Основи, 1994. — 261 с.
7. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. — М.: Наука, 1991. — 271 с.
8. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Антология философской мысли. Русский Космизм. — М., 1993. — 468 с.
9. Высшее образование в Европе. ЭНЕСКО. ЮНЕСКО. Европейский центр по высшему образованию. — Т. XVIII. — № 3. — М.: ЛОГОС, 2003. — 292 с.
10. Грушевський М. Початки громадянства: генетична соціологія. — Прага, 1921. — 128 с.
11. Добронравова І. Філософія науки і синергетика освіти // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 7-12.

12. Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: Республика, 1993. — С. 290-403.
13. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Пер. з нім. — К.: Либідь, 2001. — 400 с.
14. Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1995. — 309 с.
15. Мид М. Культура и миф детства. Избранные произведения / Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; Сост. и послесловие И. С. Кона. — М.: Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988. — 429 с.
16. Михайлов И. Ф. Субъект, субъективность, культура (к вопросу о социокультурной детерминации познания) // Филос. науки. — 1987. — № 6. — С. 30-40.
17. Печчеи А. Человеческие качества. — М.: Прогресс, 1985. — 204 с.
18. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. — М.: Знание. — 1991. — № 7.
19. Степаненко І. Відповідальне ставлення особистості до життя: структурно-функціональний вимір // Філософія освіти. — 2006. — № 1. — С. 122-132.
20. Столович Л. Н. Жизнь — творчество — человек. Функции творческой деятельности. — М.: Политиздат, 1995.
21. Шейко В. М. Освіта в інформаційній цивілізації // Вісн. Кн. палати. — 2000. — № 9. — С. 17-19.
22. Шейко В. М., Богуцький Ю. П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХІХ — початок ХХІ ст.): Монографія. — К.: Генеза, 2005. — 592 с.

***Інна Кузнецова.* Философская стратегия развития культурно-художественного образования Украины**

Развитию системы высшего образования Украины в отрасли культуры и искусства в условиях информационного общества необходимы серьезные прогностично-аналитические наработки теоретической мысли и обобщения практического опыта. Императивом этической доминанты стратегии развития отраслевого образования Украины в контексте Болонской декларации выступает формирование в каждом человеке глобальной этики наравне с общей действительной монологичной и диалогичной ответственности как "сообща-и-для-других-бытие-в-мире", что является принципиальной нормой единого и целостного мира.

***Inna Kuznetzova. A Philosophical Strategy of Development of Cultural and Artistic Education in Ukraine***

The higher education in Ukraine, in particular, culture and arts, needs serious analytical work and generalization of existing experience, especially under the informational society. The ethical imperative of Bologna declaration in the context of branch education development in Ukraine is the formation a global ethics that intersects with effective monological and dialogical responsibility of every human to act as "together-for others-being-in— the world", that is a basic norm of a whole world.



**Абель ФРАНКО**

**ДО КЛАСУ З РІЗНИМИ ЦІЛЯМИ:  
СПОЖИВАЧ VS. КЛЕРК.  
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ  
ВІДНОСИН В АУДИТОРІЇ  
В США ТА ІСПАНІЇ**

*У статті подається порівняльна характеристика відносин в аудиторії (викладач — знання — студент) в американських та іспанських університетах. Аналіз зазначених відносин пояснює, зокрема, чому обидві моделі програють у створенні критично мислячих громадян.*



**ВСТУП**

Просто сказати, що і американські, і іспанські університети програли (за різних причин) в плані створення критично мислячих громадян (незалежних, творчих соціальних агентів), недостатньо. До речі, така сама тенденція притаманна й іншим країнам та системам освіти. Проте компаративний аналіз іспанської й американської моделей, зокрема, відносин в аудиторії, становить певний інтерес. По-перше, обидві виявляються значною мірою обмеженими саме тими чинниками, що визначають відносини в аудиторії. По-друге, аналіз демонструє, наскільки місцева культура, яка просякає університетську систему, може бути як умовою, так і серйозною перешкодою змінам аудиторних практик. Хоча на перший погляд здається, що іспанська модель є більш саморуйнуючою для майбутнього, в обох моделях немає місця для розвитку критично мислячих громадян (за різних причин). Повноваження інструктора (можливо надмірні) в іспанській моделі супроводжуються ілюзією, яку поділяють і викладачі, і студенти, що знанням володіють лише деякі — знання постачається в клас в більш-менш завершеній формі шляхом односторонньої трансмісії. Надмірна влада в руках американських студентів ґрунтується на ілюзії

(можливо, також і викладачів, і студентів), що *задовольнити* студента — це майже те саме, що й задовольнити покупця на ринку. Щось змінити в обох випадках дуже нелегко. Зміни потребують перегляду культури, усередині якої знаходиться університет, і сприйняття функцій якої є частиною ширших соціальних практик.

## I. ІСПАНСЬКА МОДЕЛЬ

*Відносини в аудиторії*, які є результатом взаємодії професор — знання — студент, розкривають витoki, так би мовити, найбільшого зла, вкоріненого в системі іспанських навчальних закладів: відсутність їх голосу на міжнародній інтелектуальній арені. Ці відносини також пояснюють, чому іспанські університети неспроможні створити *критично мислячих громадян*, що стало принаймні теоретично парадигмальною метою західних університетів.

Є й інша причина, чому іспанські критики і коментатори неспроможні зосередитися на відносинах в аудиторії: можливо тому, що вони занадто переймаються деякими іншими, пов'язаними з першими, але більш фундаментальними справами (не потребує пояснень) — відсутність відкритого конкурсу вакансій для викладачів. Безсумнівно, інбридинг (або ендогамія як форма непотизму) є головною проблемою іспанських навчальних закладів. Пошук його коренів також приведе нас до розуміння специфіки відносин в аудиторії. Інбридинг — це ще один результат повсякденного *функціонування* університету, що опосередковано виховується і засвоюється в аудиторіях іспанських кампусів.

Сутність шкідливих наслідків тих відносин, що склалися в класах іспанських навчальних закладів, полягає у такому. В аудиторії іспанські студенти засвоюють певні навички навчання та "створені" (готові) знання, що визначатимуть, а, переважно, значно обмежуватимуть, надалі не тільки ставлення до просування у науках і мистецтві, але й основні риси, притаманні інституціональній структурі (тобто університету), де ці практики мають місце.

Однією з характерних проблем інтеракцій в іспанських аудиторіях, що призводять до поширення практик, винищуючи інтернаціональні прагнення й лімітуючи формування ідеалу критично-мислячого громадянина в системі вищої освіти Іспанії, є використання викладачами і студентами *"наперед створеного знання"*.

У широкому розумінні воно означає сукупність методичних прийомів та технік, які є застиглими, незмінними і які не активізуються під час викладання. Це знання, яке, так би мовити, є готовим до споживання. На відміну від відкритого, видимого знання, що є результатом критичних думок і дискусій, *"наперед створене знання"* є *закритим* знанням, із власними межами і призначенням тим, хто погоджується із ними. Таким чином, *"наперед створене знання"* не *"готується"* в класі: навпаки, викла-

дач подає його готовим до споживання, не потребуючи навіть приправи і не заохочуючи "перетравлення".

Природньо, такий підхід має негативні наслідки. Студент засвоює впродовж студентських і аспірантських років цей тип знання, не помічаючи ніяких вад системи. І, отже, ставши викладачем, він, не відчуючи ніякої аномалії, продовжуватиме впроваджувати, підтримувати і легітимізувати той самий метод викладання. Тоді йому вже бракуватиме не тільки мотивації, але й здатності щось змінити.

Звернемося безпосередньо до аудиторних звичок, які досить помітно руйнують можливість для Іспанії стати спроможним конкурентом на інтелектуальній арені, а також зводять до мінімуму сподівання створити критично мислячих громадян.

**1. Конспекти.** Зауважимо, що конспекти — важлива частина вищої освіти в Іспанії. Студент іде на заняття, щоб *законспектувати* (отримати) матеріал, який *дає* професор. *Dar apuntes* (дати конспект) — синонім *викладання*, який поширений серед іспанських студентів<sup>1</sup>. Усе інше (запитання викладача або студентів) просто заважає повільному плину головного дійства в класі — давати конспект і конспектувати. Конспектування — не тільки суть заняття *par excellence*, але й істотна частина курсу загалом. Для більшості студентів конспектування і є власне заняттям. Конспект є заняттям тією мірою, якою сам курс має фізичну реальність (іншими словами, для основної маси студентів, конспект — це курс у всій його реальності). Оволодіти курсом — оволодіти конспектом. Кількість анотованих сторінок, зібраних наприкінці семестру, відображає розмір курсу та його визначені межі. Більший конспект, зазвичай, означає більше роботи. Якісний конспект (передумова хорошої оцінки) означає *детальний* запис, який точно відтворює те, що професор *сказав* під час заняття (якщо хтось невпевнений у релевантності жарту професора — краще законспектувати). Хороший конспект і здатність його запам'ятати вважається достатнім для отримання вищої оцінки.

Однак парадоксально, що відвідування лекцій задля конспектування сприймається іспанськими студентами, свідомо чи ні, як *досконалий* шлях взаємодії із знанням, що *відповідає* університетському рівню. На відміну від школи, де вчать за підручниками, в університеті студент виступає як очевидець і співробітник процесу навчання того, що він має засвоїти. Він залучається до діяльності, пов'язаної із вивченням недослідженого, відкритого для дискусій, унікального знання. Однак, за всім цим стоїть конспект-підручник: фіксований, закритий і немобільний.

Окрім того, конспект є сумнівнішим за підручник, принаймні з двох причин: 1) усне подавання інформації; 2) відсутність автору. Усний спосіб подавання матеріалу заважає його зіставленню з іншими джерела-

<sup>1</sup>Нагадаємо, що українською мовою синонімом занять в аудиторії є вислів «прочитати лекцію» (примітки перекладача).

ми, а отже, можливості відкритої дискусії про занотовані ідеї (переважно через відсутність аутентичної версії). Ідея *орального тексту* є суперечливою. З іншого боку, анонімність такого тексту (викладачі мають визнати, вони є щонайбільше авторами своїх записів, але, водночас, вони наполегливо заперечують авторство записів, зроблених студентами) призводить до того, що студент не тільки не може критикувати голос, "присутній" в його записах (справжній автор невідомий, а переказ є не завжди точним), він має також поважати його з усією відданістю (незважаючи на вільний стиль подання матеріалу), якщо бажає добре скласти залік.

Таким чином, конспекти (конспектувати і давати конспект) в іспанських університетах стають на заваді розвитку плідного академічного досвіду. По-перше, це відбувається через устанавлення меж — що саме і як вивчати, що, звичайно, знищує будь-які спроби критицизму. По-друге, має місце дезактивація, а отже, закриття діалогу між студентом, об'єктом вивчення і тими, хто у минулому зробив внесок у його дослідження, — все це перетворює матеріал на догму, а знання стає "*наперед створеним*". По-третє, шляхом приховування авторства (через усне передавання) конспект перетворюється на голос, який повторює або цитує інших (якщо це має місце), який походить нізвідкіля і є незапеченим саме через свою недоторканість. По-четверте, конспект, помилково репрезентований як форма знання, яке відповідає університетському рівню, задовольняє студентське бажання перевершити знання з підручників, що було основою шкільних навчальних практик. В цьому сенсі, конспекти — опіум для студента, незважаючи на те, вони його *власні* чи ні. Достатньо того, що він законспектував матеріал із максимальною точністю (добре для отримання високої оцінки), намагаючись точно відтворити слова викладача, і таким чином, не був залученим до розвитку знання.

*Розвиток* будь-якої академічної дисципліни (навіть якщо під розвитком розуміється самозбереження шляхом постійного діалогу) сьогодні напевно чи може бути пов'язаний з усним передаванням. Дискурс, який постійно перебуває у пошуку, спробах знайти нові шляхи і способи розуміння, не може загинути у конспектах або бути *останнім словом* про будь-що. Він радше розкриває себе для критики й відкладає можливість власної досконалості. Він визнає, що виник *ex nihilo*, тобто є частиною діалогу, який розпочався в минулому серед упізнаних і доступних джерел (людей і текстів), давніми як історія ідей і практик, що конституують певну дисципліну. Активне залучення до цього діалогу і є, власно кажучи, *дослідженням* — участю в діалозі з джерелами, доступними для всіх.

**2. Письмові роботи.** Письмові роботи — тренувальне поле, де студенти вперше "закачуються", пересуваючись між різними точками зору. В іспанських навчальних закладах реальність цих завдань знижує можливий позитивний ефект для студентів. По-перше, іспанські викладачі рідко повертають із коментарями перевірені роботи. З власного досвіду зауважу,

що у мене такого ніколи не було: ні коли я вчився на факультеті філософії, ні під час навчання на факультеті філології в іспанських університетах, хоча скрізь письмові роботи були обов'язковими. Якщо й повернуть роботи, то все, що можна там побачити, це — цифра (оцінка) у верхньому куті першої сторінки.

Той факт, що все, на що вони можуть сподіватися, — побачити знову свою роботу, — є чітким симптомом, що коментарі навіть не очікуються. Не дивно, що роботи з ремарками ніколи й не заохочуються (абсолютно нечувана річ в іспанських університетах). Те, що студент задоволений просто отримати перевірену роботу, говорить про те, що робота без коментарів має ту саму цінність щодо освітніх цілей — жодної. Без нотаток на полях робота залишається мертвою, як голос в пустелі, поза академічним діалогом. Ця практика завдає значних збитків нашій системі освіти. Письмова робота — *перший* студентський крок у світ давнього діалогу, який конститує ту академічну дисципліну, яку він вивчає. Студентський внесок, який є необхідною складовою процесу здобуття/забезпечення академічної підготовки, буде непомітним, якщо не прислуховуватися до студентського голосу (а викладачі — насамперед повинні звертати на це увагу).

Таким чином, відмовляючись залучитися до діалогу зі студентами шляхом коментарів/нотатків у письмових роботах, викладачі блокують входження студентів до діалогу усередині академічної дисципліни, яку студент вивчає і яку професор викладає. Як наслідок — студент, який закінчив вищий навчальний заклад і який не був ніколи учасником діалогу, так і залишиться без "права голосу" або не буде знати, який саме голос має звучати.

**3. Відносини "викладач — студент".** Інтерація викладач — студент є, безумовно, серцевиною відносин у класі і відіграє значну роль у формуванні зовнішнього іміджу університету.

Інтерація викладач — студент в іспанських навчальних закладах визначається, передусім, майже її абсолютною відсутністю поза контекстом "оратор — публіка" під час лекцій. За цілий академічний рік навчання студенти не мають змоги поспілкуватися із викладачем віч-на-віч. Відсутність взаємодії — характерна риса як великих, так і малих потоків. Тому пояснення, що просто фізично неможливо поспілкуватися із кожним студентом протягом семестру, є недоречним.

Проте головна проблема не в тому, є можливість спілкування чи ні, один чи багато разів. Проблема полягає у *якості* відносин. Такі відносини визначаються *в класі*: чи визнають і викладач, і студент один одного рівноправними учасниками одного і того самого процесу. Оскільки один із них (викладач) уже є учасником, то головним питанням тут є сприйняття викладачем студента як рівноправного колеги, який ще *формується*. Все ж таки вони обидва є студентами певного курсу з першого дня занять.

Такий підхід для іспанських викладачів є дещо дивним, що знову-таки підкреслює відсутність відкритості, незавершеності, мобільності та діалогічної природи у їхньому розумінні знання. Викладач, який вважає себе володарем знання й істини, є несхильним сприймати студента як джерело питань, ідей, альтернатив, тобто як джерело знання, яким він сам володіє. Радше він розглядатиме відносини як ієрархічні, де знання *приходить від* викладача до студента.

Подібне ставлення також пояснює іншу особливість *іспанської моделі: недоступність* іспанського викладача як для студентів, так і колег. Іспанські викладачі добре вміють створювати штучну дистанцію від студентів (і часом інших викладачів) шляхом конструювання іміджу (мовчання, відсутність, безпричинне використання привілейованої посади), сподіваючись, що інші сприйматимуть їх як таких, що стоять *вище*. Цікаво, що існує пряма залежність між *створюванням дистанцій* і кількістю *"наперед створеного знання"*. Недивно, що інтелектуальний догматизм супроводжується формальним.

Дехто сказав би, що практики *мовчання щодо студента* (звичка недооцінювати його роль як рівноправного учасника діалогу) є прихованим визнанням викладача, що він сам не бере участі у діалозі, де "грає" студент. Через бракування справжнього голосу серед активних учасників дисципліни, що вивчається, викладач, можливо, обрав деякі штучні способи здобути *статус* усередині спільноти. З цієї точки зору, його мовчання може бути розцінено як вираження його/її *щирості*: він не має голосу. Але чи не повинен він бути відповідальним, якщо не за обман, то за маскування обману? Незважаючи на те, чи має місце таке замасковане *визнання* у створенні дистанції, кількість викладачів, які не вважають себе *студентами* (пошукачами-дослідниками), є вражаючою в іспанських навчальних закладах. Саме тому пояснимо: їх мовчання може розглядатися як *нездатність* (ніж просто небажання) бачити студента як *колегу-науковця*. Причина в тому, що вони самі сформувалися в такій системі і не здатні вийти за її межі.

**4. Аспірантура.** Майже те саме пропонується й тим, хто був *обраний* самою системою стати викладачами. Аспірантура не намагається зупинити інституціоналізацію практик, що мали місце впродовж п'яти років здобуття вищої освіти. А шляхом офіційних пре-докторських стажувань система стає ще більш жорсткою.

Внаслідок тривалого засвоювання *"наперед створеного знання"* через односторонні відносини з майбутніми колегами, магістранти і аспіранти відточують свої професійні здібності не на першоджерелах, а на *коментарях* до них. Тоді як в інших країнах студенти навчені писати великі тексти власних рефлексій, іспанські студенти, які добре натреновані збирати, засвоювати і відтворювати матеріал, здатні робити лише виноски, прологи, епілоги і резюме. Це також є результатом отриманої освіти, вимоги якої — вивчати детально думки інших, але не досліджувати і не критикувати їх.



## II. АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ

В американській моделі студенти не тільки усвідомлюють свою роль в аудиторії і мають певні експектації щодо програми курсу й викладача, але, на відміну від іспанців, вони також застосовують певні інституціоналізовані механізми, що гарантують реалізацію їхніх очікувань. Крайньою формою цієї моделі є те, що студент сприймається університетом і оцінює себе як *споживача*. Ще однією важливою різницею, хоча й обидві моделі неспроможні створити критично мислячих громадян, є наявність потужних докторських програм, завдяки яким з'являються оригінальні думки на міжнародній інтелектуальній арені.

### а) Відносини в аудиторії.

**1. Конспекти.** На відміну від іспанських колег, американські студенти не цікавляться конспектами. Більшість студентів у середньостатистичному університеті занотовує декілька думок (водночас як іспанський *ідеал* — відтворити лекцію *дослівно*). Хоча в кінці семестру, американський студент, також як і іспанський, хвилюється за оцінку, він не потурбується про якісний конспект (до того ж, він не бачить у цьому нічого корисного з педагогічної точки зору). Американський студент очікуватиме і вимагатиме *легкого доступу* до літератури і до матеріалу загалом. На відміну від іспанського студента, який шукатиме додаткові посібники для підготовки (не зазначені в "рекомендованій літературі" для курсу і за роботу над якими він не отримає жодного балу), американець навіть не буде витрачати на це ні часу, ні грошей.

Зусилля і гроші збільшуються напередодні вирішального дня (оцінки). Конспектування — надзвичайно напружена справа, якої можна уникнути шляхом отримання конспектів навіть у викладача. На відміну від іспанського студента, який ніколи не проситиме конспект у викладача, американський колега вимагатиме розміщення слайдів Power Point на інтернет-сторінці, хрестоматію для курсу або резервування книжок у бібліотеці, ксерокопій або замовлення матеріалів із книжкового магазину у кампусі. Студент *сплачує* за ці послуги, що викладач добре розуміє.

**2. Домашні завдання.** Американський студент записується на курс і приходять до класу, щоб *отримати* те, за що він заплатив. Він приходять за оцінкою, найвищою оцінкою, яка має ринкову ціну (знайти кращу роботу, заробити більше грошей). Він розуміє, що плати за навчання недостатньо: він має щось *виконувати* (домашню роботу) за оцінку. Така робота розглядається як *інвестиція* і тому має бути визнана належним чином. Таким чином, викладач повинен з усією *справедливістю* поставитися як до фінансового боку питання, так і кількості годин, витрачених студентом на домашню роботу. Що до першого, викладач демонструє *якість* викладання. Що до другого — дає *відповідну* оцінку. (Нездатність викона-

ти перше і друге може призвести до серйозних наслідків для викладача, про що йтиметься далі).

Отже, не тільки необхідний матеріал має бути доступним студенту, а й усе інше, що студент виконує в межах курсу, має бути виміряне *в годинах за залікований бал*. Саме тому американські студенти на першому занятті запитують, скільки точно годин потрібно витратити на тиждень для виконання домашньої роботи (скільки на читання, на письмові завдання і т. п.). Якщо кількість годин не відповідає можливостям і експектаціям студента, він відмовиться від цього курсу і перейде на інший (що іспанський студент у принципі не може зробити).

З іншого боку, це також пояснює надмірну кількість робіт (порівняно з іспанськими колегами), які американський студент має здати протягом навчання. Це не означає, що коледж вимагає стільки роботи. Зокрема, деякі завдання можуть видатися такими, що не відповідають університетському рівню в західних країнах. Радше така ситуація є результатом постійного роз'яснювання: яка оцінка і чому.

**3. Програма курсу.** Програма курсу (сілабус) дуже добре ілюструє зазначене вище. Американський сілабус, крім розкладу занять, тем, літератури для курсу, також містить *звід інструкцій*, де детально прописано, за яких умов і правил гри можна отримати вищу оцінку. В ідеалі ці інструкції мають бути схожими на правила користування технічним приладом. Вони вказують студенту не на те, як досягти певного ідеалу або дати оцінку будь-чому ("критично обговорити...", "показати альтернативний..."), а що саме робити — "показати логічну структуру судження", "вирішити рівняння", "назвати суперечливі ідеї у парадоксі Зенона про стрілу".

Ніякої дискусії з приводу оцінки, або у випадку, коли викладач *вжив* або ні певних *заходів*, або коли ці заходи були застосовані неправомірно. (Зауважимо, що це схоже на скаргу покупця, якщо він не отримав те, за що сплатив, хоча в деяких ситуаціях складно знайти вірне рішення). Якщо правила детально не прописані, і навіть якщо й прописані, а оцінка, на думку студента, не узгоджується із вжитими *заходами* (відповідно до сілабусу), є вірогідність, що студент скаржитиметься викладачу або завідувачу кафедрою чи декану на те, що "критерії оцінки" не чіткі (тобто у зводі інструкцій не написано, як отримати А, вищу оцінку). Отже, викладач, з метою мінімізації рівня незадоволеності має зменшити завдання типу "як" і збільшити "що", тобто перейти від *якості* до *кількості* та застосувати інші методи, які можуть виявитися об'єктивнішими при оцінюванні роботи.

#### **б) Атестація викладача студентами.**

Американський студент не тільки діє як споживач, його голос усередині університетської структури має ту саму значущість, що й голос споживача/покупця в ринковому суспільстві (нижче зупинюся на цьому).

Проте американські студенти як споживачі, на відміну від іспанських, не беруть участі в управлінні навчальним закладом — не обирають Президента закладу, деканів або завідувачів кафедрами.

Міру задоволеності студента — на що витрачені гроші і скільки часу на це витрачено — можна простежити в анкеті, де оцінюється викладач. Студент отримує таку анкету наприкінці семестру (цього зовсім немає в іспанських навчальних закладах, що, мабуть, суттєво відрізняє дві моделі). Мета анкети — дізнатися, наскільки студент задоволений викладачем і курсом. Досить отримати низький рейтинг за курс одного семестру, щоб заплямити себе як викладача. Крім того, окремі скарги можуть бути подані завідувачу кафедри або декану.

Вплив атестаційних анкет виявляється в тому, наскільки їх беруть до уваги, коли визначають *якість викладання*, підвищення за посадою, призначення на постійну посаду, надання грантів, розробки нових курсів і т. д. Таким чином, більше задоволених студентів — більше їх в аудиторії, більше грошей університету (в тому числі, факультету і кафедрі).

Це також пояснює, чому (ще одна особливість американської системи) атестаційні анкети завдають більше шкоди викладачам в, так званих, *викладацьких* інститутах (особливо в державних, без магістратури та аспірантури), ніж у *дослідницьких*. Різниця не стільки у відмінному розумінні якісного викладання, а в тому, що соціальний статус викладацьких інститутів — пропорціональний кількості студентів-клієнтів. А дослідницькі інститути отримують репутацію шляхом якісних досліджень (а студентів завжди більше, ніж вони можуть прийняти).

Атестация викладачів студентами, можливо, є найкращим прикладом системи, заснованої на відносинах компанія — споживач, або, так би мовити, на диктаті попиту. В американській системі поширена думка, хоча й суперечлива, що якщо студенти задоволені, то продукт (викладання) є якісним. І переважно вона визначає останнє, особливо якщо згадати про пряму залежність між оцінкою і мірою задоволеності. Залучення атестаційних анкет детермінує *a priori* стилі викладання, зміст програми курсу, перебіг занять і т. п. У такому випадку будь-який добре обґрунтований педагогічний метод має пройти тест на *попит*. Якщо метод не пройшов тесту, то він перебуває майже під загрозою винищення. Ці обмеження (в їх крайній формі — погроза скажитися керівництву — завідувачу, декану, президенту) досить сумнівно вписуються до атмосфери академічної свободи і незалежності, якої бракує викладачу як оцінювачу.

### *с) Магістратура і докторантура.*

Цікаво, що на цьому рівні ситуація дещо інша, порівняно з першими п'ятьма роками навчання. Магістрант, докторант в американському університеті обирається на конкурсній основі з усього світу. Він сприймається як колега, його роботи ретельно коментуються професорами і колегами-аспірантами. Після двох-трьох років навчання від нього очіку-

ється публікація (із власними ідеями). З магістратури і докторантури виходять справжні спеціалісти, здатні брати участь у діалозі на високому професійному рівні. У цьому полягає головна відмінність між двома моделями — іспанською й американською. Інше питання — чи впливає вона на створення *критично мислячих громадян*. Причини *успішності* програм магістратури/докторантури є частково негативною відповіддю на це питання. Так, вони зрощують *професіоналів*, поступаючись при цьому вихованню критично мислячих громадян.

На відміну від студентів молодших курсів, у аспірантів досить неоднозначна позиція: з одного боку, вони розглядаються як члени кафедри (часом виконуючи функції викладача), а з іншого — сприймаються як колеги (в процесі становлення) і як студенти. Можливість навчання залежить від отримання фінансової підтримки від університету чи кафедри/факультету. Зазначене суворо обмежує і зазвичай не заохочує певний критицизм щодо обраної професії; немає місця і соціальному залученню, що очікувалося б від *критично мислячих громадян*. З самого початку вступу до програми було зрозуміло, що стати успішним, тобто професіоналом, можна лише за умов навчання й увібрання мови й методів, притаманних обраній професії.

## ВИСНОВКИ

**I. Іспанська модель.** Причина песимізму щодо ситуації з іспанськими навчальними закладами полягає в тому, що, як не парадоксально, вона влаштовує і викладачів, і студентів. І інбридинг як соціальна практика, і відсутність голосу на міжнародній інтелектуальній арені є результатом обмеження природної плинності знання — тільки б останнє нікуди не зникло з нашої провінції, не привело нас у невідомі світи або не принесло якихось дивовижних створінь на наші пляжі. За таких умов студент почувається як риба в воді (його детальні конспекти — світ знання), а викладач турбується про свою недоторканість (його посада, статус, зарплата і т.п.).

Можливо, неймовірне мовчання як характерна риса *відносин в аудиторії* є зацікавленим мовчанням. Так сталося, що ті, хто *критикував* систему, є або професорами або колишніми професорами, які зараз на адміністративних посадах. Зваживши на те, що викладач несе більшу відповідальність за перебіг заняття, ніж студент, зазначимо, що ретельної експертизи потребують саме відносини в аудиторії. А це, своєю чергою, може поставити під сумнів взагалі всю діяльність викладача.

Інбридинг шкодить університетській системі, оскільки схвалює свавілля у процесі відбору кандидатів на посаду викладача. Крім того, він створює підстави для провінціалізму і догматизму, що є несумісним із освітніми цілями. Власне кажучи, немає нічого нового в цих поганих звичках. Вони відображають один із шляхів розуміння знання, а освітні

інститути сприяють його поглибленню, розповсюдженню і підготовці спеціалістів. Те, що відбувається в класі першого дня — ще одне підтвердження зазначеної точки зору щодо знань. Але останнє посилює самозбереження *status quo*. Шлях до посади постійного професора не фільтрується несподівано симпатіями або антипатіями: ці фільтри встановлені від початку кар'єри (вони поступово виявляються). Розподіл стажувань і номінацій на отримання статусу почесного професора є двома різними етапами одного й того самого *природного руху* усередині навчального закладу, що відбувається з моменту вступу до нього. В тому й справа, що все настільки виглядає *природним*, що стає непомітним.

**II. Американська модель.** *Відносини в аудиторії* в середньостатистичному американському університеті (тільки з бакалавратом) мають три основні риси: а) *продукт* споживання (чому навчитися) має бути чітко окресленим і доступним як і будь-який ринковий товар; б) будь-яка робота, зроблена студентом, має бути визнана (витрачений час, зазвичай наголошують на "зусиллі"): будь-який платіж є оплатою за *щось*; в) все це перетворює викладача із педагога (шляхом атестації студентами) на бізнесмена. Таким чином втрачається повноваження оцінити *формування* або *розвиток* студента — він просто фіксує поведінку.

Академічна свобода і незалежність перебувають під серйозною загрозою в цій системі. Вони не можуть розвиватися, якщо 1) науковий ступінь розглядатиметься і студентами, і викладачами як рядок в *Curriculum Vitae* зі специфічною ринковою ціною; 2) заняття перетворюватимуться на місце, де студент збирає необхідний матеріал і засвоює правила гри (як йому потрібно поводитися); 3) оцінка залежатиме винятково від кількості дій (завдань) і того, як студент із ними вправився відповідно до інструкцій; 4) на атестації студентами викладача і курсу ґрунтуватиметься уявлення про якість викладання.

Зрозуміло, що створення критично мислячих громадян навряд чи є можливим за таких умов. Відсутня можливість для *розвитку* (якщо йдеться про *формування себе як людських істот* в певному сенсі), *критичного мислення* (якщо єдиним завданням викладача є задоволення потреб студента, буквально, апетиту), *соціального залучення* (якщо *замовлення* студентом певного продукту — того або іншого викладача, курсу, оцінки — стає імперативом). Таким чином, повертаємось до того, з чого розпочали *освітній* процес: сплативши за товар, покупці йдуть із магазину (вони отримали продукт за гроші). Якщо товар із дефектом, споживачі повертаються до супермаркету, щоб поскаржитися менеджеру.

*Пер. з англ. В. Гайденко*

***A. B. Franko. К классу с разными целями: потребитель vs. клерк. Компаративный анализ отношений в аудитории в США и Испании***

В статье дается сравнительная характеристика отношений в аудитории (преподаватель — знание — студент) в американских и испанских университетах. Анализ этих отношений раскрывает, в частности, причины проигрыша двух моделей в создании критически мыслящих граждан.

***A. B. Franko. To Classroom with the Different Aims: Consumer vs. Clerk. The Comparative Analyses of Classroom Relation in USA and Spain.***

This article is a comparison of the classroom relations (professor — knowledge — student) that take place in American and Spanish universities. The analysis of given relations explains, among other things, why both models fail to create critical citizens.



**Володимир МАНДРАГЕЛЯ**

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ  
СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В  
КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ДОСВІДУ**

*У статті аналізуються зміни, що відбуваються останнім часом в умовах, структурі, завданнях та ролі збройних сил, та їхній вплив на систему професійної військової освіти. Розглянуті сутність та зміст карт компетентності, позитивні і негативні моменти підготовки військових фахівців на їх основі. Обґрунтована обмеженість детальної формалізації рис та якостей військових керівників, що будуть актуальними на віддалену перспективу. З'ясована необхідність системного підходу до підготовки військових, де поруч з освітою та тренінгом необхідно враховувати умови служби, стимули та мотивацію.*



Рівень системи професійної військової освіти залежить від багатьох взаємопов'язаних чинників. Серед них фахівці називають реальні та потенційні небезпеки, загрози, виклики національній безпеці держави з урахуванням їхньої специфіки (зміст, спрямованість, динаміка, інтенсивність, масштаби тощо). Починаючи з XIX ст., експерти пов'язують (прямо або опосередковано) якість військової освіти з ефективністю функціонування головних інститутів суспільства, оперативністю та об'єктивністю уроків, винесених із останніх воєн (збройних конфліктів).

Форми та методи навчання, зміст навчальних програм вищих військових навчальних закладів переважно детермінуються технологічними досягненнями, світовими тенденціями розвитку військової науки. Треба також брати до уваги участь країни в тому чи іншому воєнно-політичному блоці (альянсі), зміни у розподілі балансу сил на міжнародній арені та інше. І навіть такі, на перший погляд малозначущі для військової освіти чинники, як гендерна політика, особливості ментальності нації можуть позначатися на підборі та підготовці військових кадрів.

Зокрема, трансформація характеру та умов військової служби, виконання бойових завдань у контексті глобальних соціокультурних змін змусили по-новому подивитися на роль у війську жінок. Раніше вони проходили службу в обслуговуючих та допоміжних родах військ і їх пропорція у загальній кількості військовослужбовців була надзвичайно малою. Наприклад, у збройних силах Данії жінки не перевищували 3-5 % [1]. В останній чверті ХХ ст., передусім під впливом переходу армій світу на службу за контрактом, частка жінок у війську почала збільшуватися, проте упродовж холодної війни їх не допускали до виконання бойових функцій [2].

Тут спостерігаються певні особливості, пов'язані з історичними традиціями, політичною культурою, соціальними умовами кожної країни. Так, у Франції на початку 1990-х рр. кількість жінок у війську стабілізувалася на цифрі 20 тис. (близько 4 % від загальної чисельності збройних сил). При цьому відзначається їх висока мотивація для служби у війську: сьогодні до збройних сил потрапляє лише одна з 10-15 бажаючих. Реально доступ жінок до бойових частин обмежений через сильний феміністичний рух, який у Франції традиційно має антимилітаристський характер.

У Німеччині прагненню жінок служити у війську традиційно протистоїть сильна опозиція. Незважаючи на те, що з 1991 р. жінкам дозволено обіймати посади солдат і сержантів у медичній, музичній службах, їм заборонено брати участь у бойовому тренінгу, нести вартову службу тощо.

Навпаки, у Канаді жінки складають 11 % регулярних сил та 23 % резерву. У США від 1976 р. жінки отримали право вступати до Військово-морської академії, і серед випускників 2009 р. вони складатимуть близько 20 % [3]. Воєнно-політичне керівництво Нідерландів у 1997 р. поставило завдання до 2010 р. довести частку жінок-військовослужбовців приблизно до 12 %.

Серйозних змін останнім часом зазнає цивільний компонент збройних сил. Вони почали з високою ефективністю заміщувати військових у виконанні небойових завдань. Приміром, під час "Бурі в пустелі" в Саудівській Аравії (1991 р.) у складі багатонаціональних сил було близько 10 тис. цивільних. Цікавий факт: вони мали значно менше проблем зі станом здоров'я та дисципліною, аніж військовий персонал. З 2297 цивільних, визначених для безпосередньої участі в операції "Буря в пустелі", лише п'ятеро категорично відмовилися, а четверо з різних причин були повернуті назад після прибуття до Саудівської Аравії.

Як виявляється, цивільні отримують переваги стосовно військових з огляду більшої стабільності та меншої "ціни" для держави [4]. Вони активніше залучаються до безпосереднього виконання суто військових завдань. Так, у 2000 р. у сухопутних військах Нідерландів налічувалося 29 % цивільних, у ВМС — 26 %, у ВПС — 13 %.

Аналіз місця та ролі цивільного компоненту у збройних силах багатьох країнах світу свідчить, що його підвищення значною мірою зале-

жить від становлення і зміцнення цивільного Міністерства оборони, а також утворення відповідних повноважних комітетів із питань оборони в законодавчих органах (подібно до того, що працює в ФРН).

В історії ООН 1998 р. був позначений тим, що вперше кількість цивільних, які загинули під її прапором, перевищила аналогічні показники військових. Переважно це зумовлено не лише зростанням пропорції цивільних у заходах такого типу, але й більшою активністю та войовничістю, яку виявляють навіть недержавні організації пацифістської спрямованості.

Більшість розвинутих країн світу послідовно переходить на добровільну систему комплектації війська. Ці процеси, незважаючи на специфічні умови різних країн, сходили і сходять дуже складно та суперечливо. Про це, зокрема, свідчить досвід Великої Британії (яка першою з країн НАТО розпочала "професіоналізацію" армії і флоту у 1963 р.); США, де перехід від загального військового обов'язку до набору до війська за контрактом розпочався у 1973 р. [5]; Нідерландів, де з 31 серпня 1996 року, відповідно до нової редакції Конституції, збройні сили формуються винятково за контрактом; Франції, Іспанії, які оголосили перехід на контрактну основу у 1995 р., та інших країн.

У зв'язку з масовим переходом країн світу від загального військового обов'язку до добровільної основи комплектації війська, збройні сили як традиційний інститут соціалізації певних сегментів суспільства втрачають свою роль і значення. Підвищення культу індивідуалізму, прагматизму, грошового благополуччя у суспільствах розвинутих країн супроводжується зростанням незадоволення військових втратою свого соціального статусу, пільг, падінням престижності служби та ін. Отже, у певному сенсі можна говорити про маргіналізацію війська як макротенденцію, започатковану у 1990-х рр. і пов'язану із вмиранням масових армій, зміною змісту та форми сприйняття можливих загроз із боку суспільства, актуалізації питання щодо доцільності утримання значних збройних сил тощо.

Сьогодні військові багатьох країн світу переживають кризу ідентичності. Від них вимагають не лише традиційної постійної готовності до бою, але й нових додаткових знань, навичок, уміння (дипломата, рятувальника, технічного фахівця тощо). Змінюються базові принципи командування, які сьогодні поєднують багатонаціональну кооперацію, розуміння політичних умов проведення операцій, необхідність врахування суспільної думки та позиції засобів масової інформації, знання міжнародного права, орієнтацію на захист довкілля та ін. При цьому військово-службовець набуває рис та якостей ученого, але в розумінні не дослідника-інтелектуала, а всебічно науково освіченого професіонала.

У 1980-х рр. офіцери переважно були зорієнтовані на поглиблення та зміцнення своїх зв'язків із військовими інститутами через систему кооперативного навчання, виховання, спільні цінності; солдати й сержанти, що

проходили службу за контрактом, більше цінували можливості опанування тією чи іншою професією. Сьогодні ситуація значно змінилася: серед усіх військових на перший план вийшла орієнтація на посаду (професію), а не на суто військові інститути. Однак трансформація базових світоглядних парадигм відбувається повільно, оскільки нові завдання вимагають часу для формування нової інституціональної культури.

Усе це у підсумку позначається на професійній військовій освіті, яка, окрім зазначеного, перебуває під відчутним впливом національних освітянських процесів та тенденцій. До того ж, розмивання донедавна чітко визначених кордонів між об'єктами та предметами наук, поява значної кількості міждисциплінарних досліджень, поширення спектру використання часткових наукових методів свідчать про потужні інтеграційні процеси, які безпосередньо позначаються на універсалізації освіти.

Проте специфічність і традиційний консерватизм системи військової освіти змушують розглядати її як окремий предмет дослідження. Чимала негативна роль у збереженні її хронічного відставання від вимог, які постають перед сучасними фахівцями, належить вузьковідомчим, корпоративним інтересам. Посилання на специфіку й унікальність професії, необхідність збереження певної конфіденційної інформації тощо у багатьох випадках є лише прикриттям навіть від гіпотетичної можливості порівняння з іншими навчальними закладами аналогічного профілю, передовими досягненнями закордонних країн. Вперше про це наголосив американський політолог Г. Лассвелл у статті, яка нині стала класичною: "Гарнізонне життя і фахівці насильства" (1941 р.). Він розглядав феномен відособленості армійського і флотського життя як природний і неминучий продукт розвитку індустріального суспільства, що потребує підготовленого військового персоналу, який різко відрізняється за формою, змістом і ритмом життя від цивільних фахівців [6]. Цей висновок згодом був підтверджений багатьма дослідниками.

Однак тенденції останніх десятиліть рішуче руйнують усталені стереотипи. Разом із закінченням холодної війни, розвитком інформаційних технологій, появою продукції і послуг багатоцільового призначення, що можуть успішно застосовуватися в цивільному і військовому секторах економіки, іншими чинниками, стан справ кардинально змінюється.

Нинішній військовий професіонал прагне прозорості в оцінці та контролі власних дій із боку держави та суспільства, ціннісної інтегрованості до зовнішнього світу (соціальної чутливості, поваги розбіжностей, розуміння "цивільної свідомості" та ін.). Йому вкрай необхідні розвинута політична свідомість, знання особливостей технологічного прогресу, адекватна оцінка економічних тенденцій та умов, передбачення можливих наслідків у сфері національної безпеки через зміни в суспільстві. Фактично все це входить до змісту управління людськими ресурсами, де часто-густо необхідно враховувати не лише прямі, але й опосередковані результати, як термінові, так і далекосяжні цілі.

Офіцери, інші військові, які у зростаючих масштабах безпосередньо залучаються до виконання міжнародних завдань (миротворчі, гуманітарні операції), зазначають про необхідність отримання спеціальної освіти, орієнтованої на вивчення питань дипломатії, організації та проведення переговорних процесів. У структурі знань військових постійно підвищується роль та значення історичних, соціально-економічних, політологічних, антропологічних, культурологічних наук і дисциплін. Приміром, в Італії у сухопутних військах близько 60 % молодих лейтенантів має відповідні ступені (бакалавр, магістр) з політичних наук, 12 % — з економіки і менше однієї третини — з інженерних наук.

Офіцери сьогодні діють у значно складніших умовах виконання завдань, аніж ті, що були, принаймні, під час холодної війни. Тоді все було зрозумілим. Чітко визначений ворог, ідеологія, монополія держави (коаліції держав) на здійснення насильства, традиційні форми ведення воєн (збройних конфліктів). Схема підготовки збройних сил під час протистояння двох супердержав була простою. Офіцер отримував ґрунтовну військову професійну підготовку, яка була чинною щонайменше 20 років в одному з видів (родів) військ, до завершального періоду інтенсивного навчання у навчальному закладі оперативного-стратегічного рівня. У США таку роль виконував Національний університет оборони, в СРСР — академія Генерального штабу.

Були щонайменше дві умови, які майже не мали винятків. По-перше, офіцер не служив на посадах, які вимагали прийняття рішення у тій площині, якої він не вивчав. По-друге, на кожному рівні своєї службової кар'єри офіцер проходив відповідний курс навчання (теоретичний та практичний), готуючись до наступної посади. Були, звісно, певні розбіжності у системах підготовки західних та радянських фахівців, однак треба визнати їх послідовність, логічність і ефективність.

Необхідно також зазначити деякі тодішні об'єктивні чинники. Перехід офіцера від тактичного (оперативного) до стратегічного рівня полегшувався дещо простою природою радянської (американської) стратегії часів холодної війни. Кожен із військовослужбовців відчував себе "маленьким гвинтиком" великого протистояння двох супердержав з чітко окресленими функціями та алгоритмами дій, передбаченими статутами, іншими керівними документами.

Сьогодні ситуація змінилася докорінно. До ведення звичайних бойових дій та розуміння воєнної стратегії у контексті виконання оперативних (тактичних) завдань додалася необхідність реагувати на транснаціональні загрози у вигляді миротворчих (гуманітарних) операцій, запобігання розповсюдженню зброї масового ураження, боротьби з тероризмом, воєнної допомоги цивільній владі тощо.

Професійно підготовлений молодший офіцер на нижчих посадах повинен мати знання, навички та вміння з тактики, технологій та управління. Але у безперервному "навчанні кар'єрою" йому необхідно поглиб-

лювати розуміння стратегічних концепцій, підвищувати загальноосвітній рівень.

Як справедливо зазначають Д. Маккаусленд та Г. Мартін, на сучасному етапі розвитку збройних сил професіоналізм (у вищому розумінні цього слова) є не просто система знань, а вміння вирішувати старі проблеми у новий спосіб [7].

У протистоянні двох воєнно-політичних блоків поняття "навчання" ("тренінг") та "освіта" виглядали якщо не тотожними, то майже зливалися за змістом, незважаючи на відчутну якісну різницю. Перше з них переважно було зорієнтоване на детальний аналіз, класифікацію загалом спектру можливих завдань та напрацювання чітких алгоритмів їх виконання, а освіта військовослужбовця була спрямована на пошук найефективніших шляхів актуалізації фундаментальних та прикладних знань під час виконання завдань бойової підготовки (ведення воєнних дій).

Організації індустріальної ери орієнтувалися на рутину та звичку через стандартизацію процедур. Складні завдання розбивалися на декілька простих етапів, кожен вирішувався певними суб'єктами, які, за потреби, замінювалися іншими. Бюрократична ієрархія мала тенденцію цінувати кількісні показники специфічних аспектів складних управлінських завдань. За таких умов підготовка військових управлінців (менеджерів) легко формалізувалася. Саме під впливом такого кількісного підходу на Заході в останній чверті ХХ ст. почалася розробка так званих карт компетентності (competency map), які по-новому вибудовували процес безперервної освіти в збройних силах.

На зламі тисячоліть ця модна течія досягла України. Почалася формалізація військових спеціальностей з орієнтацією на те, чого повинні досягти випускники військових інститутів та Національної академії оборони України (знання, навички, уміння). Брали до уваги навчальні програми та тематичні плани відповідних факультетів і кафедр. Почалася розробка та уточнення професіограм військових спеціальностей.

Оскільки сьогодні керівництво Міністерства оборони України передусім орієнтується на західні стандарти професійної військової освіти, є нагальна потреба зважити всі можливі позитивні та негативні моменти запозичення іноземного досвіду, ретельно і критично проаналізувати всі міркування, що лунають від експертів НАТО стосовно підготовки військових фахівців різного рівня на основі карт компетентності (професіограм).

Нині на Заході карти компетентності мають різні форми. Але загалом вони описуються як формалізовані згори донизу зусилля ідентифікувати, перерахувати, назвати та виміряти показники компетентності. Під останніми розуміють галузі знань, умінь, характеристик, атрибутів, ставлень компонентів, завдань, рис окремих осіб (командирів, начальників, лідерів). Коли вони ідентифіковані, перераховані і внесені до списку, їх розбивають на підкомпоненти.



Отже, стверджуємо існування кластерів компетенцій. Карти компетенцій можуть бути ефективними, коли є чіткі завдання щодо цілей тренінгу, освіти та бажаного стилю керівництва. Водночас вони вельми складні, оскільки повинні враховувати багатозначні зв'язки між їхніми основними елементами.

Для переконання у дієвості карт компетенцій треба припустити, що певні атрибути — мотиви, цінності, вміння — можуть бути визначені і відтворені через тренінг і освіту. Саме на цій основі розвивалися і набули популярності у першій половині ХХ ст. теорії управління, що спиралися на психологічний підхід до специфікації особистісних рис ефективних лідерів. Однак подальші дослідження засвідчили відсутність кореляції між індивідуальними якостями лідерів (командирів) та ефективністю підлеглої їм структури (організації) [8].

Г. Юкл справедливо зазначив, що ранні теорії пов'язували успіх менеджменту з надзвичайними здатностями керівників — невтомна енергія, пронизлива інтуїція, неймовірна передбачуваність, переконлива інтелектуально-вольова сила тощо. Сотні досліджень 1930-1940-х рр. були присвячені цим якостям, однак не вдалося назвати ті, які гарантували б успіх керівництва. Однією з причин цього була недостатня увага до непередбачених та не прогнозованих змін у ланцюжку взаємопов'язаних подій, який би міг пояснити, як риси особистості впливають на результати (діяльність групи, просування лідера тощо) [9].

Отже, карта компетентності спрацьовує не завжди. П. Норзхаус, автор відомої роботи "Керівництво: теорія і практика", зазначає, що модель умінь має слабку прогностичну цінність. Вона не пояснює механізм того, як впливають варіації у вміннях формувати соціальні судження та абстрактно розв'язувати проблеми на їх практичне виконання [10].

У світовій практиці вже не перше століття існує очевидне прагнення визначити та описати повністю велику і складну систему військової освіти та тренінгу. При цьому військові пропонують карту компетентності, оскільки вона чітка, зрозуміла і немовби усуває наявні невизначеності. Такий підхід надає пріоритету парадигмі технічної раціональності, зазначає логічну причинність, науковість, емпіричні методи. Це зрозумілий пошук передбачуваності, стандартів та контролю за тренінгом і освітнім процесом.

Однак керівництво, особливо в структурах збройних сил та інших силових відомств, має значний моральний вимір та причини. Зокрема, Г. Адамс та Д. Балфор у роботі "Незамасковане адміністративне зло" застерігають проти абсолютизації науково-аналітичного мислення над іншими формами раціональності, оскільки у деяких випадках воно призводить до небажаних наслідків.

Мабуть, треба дослухатися до слів видатного вченого Р. Хейфетца, який вважав, що керівництво — це значно більше, ніж проста організаційна ефективність. Остання, за своєю суттю, означає напрацюван-

ня рішень, які б сприяли досягненню цілей організації. Проте ця дефініція не забезпечує розуміння природи формування таких цілей [11]. Свобода, рівність, людське благополуччя, справедливість, відчуття спільності та інші цінності можуть бути втілені в організацію лише завдяки справжнім, морально досконалим та добрим лідерам.

Майже ніхто з фахівців професійної військової освіти не має сумнівів щодо того, що ці цінності повинні бути сформовані та випестувані, насамперед, у командирів (начальників), а через них — у підлеглих їм структурах. Однак одразу ж постає питання: чи можна цього досягти через карту компетентності?

Більшість експертів вважають надмірно деталізований та формалізований підхід, спрямований на удосконалення професійної військової освіти, суперечливим тому, що дійсно необхідно у війську. При цьому виникають проблеми композиційної завершеності компетенцій на кожному рівні навчання. Як виявилось, карта компетентності швидше сприяє зміцненню нормативної стратифікації між рівнями професійної військової освіти, ніж бажаної їй інтеграції.

Складається парадоксальна ситуація: чим детальніше виписуються компетентності лідера, тим більш загрозливою стає відстань до гнучкого, адаптивного, самосвідомого лідера, якого потребують збройні сили будь-якої держави.

Цілком слушно зауважує Л. Вонг, що перелік компетентностей лідера стратегічного рівня занадто складний. І навіть соціальний психолог Р. Катц, засновник підходу, що базується на вміннях, обмежив їхній перелік лише трьома особистісними вміннями: технічними, гуманітарними та концептуальними.

Військові дослідження на початку 1990-х рр. розвинули модель керівництва, яка мала вже п'ять компонентів: компетентність, індивідуальні якості, результати керівництва, кар'єрний досвід і вплив оточення. При цьому зазначалося, що розв'язання проблем, соціальні судження та знання є стрижневими елементами моделі вмінь керівництва.

Однак наповнення їх конкретним змістом виявилось вельми складною проблемою. Наприкінці 2006 р. робоча група Міністерства оборони США під керівництвом А. Сіменса надала результати дослідження під назвою "Військовий офіцер 2030". У висновках зазначається, що, крім невеличкого переліку універсальних якостей управлінця (відповідальність, добрий характер тощо), неможливо передбачити з вірогідністю, які саме якості лідерів будуть пріоритетними через 30 років. І можна лише гіпотетично уявити шкоду, якої можуть завдати суспільству сьгоднішні неправильні оцінки та помилки.

Останнім часом наші погляди на керівництво змінюються надзвичайно динамічно, як і імідж організацій. Отже, деталізація компетентності лідера, що складається зі значної кількості бази даних, спирається на традиційні уявлення про керівника, які прийнятні для бюрократичної

ієрархії і не відповідають погляду на військові організації як складну адаптивну систему.

Керівництво в таких системах покладається на формування стосунків, а не на жорстке визначення ролей, на вільні зв'язки, а не на стандартизацію, на гнучке навчання, а не на статичні знання, на самосинхронізацію, а не на командування і контроль, на нове мислення, а не на плани, що базуються на оцінках.

Проте більшість експертів у галузі професійної військової освіти на Заході вважають, що складання детального переліку компетентностей може бути застосоване у декількох напрямках: покращання засобів, за допомогою яких досягаються бажані наслідки; забезпечення інформаційних вигод щодо оцінки відповідальності за сумісну освіту та тренінг; поліпшення зв'язків, у яких безліч інститутів, залучених до професійної військової освіти, співпрацюють та обмінюються інформацією.

Але збір безлічі рис, якостей та вмінь ідеальних керівників і потім їх введення до системи професійної військової освіти виглядає не зовсім доцільним. Замість цього, наприклад, Д. Рід, К. Буллі, Р. Коллінз та інші вчені пропонують уважно оцінювати наявний стан справ із підготовкою військових фахівців на тлі сучасних реалій та найближчих у часі потреб. Тут можна побачити різницю між наявним та бажаним. І саме прагнення зробити цю різницю якомога меншою буде просувати професійну військову освіту [12].

При цьому передбачається всебічна оцінка рівня та ефективності підготовки військових із використанням найкращих методик та експертів. Незважаючи на те, що цей шлях вельми коштовний і потребує значних людських ресурсів, такі оцінки повинні бути безперервними, оскільки у змісті, формах, методах роботи військових керівників, умовах та способах діяльності збройних сил постійно відбуваються значні зміни. Оптимально процес оцінки повинен збігатися зі щорічним процесом планування тих інститутів, які залучені до професійної військової освіти.

Скажімо, якщо з'ясується, що офіцери певних родів військ мають проблеми з оперативною реакцією на незаплановані події, висуненням та обґрунтуванням креативних рішень, то навчальні програми повинні змістити акценти з оперативного планування на адаптивність і творчість.

Дуже багато можливостей щодо удосконалення професійної військової освіти відкривається при об'єктивній та всебічній акредитації навчальних закладів, яка на Заході проходить, зазвичай, кожні п'ять років.

Зарубіжні експерти закликають встановити гнучку систему зв'язків, куди повинні увійти усі структури професійної військової освіти щодо співробітництва, обміну інформацією та здійснення експертизи вздовж інституційних кордонів. Це можна зробити через симпозиуми, конференції, взаємовідвідування практичних занять, обмін навчальними програмами, ініціативами тощо.

Проте не слід переоцінювати професійну військову освіту саму по собі. Зокрема, тренінг та бойова підготовка сприяють гартуванню бойового духу, агресивності, суворій моралі, допомагають долати труднощі. Вони зміцнюють згуртованість частин, посилюють волю та взаємні обов'язки людей [13].

Але експерти щодо нової на Заході дисципліни "технологія людської діяльності" (Human Performance Technology — НРТ) пропонують подивитися на цю проблему значно ширше. Вони визначають чотири корінних причини, що впливають на індивідуальний рівень людської діяльності: знання та навички; умови служби; стимули; мотивація [14]. До цього треба додати культуру організації та ефективність системи індивідуального відбору.

Отже, і питання підготовки висококваліфікованих військових фахівців необхідно розглядати у системний спосіб. Покращання системи професійної військової освіти постає в ньому одним із стрижневих елементів, але не вичерпує всього розмаїття шляхів і напрямків підвищення боєздатності збройних сил.

### Література:

1. Sorensen H. Denmark: The Small NATO Nation. In Female Soldiers-Combatants or Noncombatants?, N.Goldman (Ed.) — London: Greenwood Press, 1982. — P. 189-202.
2. Stiehm J. (Ed.). It's Our Military, Too. — Philadelphia, Perm.: Temple University Press, 1996. — P. 24-29.
3. Фридман М. Спеціальні вищі навчальні заклади // США: Суспільство і цінності. Електронний журнал Держдепартаменту США. — Коледжі і університети в США. — Листопад 2005. — С. 21.
4. Dandeker C. The United Kingdom: The Overstretched Military. In The Postmodern Military: Armed Forces After the Cold War. Charles C. Moskos, John Allen Williams, David R. Segal. (Ed.). — New York, Oxford.: Oxford University Press, 2000. — P. 36.
5. Keeley J. (Ed.). The All-Volunteer Force and American Society. — Charlottesville, Va.: University Press of Virginia, 1978.
6. Lasswell H. The garrison state and specialists on violence // The American Journal of Sociology. — 1941. — № 46. — P. 455-468.
7. McCausland J. and Martin G. Transforming Strategic Leader Education for the 21st Century Army // Parameters. — Autumn 2001. — Vol. XXXI, № 3. — P. 21-22.
8. Donaldson J. and Edelson P. From Functionalism to Postmodernism in Adult Education Leadership. In Handbook of Adult and Continuing Education. (Ed. Arthur L. Wilson and Elisabeth R. Hayes). — San Francisco: Jossey-Bass, 2000. — P. 193.
9. Yukl G. Leadership in Organization. — 5th ed.; Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. — 2002. — P. 24-26.

10. Northouse P. Leadership Theory and Practice. — Thousand Oaks, Calif.: Sage. — 2004. — P. 51.
11. Heifetz R. Leadership Without Easy Answers. — Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press. — 1994. — P. 21-22.
12. Reed G., Bullis C., Collins R. and Papparone C. Mapping the Route of Leadership Education: Caution Ahead // Parameters. — Autumn 2004. — P. 57.
13. Henderson W. Cohesion: The Human Element in Combat. — Washington: National Defense University Press, 1985. — P. 4.
14. Felicetti G. The Limits of Training in Iraqi Force Development // Parameters. — Winter 2006-07. — P. 74.

***Владимир Мандрагеля.* Перспективы развития системы профессионального военного образования в контексте мирового опыта**

В статье анализируются изменения, которые происходят в последнее время в структуре, задачах и роли вооруженных сил, их влияние на систему профессионального военного образования. Рассмотрены сущность и содержание карт компетентности, позитивные и негативные аспекты подготовки военных специалистов на их основе. Обоснована ограниченность детальной формализации черт и качеств военных руководителей, которые будут актуальны в отдаленной перспективе. Подчеркнута необходимость системного подхода к подготовке военнослужащих, где наряду с образованием и тренингом необходимо учитывать условия службы, стимулы и мотивацию.

***Volodymyr Mandragelja.* Perspectives of the System's Professional Military Education Development in the Context of the World's Experience**

The changes that take place in the structure, objects and role of the armed forces, its influence on the system of professional military education have been analyzed in the paper. The essence and content of the competency map, positive and negative aspects of the military specialists' preparation have been examined. Limited of the detailed formalization of traits and attributes of military leaders that will be urgency in the future is grounded. The necessity of the system approach to military preparing, that includes working conditions, stimulus and motivation besides competency is emphasized.

**Макс ГОРКГАЙМЕР**

**КРИТИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО  
РОЗУМУ (продовження\*).  
ЧАСТИНА ІV**

**4. Піднесення і занепад індивіда**

Криза розуму знаходить прояв у кризі індивіда, бо розум розвивався як агент останнього. Ось-ось зникне ілюзія, що традиційна філософія піклувалася про індивіда і розум — ілюзія стосовно їхньої вічності. Індивід колись означив розум як інструмент самості. Зараз він пізнає зворотний бік свого самообожнення. Машина скинула пілота; вона сліпо несеться у просторі. У мить досягнення її досконалості розум став сліпим і безглуздим. Темою цього часу є самозбереження поза існуванням того, що зберігається — самості. Ця ситуація спонукає до рефлексії над поняттям індивіда.

Коли ми говоримо про індивіда як про історичну категорію, то маємо на увазі не тільки просторово-часове і чуттєве існування особливого члена людського роду, а щось більше, те, що внутрішньо притаманне його власній індивідуальності як свідомій людській істоті, а це включає у себе також пізнання своєї ідентичності. У примітивних людей це виражено слабше, ніж у цивілізованих; тубілець, який лише нещодавно залучився до динаміки західної цивілізації, насправді, мабуть, дуже часто не усвідомлює своєї ідентичності. Він живе миттєвими насолодами і неприємностями й, напевне, не усвідомлює чітко, що йому як індивідові слід з цим робити. Така відсталість — на цьому, мабуть, не варто зупинятися — почасти дає підстави, щоб зрозуміти загальну точку зору, за якою ці люди є ледачими або брехунами — згадане дорікання передбачає у звинувачуваних існування розуміння ідентичності, але воно вислизає від них. У екстремальній формі це знаходить прояв у пригноб-



\* Початок і продовження див. "Філософія освіти" №№ 2'2006; 3'2006; 1'2007.  
©М.Култаєва, переклад з німецької мови.  
©Український філософський фонд.



лених народів, наприклад, у негрів, але названі властивості виявляються як тенденція також у особистостей пригноблених соціальних класів, у котрих відсутня економічна основа у вигляді успадкованого майна. Так, серед бідного білого населення американського півдня занепадає індивідуальність. Якби ці найбідніші люди не займались наслідуванням вищих класів, тоді гучні реклами або виховні заклики до культивування своєї "особистості" здавалися б їм неминуче принизливими, щоб не сказати облудними, — бо сприймалися б як намагання ввести їх у стан оманливого задоволення.

Індивідуальність передбачає жертвування безпосереднім задоволенням на користь забезпечення — матеріального й духовного збереження власного існування. Якщо ж шляхи до такого життя закриті, то немає стимулу відмовлятися від миттєвих радощів. Саме тому індивідуальність значно менше інтегрована і стабільна у мас, ніж у так званих еліт. Щоправда, еліта вже більшою мірою підпорядкована стратегії одержання і збереження влади. Суспільна влада сьогодні більш, ніж будь-коли, опосередковується владою над речами. Чим інтенсивнішим є інтерес індивіда до влади над речами, тим більше речі підкорюють його, тим більше йому бракує насправді індивідуальних рис, тим більше його дух перетворюється на автомат формалізованого розуму.

Навіть у Стародавній Греції, якій ми завдячуємо не тільки поняттям індивідуальності, а й зразком західноєвропейської культури, майже не написано історію індивіда. Моделлю зростаючого індивіда є грецький герой. Відважний і сповнений віри у себе, він тріумфує у боротьбі за виживання і визволяється від традиції так само, як і від племені. Для такого історика, як Якоб Буркгардт, описаний герой є втіленням нестримного й наївного егоїзму. Але коли його безмежне "Я" випромінює дух панування й загострює антагонізм між спільнотою і його моральністю, він сам не має чітких уявлень щодо природи конфлікту між своїм "Я" та світом і тому стає жертвою всяких можливих інтриг. Його дії, що викликають жах, обумовлені не його особисто мотивованою рисою, наприклад, злостивістю або жорстокістю, а радше бажанням помститися за злочин або зняти прокляття. Поняття геройства невіддільне від поняття жертви. Трагічний герой походить із конфлікту між плем'ям та його членами, де індивід завжди зазнає поразки. Можна сказати, що життя героя — не стільки маніфестація індивідуальності, скільки прелюдія до її народження через заручини самозбереження й самопожертвування. Єдиним героєм Гомера, що має помітну індивідуальність і силу приймати власні рішення, є Одиссей, але він занадто хитрий, аби здаватися насправді героїчним.

Типово грецький індивід досягає свого розквіту в часи полісу, або міста-держави, з розвитком класу громадян. В афінській ідеології держава була первинною і вищою, ніж її громадяни. Однак це домінування полісу радше полегшувало, ніж гальмувало піднесення індивіда: воно сприяло

урівноваженню між державою та її підданими, між індивідуальною свободою та спільним добробутом, а також ніде не зображається так красномовно, як у надмогильній промові Перікла<sup>1</sup>.

У відомому уривку "Політики"<sup>2</sup> Аристотель описує грецького громадянина як індивіда такого типу, котрий разом із мужністю європейця має розумність азіата, тобто поєднує здатність самозбереження із рефлексією, яка розвила здібність підкоряти інших, не втрачаючи своєї свободи. Еллінський народ, зауважує він, "міг би підкорити усі нації, якби був поєднаним в одну державу"<sup>3</sup>. Така рівновага психологічних сил була присутня завжди, коли міська культура досягала найвищої точки розвитку. Наприклад, у Флоренції IV століття. Долі індивідів завжди були пов'язані із розвитком міського суспільства. Міський мешканець є індивідом *par excellence* (*передусім, переважно — франц.*). Великі індивідуалісти, котрі були критиками міського життя, як-от Руссо і Толстой, мали духовне коріння у міських традиціях; втеча Торо до лісів була радше ідеєю аматора грецького полісу, ніж селянина. У цих людей індивідуалістичний страх перед цивілізацією живиться її плодами. Антагонізм між індивідуальністю та її економічними і соціальними умовами існування — в тому значенні, якого йому надають ці автори, — є суттєвим елементом самої цивілізації. Сьогодні цей антагонізм у свідомості індивідів витіснено бажанням пристосуватися до реальності. Цей процес є симптоматичним для сучасної кризи індивіда, що знову-таки відображає занепад традиційної ідеї міста, яка домінувала у західноєвропейській історії протягом двадцяти п'яти століть.

Платон зробив першу систематичну спробу концептуально узгодити філософію індивідуальності з ідеалами полісу. Він розумів людину і державу як гармонійно пов'язані й взаємозалежні структури розуму, жадання й мужності, найкраще зорганізовані тоді, коли розподіл праці здійснювався в аспектах, відповідних трьом частинам душі. Його "Держава" вбачає в інтересі суспільного цілого рівновагу між індивідуальною свободою та груповим контролем. За всякої нагоди Платон намагається показати гармонію усередині практичної та теоретичної сфер, а також між ними. У практичній сфері гармонія досягається завдяки тому, що кожний стан наділяється своїми правами і функціями, а структура суспільства й сутність його членів взаємоузгоджуються. У теоретичній сфері гармонія досягається через систему, де всеохопна ієрархія забезпечує всякій "формі" достатньо простору для самовираження і гарантує "причетність" кожного індивіда до ідеальних праобразів. Оскільки цей великий ланцюг

<sup>1</sup> Йдеться про промову Перікла на похороні афінських воїнів, загиблих під час Пелопоннеської війни (*прим. перекл.*).

<sup>2</sup> Аристотель "Політика". VII, 7. 1327 б.

<sup>3</sup> У перекладі Е. Рольфеса. Leipzig, 1948.

буття є вічним, індивід є напередвизначеним. Цінність усякого суцього встановлюється у світлі телеології передіснування.

Багато чого у платонівській онтології ще має рису архаїчних космогоній, де всяке життя і буття підкоряються нездоланним і невблаганним силам; тому для людини немає сенсу протистояти долі, так само, як і всім іншим організмам у природі беззмістовно чинити опір ритмові пір року чи кругообігу життя та смерті. Коли ми захоплюємося широкою перспективою платонівського універсуму, не слід забувати, що вона своєю передумовою має суспільство, побудоване на рабській праці. З іншого боку, Платон вказує шлях до індивідуалізму, стверджуючи, що людина створює сама себе, реалізуючи свої вроджені нахили. З іншого боку, Аристотель не відходив від платонівської теорії, коли вчив, що одні народжуються рабами, а інші — вільними і що добродійність раба, а також жінок і дітей, полягає у слухняності. За цією філософією, гармонії, що походить із суперництва та згоди, можуть прагнути тільки вільні люди.

Система Платона більше відповідає ідеї об'єктивного розуму, ніж суб'єктивного та формалізованого. Ця орієнтація допомагає пояснити його конкретність і водночас дистанцію стосовно людської природи. Елемент холодності присутній у багатьох онтологіях, що наголошують цінність гармонійної особистості, — це відчутно навіть у нібито лагідній веселості Гете, не говорячи вже про картину гармонійного космосу у середньовічній філософії. Особистість — це мікрокосмос, що відповідає незмінній соціальній та природній ієрархії. Наполягання на незмінному порядку універсуму, з якого випливає статичне розуміння історії, виключає сподівання на поступальну емансипацію суб'єкта від вічного дитинства у суспільстві й природі. Перехід від об'єктивного до суб'єктивного розуму був необхідним історичним процесом.

Однак слід згадати, бодай побіжно, що поняття поступу є не менш проблематичним і холодним. Якщо онтології опосередковано за допомогою об'єктивних понять перебільшували природні сили та панування людини над природою, то вчення про поступ перебільшує безпосередньо ідеал підкорення природи і зрештою само деградує до статичної вторинної міфології. Рух як такий, відокремлений від свого суспільного зв'язку і своєї людської цілі, стає лише простою видимістю руху, поганою нескінченністю механічного повторення. Піднесення прогресу до рангу найвищого ідеалу залишає поза увагою суперечливий характер кожного поступу, навіть якщо він сприяє розвитку динамічного суспільства. Невипадково, що в основному тексті західноєвропейської філософії, у "Метафізиці" Аристотеля, ідея загального динамізму могла безпосередньо пов'язуватися з нерухомим першодвигуном. Та обставина, що сліпий розвиток техніки загострює суспільне пригноблення й експлуатацію, загрожує на кожному ступені поступу перетворитися на його протилежність — суцільне варварство. Як статична онтологія, так і вчення про поступ — й об'єктивістські, й суб'єктивістські форми філософії — забувають про людину.

Сократ — менш формальний, менш "негативний", ніж його учні Платон і Аристотель, — був справжнім провісником абстрактної ідеї індивідуальності, першим, хто виразно наголосив на автономії індивіда. Сократівське ствердження сумління піднесло на новий рівень відносини між індивідом і загальним. Рівновага вже не виводилася з установленої у полісі гармонії; навпаки, загальне тепер сприймалося як істина, що пересвідчує сама себе і має своє місце у людському дусі. Для Сократа, котрий приєднався до спекуляцій великих софістів, виявилось недостатнім бажати бути правим поза рефлексією або взагалі робити таке. Свідомий вибір був передумовою морального життя. Звідси стає неминучим його зіткнення з афінськими судьями, які відстоювали священну мораль та культ. Процес над ним<sup>1</sup>, напевно, позначає віху в історії, коли щось на зразок безодні починає розділяти індивідуальну свідомість і державу, ідеальне і реальне. Суб'єкт — протиставлений зовнішній дійсності — починає мислити себе як ідею, найвищу за всі інші ідеї. Поступово, з подальшим зростанням його значення в античному світі, за всім цим зникає інтерес до існуючого. Філософія завжди більше схилялася до того, щоб набути характеру жадання утіхи через внутрішню гармонію. Еллінське суспільство пронизується постсократівськими філософіями відчаю, як-от стоїцизм, котрий запевняє людину, що її вище благо криється у самозадоволеності (автаркія), якої можна досягти лише тоді, коли нічого не жадаєш, а не через володіння всім суттєво необхідним для незалежного життя. Така порада досягати апатії та уникати болю вела до відділення людини від суспільного цілого, й тим самим — до розриву між ідеальним і реальним, що випливає з цього. Але відмовляючись від свого привілею формувати дійсність за образом істини, індивід підкоряється тиранії.

Мораль тут така: індивідуальність занепадає, коли хтось вирішує сам собі допомогти. Якщо пересічна людина ухиляється від участі у політичних справах, то суспільство повертається до закону джунглів і витравлює усі сліди індивідуальності. Абсолютно ізольований індивід завжди був тільки ілюзією. Найбільш високо шановані якості особистості, як-от незалежність, воля до свободи, почуття справедливості є так само суспільними, як і індивідуальними чеснотами. Індивід, що досяг повноти свого розвитку, є здійсненням повноти розвитку суспільства. Емансипація індивіда — це не емансипація від суспільства, а визволення суспільства від атомізації, котра може досягти своєї кульмінації у періоди колективізації та масової культури.

Християнський індивід з'являється на руїнах еллінського суспільства. Можна припустити, що перед лицем нескінченного і трансцендентного Бога християнський індивід насправді нескінченно малий і безпорадний — а це вже було б самозапереченням, адже він платить своїм повним самозреченням за своє вічне блаженство. Але насправді прагнення індивіду-

<sup>1</sup> Див. аналіз процесу над Сократом, наведений у гегелівській "Історії філософії".

альності тут незмірно посилюється через вчення, що життя на землі є просто проміжком у вічній історії душі. Цінність душі підвищилася через ідею рівності, яка містилася у положеннях про те, що людина є творінням Божим за його образом і подобою і що Христос приніс жертву за спасіння усього людства. Саме поняття душі як внутрішнього світла, місця Бога, виникло тільки разом із християнством. Порівняно з ним уся античність мала елемент порожнечі й самотності. Поряд із деякими вченнями та історіями Євангелій — про простих рибалок та ремісників з Галілеї — наймайстерніші грецькі твори справляють враження німих та бездушних, бо їм бракує саме такого "внутрішнього світла", а провідні образи античності виглядають незавершеними й варварськими.

У християнстві людське "Я" і кінцева природа не протистоять відокремлено один одному, як у суворому єврейському монотеїзмі. Оскільки Христос є посередником між нескінченною істиною та кінцевим людським буттям, традиційний августинізм, який підносить душу і проклинає природу, був змушений зрештою поступитися перед томістським аристотелізмом -великим проектом примирення ідеального й емпіричного світів. Різко відрізняючись у цьому від конкуруючих всесвітніх релігій та еллінської філософії моралі, християнство поєднує зречення, приборкання природних потягів з всеохопною любов'ю, яка пронизує кожну заповідь. Ідея самозбереження тут перетворюється на метафізичний принцип, що гарантує душі вічне життя; саме через зниження цінності свого емпіричного "Я" індивід досягає нової глибини та складності.

Так само, як дух не є елементом природи, доки він наполягає на своїй відмінності від неї, — індивід є просто біологічним екземпляром, доки він залишається простим втіленням "Я", яке, здійснюючи координацію своїх функцій, покликано служити самозбереженню. Людина виявила себе як індивіда тоді, коли суспільство почало втрачати свою цементуючу силу, тим самим вона зберегла розрізнення між своїм життям і нібито вічною колективністю. Смерть набула тотального і невблаганного аспекту, а життя індивіда — нічим не замінюваної абсолютної цінності. Гамлет, якого часто називають насправді першою сучасною людиною, є втіленням ідеї індивідуальності саме тому, що він боїться скінченності, смерті, має жах перед безоднею. Глибина його метафізичних рефлексій, прекрасні відтінки його духу обумовлені християнством. Хоча Гамлет, добрий учень Монтеня, втратив християнську віру, він зберіг свою християнську душу і зробив це так, що позначив фактичне народження сучасного індивіда. Християнство висунуло принцип індивідуальності у вченні про безсмертну душу, яка є образом і подобою Бога. Але водночас християнство релятивізувало конкретну, смертну індивідуальність. Гуманізм Відродження відстоював погляд на нескінченну цінність індивіда, як це було у християнстві, але абсолютизував це, що сприяло повноті його прояву, проте також підготувало його руйнацію. Для Гамлета індивід — одночасно абсолютна сутність і повне ніщо.

Саме через заперечення волі до самозбереження на землі на користь збереження вічної душі християнство відстоює нескінченну цінність кожної людини, тобто ідею, яка наповнювала навіть не християнські чи антихристиянські системи західноєвропейського світу. Безперечно, це здійснювалося ціною придушення вітальних інстинктів та — оскільки таке придушення ніколи не було вдалим — нещирістю, яка пронизує нашу культуру. Але посилилася інтеріоризація індивідуальності. У самозапереченні, у наслідуванні жертвності Христа, індивід одночасно набуває нового виміру й одержує новий ідеал, за яким він буде своє життя на землі.

Можна показати, як християнське вчення про любов, *caritas*, що його спочатку схвалювали ті, хто мав владу, пізніше розвинуло власну силу і що християнська душа зрештою змогла протистояти саме тій силі, яка її виплекала і пропагувала ідеї її переваги, а саме: церкві. Церква поширила своє панування на внутрішнє життя, на сферу, куди не проникали суспільні інституції класичної античності. Наприкінці середньовіччя чимраз більше поширювався контроль з боку церкви як за світським, так і за духовним життям. Через ідею індивіда дуже помітна паралель між реформацією та філософським просвітництвом.

У добу вільного підприємництва, в еру так званого індивідуалізму, індивідуальність була майже цілком підпорядкована розумові, зорієнтованому на самозбереження. В цю добу ідея індивідуальності, здається, відкинула метафізичні прикраси і стала просто синтезом матеріальних інтересів індивіда. Не потребує доказу, що це не захистило її від зловживання ідеологами. Індивідуалізм — це найглибша серцевина теорії та практики буржуазного лібералізму, який вбачає поступальний рух суспільства в автоматичній взаємодії різноспрямованих інтересів з вільним ринком. Індивід міг зберегти себе як суспільну істоту тільки переслідуючи свої довгострокові інтереси за рахунок ефемерних безпосередніх задовольень. Тим самим посилювалися якості індивідуальності, сформовані аскетичною дисципліною християнства. Буржуазний індивід не обов'язково бачив себе протилежністю колективу, а вірив — або його навчили вірити, — що він належить до суспільства, у якому можна досягти вищого ступеня гармонії лише через необмежену конкуренцію індивідуальних інтересів.

Можна стверджувати, що лібералізм розумів себе продовжувачем утопії, яка здійснилася і вимагала лишень згладжування деяких кострубатостей, що створювали перешкоди. Відповідальність за тягар цих кострубатостей перепокладалася не на лібералістський принцип, а на прикрі нелібералістські перешкоди, які нібито стримували його повний успіх. Принцип лібералізму приводив до конформності через нівелюючий принцип торгівлі та обміну, що на них трималося лібералістське суспільство. Соціальним типом стала монада, яка у VII столітті була символом атомізованого економічного індивіда у буржуазному суспільстві. Усі монади, хоч би як вони відокремлювалися канавами користоловства, дедалі



більше згуртовувалися, коли йшлося про переслідування цього користолюбства. У нашу добу великих економічних об'єднань і масової культури принцип конформності відкидає свою індивідуалістичну завісу, його відкрито проголошують і підносять до рангу ідеалу *per se* (*само собою — лат.*). На самому початку лібералізм характеризував позицію багатьох незалежних підприємців, які піклувалися про свою власність і захищали її від антагоністичних соціальних сил. Ринкові рухи та тенденція розвитку виробництва ґрунтувалися на вимогах своїх підприємств. Купець і фабрикант мусили бути однаково підготовленими до економічних і політичних несподіванок. Ця необхідність підштовхувала їх засвоювати уроки минулого настільки, наскільки вони були здатні, й кувати плани на майбутнє. Вони мали мислити самостійно, і хоча занадто прославлена самостійність їхнього мислення становила певною мірою лише видимість, воно було достатньо об'єктивним, щоб служити інтересам суспільства у даній формі й на даний період. Буржуазне суспільство власників, особливо посередників у торгівлі, а також певні типи фабрикантів, були змушені сприяти незалежному мисленню, навіть якщо це не збігалось з їхніми особливими інтересами. Само підприємництво, від якого очікували подальшого успадкування у родині, відкривало роздумам бізнесмена такий горизонт, який сягав далеко за межі його власного життя. Його індивідуальність була індивідуальністю далекоглядної людини, яка пишалася собою та своїм родоводом і була переконана у тому, що на ній і на таких, як вона, натхненних певною мірою усвідомленим імпульсом матеріального зиску, тримаються спільнота й держава. Розуміння того, що слід задовольняти вимоги свого підприємницького світу, виразилося у його сильному й одночасно розважливому "Я", яке відстоювало інтереси, що виходили за його безпосередні потреби.

У сучасну добу великої промисловості незалежний підприємець все більше стає нетиповим. Пересічній людині дедалі складніше планувати щось стосовно своїх нащадків чи навіть власного майбутнього. Напевне, сучасний індивід має більше можливостей, ніж його предки, але його конкретні перспективи стають чимраз більш невіддаленими. Майбутнє вже не постає таким визначеним у його трансакціях. Він відчувається не цілком втраченим, коли зберігає старанність і тримається своєї фірми, чи об'єднання, а чи профспілки. Отже, індивідуальний суб'єкт розуму демонструє тенденцію перетворюватися на скрючене "Я", на в'язня сучасності, що вислизає, забуваючи застосовувати інтелектуальні функції, які йому колись дозволяли переступати через своє місце у дійсності. Ці функції перейшли до потужних економічних та суспільних цілей епохи. Майбутнє індивіда дедалі менше залежить від його власної розважливості й дедалі більше — від національних та інтернаціональних битв між силовими колосами. Індивідуальність втрачає свою економічну основу.

Людина ще має трохи сили для опору. Проти соціального песимізму свідчить той факт, що попри продовження натиску колективістських

схем, ще живий дух гуманності, але не там, де індивід виступає членом суспільних груп, а в індивіді, що залишається на самоті. Проте вплив існуючих обставин на життя пересічної людини є таким, що вищезгаданий підкорений тип стає здебільшого домінуючим. Ще у дитинстві індивіда переконують, що існує тільки один шлях вижити у цьому світі, а саме: відкинути надію на вище самоздійснення. Він може досягти цього лише через наслідування. Він безперервно пристосовується до всього, що сприймає навколо себе, тільки не свідомо, а всім своїм буттям, намагаючись набути рис і способів поведінки, що їх репрезентують усі колективи, куди він входить, — це група, де він грається, його однокласники, його спортивна команда й усі інші групи, які — про це вже йшлося вище — вимагають суворішої конформності, радикальнішого підкорення через повну асиміляцію, ніж цього міг би вимагати будь-який батько або вчитель у ХІХ столітті. Оскільки він є відлунням свого оточення, то і далі його наслідує, пристосовуючись до усіх сильних груп, до яких зрештою належить, перетворюючись із людської істоти на члена організації, приносячи у жертву свої можливості задля бажання увійти до таких організацій та досягти в них впливу, що дозволяє йому вижити. Це виживання забезпечується найстарішим біологічним засобом — мімікрією.

Так само, як дитина повторює слова своєї матері, а юнак — брутальну поведінку старших за віком, від чийх рук він потерпає, гігантський гучномовець культурної індустрії нескінченно подвоює поверхню реальності, проголошуючи комерціалізовані розважальні програми і популярну рекламу, які завжди повторюють одна одну. Всі ці винахідливі апарати розважальної індустрії постійно, знову і знову відтворюють банальні сцени повсякденності, які одночасно є неправдивими, бо технічна точність відтворення приховує фальшивість ідеологічного змісту або сваволі у демонстрації такого змісту. Це відтворення не має нічого спільного з великим реалістичним мистецтвом, яке портретує дійсність, щоб винести їй свій вирок. Сучасна масова культура возвеличує світ таким, як він є, хоча і орієнтується на дуже застійні культурні цінності. Фільми, радіо, популярні біографії та романи мають спільний рефрен: це наша знайома колія, це сліди великого й того, що прагнуло бути великим, — це дійсність, якою вона є, має бути і буде.

Вичавлюються навіть слова, через які могла б висловлюватися надія, — про те, що існує дещо по той бік плодів успіху, якому вони служать. Ідея вічного блаженства й усе, що було пов'язано із абсолютном, знизилася до функції релігійного задоволення, яку зараховують до різновиду дозвілля; все це зараз є частиною жаргону недільної школи. Подібним чином до такої банальності зведено ідею щастя, яке тепер збігається з тим нормальним трибом життя, що часто критикувалося поважним релігійним мисленням. Навіть ідею істини звужено до цілі корисного інструменту, котрий застосовується для контролю над природою, а здійснення нескінченних можливостей, закладених у людині, набуло рангу предмета

розкоші. Мислення, яке не служить інтересам правлячої групи або не стосується справ промисловості, не має місця, вважається зайвим. Парадоксально, що суспільство, незважаючи на голодну смерть у багатьох регіонах світу, не застосовує більшої частини своєї техніки, відсуває у бік чимало важливих винаходів і присвячує нечисленні години праці тупій рекламі й виробництву інструментів деструкції, — суспільство, яке дозволяє собі таку розкіш, зробило своїм євангелієм корисність.

Оскільки сучасне суспільство є цілісністю, занепад індивідуальності вражає як нижчі, так і вищі соціальні групи, робітник потерпає не менше, ніж бізнесмен. Один з найважливіших атрибутів індивідуальності, спонтанна дія, яка за капіталізму почала зазнавати занепаду через часткове виключення конкуренції, відіграла важливу роль у соціалістичній теорії. Але сьогодні спонтанність робітничого класу знижується через загальне розчинення індивідуальності. Робітники дедалі більше відходять від критичної теорії у тому вигляді, як її сформулювали видатні політичні й соціальні мислителя ?І? століття. Впливові захисники поступу не бояться пояснювати перемогу фашизму в Німеччині тим, що німецький робітничий клас приділяв особливе значення теоретичному мисленню. Насправді ж не теорія, а її занепад сприяє підкоренню існуючим силам, незалежно від того, чиїм представником вони є — контролюючих агентур капіталу чи праці. Але маси за всієї їхньої покірності ще не повністю капітулювали перед колективом. Хоча під примусом прагматичного сьогодні самосвідомість людини, вкупі з її функцією, стала ідентичною правлячій системі; хоча людина відчайдушно придушує усякий інший імпульс у собі та навколо себе, знаком набрякаючого ресентименту стає лють, що її охоплює, коли вона відчуває неінтегроване прагнення, яке не вписується до наявних зразків. Якби було можливо усунути придушення, то цей ресентимент обернувся би проти суспільного ладу в цілому, внутрішньою тенденцією якого є те, що його членам не дозволено збагнути механізми власної репресії. Протягом усієї історії психічні, організаційні та культурні примуси постійно відігравали свою роль в інтеграції індивіда до справедливого чи несправедливого порядку. Сьогодні організації робітничого класу, прагнучи поліпшити становище робітників, неминуче роблять свій внесок до того тиску.

Існує вирішальна відмінність між соціальними єдностями сучасної індустріальної доби та попередніх епох. Єдності старіших суспільств є тотальностями у тому сенсі, що вони були ієрархічно побудованими структурами. Життя тотемного племені, роду, середньовічної церкви, нації в епохи буржуазних революцій тривало за ідеологічними зразками, сформованими упродовж певного історичного розвитку. Такі зразки — магичні, релігійні чи філософські — відображали відповідні форми соціального панування. Вони творили культурний цемент навіть і після того, як застарівала їхня роль у виробництві; вони жили також ідею спільної істини через той факт, що самі були об'єктивованими. Кожна система ідей,

релігійних, мистецьких чи логічних, якщо вона артикулюється мовою, що має смисл, набуває загального значення й необхідно претендує бути істиною в загальному сенсі.

Об'єктивна й загальна значущість, якої добиваються ідеології старіших колективних єдностей, була суттєвою умовою їхнього існування у тілі суспільства. Проте моделі організації, як-от середньовічна церква, не збігалися у кожній точці з формами матеріального життя. Суворо регламентованими були лише ієрархічна структура та ритуальні функції духовенства, а також профанного стану. Поза цим, повністю не інтегровано ані саме життя, ані його духовний зріз. Основні духовні поняття не були цілковито сплавленими з прагматичними міркуваннями; вони зберігали певний автономний характер. Ще існував розрив між культурою та виробництвом. Цей розрив відкривав більше можливостей виходу, ніж сучасна суперорганізація, яка загалом перетворює індивіда на просту клітину функціонального реагування. Сучасні організаційні єдності, як-от тотальність праці, є органічними складниками соціально-економічної системи.

Попередні тотальності, що мали відповідати абстрактній духовній моделі, містили у собі елемент, якого бракує суто прагматистським тотальностям індустріалізму. Останні теж мають ієрархічну структуру, однак вони ґрунтовно і деспотично інтегровані. Наприклад, просування їхніх функціонерів на вищі ступені не залежить від кваліфікацій, пов'язаних з будь-якими духовними ідеалами. Воно, майже без винятку, є питанням здібності маніпулювати людьми; тут у доборі керівного персоналу все вирішують суто адміністративні та технічні навички. Таких здібностей вимагало також ієрархічне управління у давніших суспільствах; але сучасним тотальностям специфічного характеру надає розрив стосунків між властивостями лідерства та об'єктивованою структурою духовних ідеалів. Сучасна церква переймає давніші форми; але таке виживання ґрунтується на далекоюсяжному пристосуванні до суто механістичної концепції, яка, до речі, допомогла пропагувати прагматизм, властивий християнській теології.

Теорія суспільства — чи то реакційна, демократична, а чи революційна — була спадкоємицею давніших систем мислення, стосовно яких можна припустити, що вони дали свої моделі тотальностям минулого. Ці старі системи розпалися, бо форми солідарності, яких вони вимагали, виявилися хибними, а пов'язані з ними ідеології — порожніми й апологетичними. Критика суспільства новітнього часу відмовилася від апологетики й уже не возвеличує свій предмет; навіть Маркс не підносив пролетаріату. Він вбачав у капіталізмі останню форму суспільної несправедливості; він відкинув домінуючі ідеї та забобони пригнобленого класу, кому мала служити його теорія. На відміну від тенденцій масової культури жодне із цих вчень не намагалося "продати" людям той спосіб життя, який вони змушені прийняти, несвідомо ненавидячи його і схвалюючи публічно. Теорія суспільства запропонувала критичний аналіз дійсності,

включаючи перекручене мислення самих робітників. Але за умов сучасного індустріалізму апологетичною рисою тотальної культури інфіковано навіть політичну теорію.

Це не значить, що бажано повернутися до старіших форм. Годинник неможливо перевести назад, так само, як неможливим є повернення до відправної позиції організаційного розвитку або навіть тільки теоретичне його усунення. Сьогодні завдання мас полягає не у тому, щоб чіплятися за традиційні партійні моделі, а радше у тому, щоб пізнати монополістичну структуру, яка входить до їхньої власної організації та індивідуально перекриває їхню свідомість, щоб протистояти їй. В уявленнях ХІХ століття про майбутнє розумне суспільство увагу більше зосереджували на плануванні, організації та централізації системи, ніж на примусовому становищі індивіда. Парламентарські робітничі партії, самі будучи продуктом лібералізму, звинувачують лібералістську ірраціональність і виступають за планове соціалістичне господарство на відміну від анархічного капіталізму. Вони обстоюють суспільну організацію та централізацію як постулати розуму в добу нерозумності. Однак у сучасній формі індустріалізму існує інший бік раціональності, який відкривається, не зважаючи на зростання тиску на нього, — це роль неконформістського, критичного мислення в організації суспільного життя, у забезпеченні спонтанності індивідуального суб'єкта, що є антиподом готових до вжитку моделей поведінки. З одного боку, світ все ще залишається поділеним на ворожі групи, на економічні й політичні блоки. Це становище вимагає організації та централізації, які з позицій розуму відстоюють елемент загального. З іншого ж боку, людина вже з раннього дитинства так міцно впрягається до спілок, груп та організацій, що повністю придушється або абсорбується її індивідуальність, тобто елемент особливого з позицій розуму. Це стосується як робітників, так і підприємців. У ХІХ столітті пролетаріат був досить аморфним. Тому його інтереси, попри існування національних груп, розподіл на кваліфікованих і некваліфікованих робітників, тих, хто працює, і безробітних, змогли викристалізуватися у спільних економічних і суспільних уявленнях. Неформленість залежного населення та історично пов'язана з нею тенденція теоретичного мислення були протилежністю прагматичних тотальностей управління підприємництвом. Зростання ролі робітника від пасивної до активної у капіталістичному процесі сплачено ціною інтеграції до загальної системи.

Той самий процес, який у дійсності та ідеології підніс працю до рівня економічного суб'єкта, зробив робітника, що вже і так був об'єктом промисловості, ще й об'єктом організації праці. З перетворенням ідеології на більш реалістичну, більш тверезу посилилася її внутрішня суперечність з дійсністю, увиразнилась її абсурдність. Хоча маси і вважають себе творцями власної долі, вони залишаються об'єктами для своїх лідерів. Щоправда, все те, чого досягають лідери робітників, приносить останнім певні переваги, принаймні тимчасові. Неоліберали, виступаючи проти політики

профспілок, вдаються до застарілого романтизму, а їхні нападки на економічну науку є ще небезпечнішими, ніж потуги у філософській сфері. Той факт, що профспілки зорганізовано монополістично, не означає, що їхні члени — крім робітничої аристократії — є монополістами. Він означає лише те, що лідери контролюють пропозицію праці так само, як директори великих об'єднань — сировину, машини чи інші чинники виробництва. Лідери робітників є їхніми менеджерами, вони маніпулюють ними, роблять їм рекламу й намагаються утримувати ціну на них якомога вищою. Водночас їхня власна суспільна й економічна сила, їхні позиції та прибутки, що перевершують будь-яку силу, позицію та прибуток окремого робітника, залежать від системи промисловості.

Той факт, що бізнес визнає організацію праці як усяке націлене на зиск підприємництво завершує процес перетворення людини на річ. Робоча сила не тільки купується фабрикою і підпорядковується вимогам техніки, але ще й керується профспілками.

Коли зникають релігійні та моральні ідеології, а політична теорія усувається ходом економічних й політичних подій, мислення робітників виявляє тенденцію формуватися за діловою ідеологією своїх вождів<sup>1</sup>. Ідея внутрішнього конфлікту між трудящими масами світу та існуванням соціальної несправедливості замінюється поняттями, які торкаються конфліктів між кількома владними групами. Щоправда, у минулому робітники не мали понятійно закріплених уявлень про механізми, виявлені теорією суспільства, і несли на своєму тілі й душі тавро пригноблення; однак їхня злиденність була злиденністю індивідуальної людини, а відтак, зв'язувала її з кожним народом, що живе у нужді, у кожній країні й у кожному секторі суспільства. Її нерозвинута свідомість ще не зазнавала безперервного бомбардування техніками масової культури, котрі мозолили очі, вуха та мускули індустріалістськими моделями поведінки й на дозвіллі, й під час праці. Сьогодні робітники, так само, як й інше населення, духовно краще освічені, інформовані й не такі наївні. Вони знають особливості національних відносин та хитрощі політичних рухів, зокрема тих, які живляться антикорупційною пропагандою. Робітники, найнаймні ті, хто не пройшли крізь пекло фашизму, приєднуватимуться до

<sup>1</sup> Занепад теорії та її заміна емпіричним дослідженням у позитивістському сенсі відображається не тільки у політичному мисленні, а й в академічній соціології. Поняття класу в його загальному аспекті відіграло суттєву роль на самому початку американської соціології. Пізніше було перенесено акцент на дослідження, у світлі яких це поняття стає дедалі більш метафізичним. Теоретичні поняття, які могли б поєднувати соціологічну теорію з філософським мисленням, замінювалися знаком, що позначає групи конвенціонально сприйнятих фактів. Причину цього розвитку слід шукати в описаному тут соціальному процесі, а не у поступі соціологічної науки. Період, у якому соціологія вірила у своє "ширше завдання", що полягало у тому, щоб "конструювати теоретичні системи суспільної структури та суспільного розвитку"; епоха перед Першою світовою війною визначилася "загальною вірою" в те, що "теоретична соціологія колись відіграватиме більш конструктивну роль у поступальному розвитку суспільства; соціологія мала величезні амбіції юності" (Charles H. Page. *Class and American Sociology*. New York. 1940, p. 249). Її сучасні амбіції, напевно, вже не такі великі.



кожного переслідування капіталіста або політика, якого ганьблять за порушення правил гри; але не сумніватимуться у самих цих правилах. Вони навчилися сприймати суспільну несправедливість — навіть нерівність у своїй групі — як вагомий факт і розглядати вагомі факти як те єдине, що слід поважати. Їхня свідомість закрита для мрій про принципово інший світ, а також для понять, які замість простої класифікації фактів, орієнтують на реальне здійснення цих мрій. Сучасні економічні відносини обумовлюють позитивістську позицію як у членів, так і у керівництва профспілок, що робить їх дедалі більш схожими один на одного. Хоча цю тенденцію постійно провокують протилежні тенденції, вона зміцнює робітників як нову силу в суспільному житті.

Однак це не значить, що зменшилася нерівність. До старого розриву між суспільною владою окремих членів соціальних груп додалися інші відмінності. Навіть якщо профспілкам, які виступають за інтереси певних верств робітників, і вдавалося піднімати їхню ціну, вага суспільної влади припадала на інші групи, як організовані, так і неорганізовані. До того ж, ще існує розрив між членами профспілок і тими, хто з певних причин вийшли з них, між людьми привілейованих націй і тими, ким у цьому стягнутому світі керують не тільки власна традиційна еліта, а також і правлячі групи індустріально розвинутих країн. Цей принцип не змінився.

За сучасних умов наймана праця та капітал однаково зацікавлені у тому, аби утримувати та поширювати свій контроль. Лідери в обох групах дедалі частіше стверджують, що теоретична критика суспільства стала зайвою внаслідок гігантського технічного прогресу, який обіцяє революціонувати умови людського буття. Технократи відстоюють точку зору, що багатство товарів, вироблених на суперконвеєрах, автоматично усуне всіляку економічну злиденність. Потужність, ефективність та розумне планування проголошено богами сучасної людини; так звані "невиробничі групи" та "хижий капітал" охрещено ворогами суспільства.

Щоправда, інженер, котрий, мабуть, є символом цієї доби, не так націлений на зиск, як промисловець чи торгівець. Оскільки його функція безпосередньо пов'язана з вимогами виробничої діяльності, його настанови містять більшу об'єктивність. Адже підлеглі визнають, що деякі з його наказів відповідають природі речей, а тому — раціональні у загальному сенсі. Однак у своїй основі ця раціональність теж належить до панування, а не до розуму. Інженер зацікавлений не у тому, щоб зрозуміти речі задля них самих чи для їх пізнання, а у тому, щоб виявити їхню здатність пристосуватися до схеми незалежно від того, чи відповідатиме це їхній внутрішній структурі; це стосується живих істот так само, як і неживих речей. Свідомість інженера є індустріалізмом у його високомодерній формі. Її планомірне панування перетворило б людей на сукупність інструментів без власної мети.

Обожнення індустріальної діяльності не має меж. Уже відпочинок вважається пороком, оскільки він не був необхідним для подальшої

діяльності. Мозес Ф. Аронсон зауважує: "Американська філософія постулює дійсність відкритого й динамічного всесвіту. Універсум, що тече, не має місця для відпочинку і не викликає бажання отримати естетичну насолоду через пасивне споглядання. Світ, який перебуває у постійному процесі розгортання, збуджує активну фантазію, потребує тренування мускулистого розуму і спонукає до цього"<sup>1</sup>. Він дотримується погляду, що прагматизм "відображає характерні риси атлетичної ментальності, яка живиться "межею", сприймаючи серйозно мішанину, викликану зростаючим потоком індустріалізму, який насувається на тили селянського господарства"<sup>2</sup>.

Проте не можна не помітити відмінності між "ментальністю, що живиться межею", у справжніх американських піонерів та у їх сучасних пропагандистів. Піонери самі не перетворювали засобів на мету. Вони тяжко працювали, борючись за виживання, мріючи, мабуть, про радощі менш динамічного та спокійнішого універсуму. Напевне, у своїх уявленнях про блаженство чи у своєму ідеалі культури, якої слід досягти, вони вважали цінністю "естетичне задоволення від пасивного споглядання".

Якщо їхні останні епігони обирають інтелектуальну професію у сучасному розподілі праці, то вони звеличують протилежні цінності. Говорячи про теоретичні зусилля як про "м'язисті" та "атлетичні", а також про їх, у певному сенсі, "спонтанне природне зростання", вони намагаються — нехай навіть із поганим сумлінням — дотримуватися спадщини "невтомного життя", залишеної їхніми "флагманами", і пристосовувати свою мову до активістського вокабуляра професій, що пов'язані із ручною працею, як у сільському господарстві, так і у промисловості. Вони возвеличують уніфікацію та уніформізм навіть у царині ідей. Щоправда, як пише Аронсон, до синтезу американської філософії "увійшли деякі європейські складники. Але ці чужі компоненти лише взяли і переплавили в автотонну єдність"<sup>3</sup>. Чим ближче підходять ці уніфікатори до можливостей, через які земля могла б стати місцем споглядання і радощів, тим більше вони як свідомі або несвідомі прихильники Йогана Готліба Фіхте наполягають на тому, щоб підносити ідею нації та прославляти вічну діяльність.

Але занепад індивіда не слід зводити до техніки або до мотиву самозбереження як таких; це не виробництво *per se* (*саме собою* — *лат.*), а форми, у яких воно відбувається, отже, взаємовідносини людей у специфічних рамках індустріалізму. Людські зусилля, дослідження і винаходи є відповіддю на виклик необхідності. Ця структура стає лише тоді абсурдною, коли люди роблять ідолами зусилля, дослідження й винаходи. Така ідеологія має тенденцію замінювати гуманістичну основу саме тієї культури, яку вона намагається возвеличувати. Якщо уявлення про повне

1 Див. Beard Charles. The American Spirit, p. 666.

2 Там само, с. 665.

3 Там само.

здійснення й необмежену насолоду живлять надію, яка визволяє сили поступу, то поклоніння поступу веде до його протилежності. Наполеглива праця задля мети, що має сенс, може приносити радість і навіть бути улюбленою. Однак філософія, яка робить працю самоціллю, зрештою викликає обурення стосовно праці. У занепаді індивіда не можна звинувачувати технічні досягнення людини або саму людину — люди зазвичай набагато кращі, ніж те, що вони думають, говорять і роблять, — бо відповідальні за це радше сучасна структура і зміст "об'єктивного духу", того духу, що панує в усіх сферах суспільного життя. Моделі мислення та дії, які люди одержують готовими до вжитку від агентур масової культури, знову-таки діють так, що впливають на масову культуру, нібито вони є ідеями самих людей. У нашу добу об'єктивний дух схиляється перед індустрією, технікою і національністю, але не вказує на принцип, який міг би надати смисл цим категоріям; він відображає тиск системи господарювання, яка не дозволяє перевести подих або втекти.

Стосовно ідеалу продуктивності слід зауважити, що сьогодні економічне значення вимірюється корисністю для владної структури, а не за її відповідністю потребам усіх. Індивід змушений доводити свою цінність тій чи іншій групі, вплутаний у боротьбу за більшу частину контролю над національною та інтернаціональною економікою. Окрім того, кількість і якість товарів та послуг, які він постачає суспільству, є лише одним із чинників, що визначають його успіх.

Так само не слід плутати працездатність, сучасний критерій і єдине виправдання чистого існування кожного окремого індивіда, із справжньою технічною майстерністю або придатністю до керівної посади. Працездатність скоріше пов'язана із здатністю "бути одним із молодих", самостверджуватися, справляти враження на інших, "продавати" себе, підтримувати корисні зв'язки, отже, мати таланти, які сьогодні, мабуть, передаються зародковими клітинами багатьох людей. Помилкою технократичного мислення від Сен-Сімона до Веблена та його прихильників є недооцінка схожості рис, які приводять до успіху у багатьох галузях виробництва та ділового життя, і переплутування їх з розумними нахилами певних агентів виробництва.

Якщо сучасне суспільство має тенденцію заперечувати всі атрибути індивідуальності, то не зайве запитати, чи усі його члени одержать компенсацію через раціональність своєї організації? Технократи часто стверджують, що якби їхні теорії були здійснені на практиці, то депресії канули б у минуле і зникли засадничі економічні диспропорції; увесь механізм виробництва рухався б чітко за планами. Справді, суспільне життя вже не таке далеке від реалізації технократичної мрії. Потреби споживачів і виробників, які у ліберальній ринковій системі прокладають собі шлях у спотворених та ірраціональних формах, у процесі, що завершується економічними кризами, тепер можуть дедалі більшою мірою задовольнятися або відхилятися залежно від політики економічних та політичних лідерів.

Прояв людських потреб уже не спотворюється сумнівними економічними індикаторами ринку; замість того ці потреби визначаються статистично, а всілякі інженери — промислові, технічні, політичні — змагаються за те, щоб тримати їх під контролем. Якщо з одного боку ця нова раціональність просувається ближче до ідеї розуму, ніж ринкова система, то з іншого — відсувається на ще більшу відстань від цієї ідеї.

Стосунки між членами різних соціальних груп у давніших системах насправді визначалися не ринком, а нерівним розподілом економічної влади; але переведення людських відносин в об'єктивні економічні механізми забезпечувало індивідові, принаймні, як принцип, певну незалежність. Якщо за умов лібералістської економіки розчавлювали неуспішних конкурентів або прирікали на злиденність відсталі групи, то ті, незважаючи на економічне знищення, все ж таки могли зберігати відчуття людської гідності, оскільки відповідальність за їх змушений стан переносилася на анонімні економічні процеси. Нещодавно індивідів або ж цілі групи могли знищувати сліпі економічні сили; проте зараз ці сили замінюються на краще зорганізовані сильніші еліти. Хоча взаємовідносини між цими правлячими групами є мінливими, вони добре розуміють одна одну в багатьох аспектах. Якщо концентрація і централізація промислових сил загасять політичний лібералізм у його кризі, то прокляття чекає на всіх жертв разом. Якщо за тоталітаризму еліта виділяє як дискримінованих певного індивіда чи певну групу, то позбавляє їх не тільки засобів для існування, а й зачіпає глибини їхньої людської сутності. В усякому разі, занепад індивідуального мислення й опір, викликаний економічними та культурними механізмами сучасного індустріалізму, дедалі більшою мірою заважає розвитку у напрямку гуманного. Перетворюючи гасло виробництва на різновид релігійної віри, проголошуючи технократичні ідеї і тавруючи як "непродуктивні" групи, що не мають допуску до великих промислових бастионів, індустрія змушує саму себе і суспільство забути про те, що виробництво дедалі більше і більше стає засобом у боротьбі за владу. Політичні практики економічних лідерів, безпосередньо від яких чимраз більше залежить суспільство на його сучасній стадії, є запеклими та партикуляристськими, і саме тому вони, мабуть, є більшими сліпцями стосовно справжніх потреб суспільства — тих автоматичних тенденцій, що колись визначали ринок. Ірраціональність усе ще формує долю людей.

Усуваючи перспективи стабільного минулого й майбутнього, які походять з начебто вічних відносин власності, доба страшної індустріальної сили збирається зліквідувати індивіда. Про погіршення його становища, мабуть, найкраще свідчить незахищеність приватного майна. Через інфляцію воно може бути зменшено і навіть втрачено. За лібералізму, напевно, купівельна спроможність грошей гарантується золотим еквівалентом. Захищеність майна, що символізується довірою до золота, була моментом буржуазного існування, існування буржуа як спадкоємця аристократа. До його незалежності не в останню чергу належав інтерес до са-

моокультурення — не так, як тепер: задля кар'єри або з іншої професійної причини, а задля власного існування. Такі зусилля мали сенс, бо матеріальний базис індивідуальності не був цілковито незахищеним. Хоча маси не могли досягнути становища буржуа, але наявність відносно численного класу індивідів, насправді зацікавлених гуманістичними цінностями, була тилом як для різновидів теоретичного мислення, так і для художніх маніфестацій, які внаслідок своєї іманентної істини виражали потреби суспільства у цілому.

Усунення золотої валюти і перманентна інфляція є символами постійних змін. Навіть представники середнього класу змушені миритися з незахищеністю. Індивід тішить себе думкою, що його уряд, фірма, об'єднання, профспілка чи страхове товариство піклуватимуться про нього у випадку хвороби або старості. За лібералізму жебрак був завжди як сіль на око рантє. В добу великої індустрії зникають і жебрак, і рантє. Вже не існує безпечних зон на торованих шляхах суспільства. Кожний мусить рухатися. Підприємець став функціонером, науковець — професійним експертом. Максима філософа: *Vene qui latuit, bene vixit* (*Хто добре розмірковував, той жив добре — лат.*) несумісна із сучасними економічними кризами. Кожний перебуває під батогом вищої інстанції. Ті, що зайняли командні висоти, дозволяють своїм підлеглим лише трохи автономії, стримуючи їх своєю владою.

Кожний засіб масової культури служить посиленню соціальних примусів, які накладаються на індивідуальність, при цьому виключається усяка можливість будь-якого збереження індивіда в атомізуючій машині сучасного суспільства. Акцентування індивідуального героїзму і "self-made man" (*людини, що сама себе зробила — англ.*) у популярних біографіях, псевдоромантичних романах та фільмах не спростовує цього твердження<sup>1</sup> [8]. Цей вироблений машиною імпульс до самозбереження насправді лише прискорює розчинення індивідуальності. Так само, як великі трести політично використовують гасла необмеженого індивідуалізму, щоб уникнути соціального контролю, — масова культура заперечує риторіку індивідуалізму й насамперед принцип, якому вона на словах служить, пропонуючи людям взірці колективного наслідування. Якщо, як каже Г'ю Лонг, кожний чоловік може стати королем, то чому не може стати королевою кожна дівчина з фільму, неповторність якої полягає у тому, щоб бути типовою?

Індивід уже не має особистої історії. Хоча усе змінюється, ніщо не рухається. Не треба ні Зенона, ні Русо, ні елеатського діалектика, ні паризького сюрреаліста, який пояснює, що має на увазі королева у *Through the Looking Glass* (*у задзеркаллі — англ.*), коли вона каже: "Слід бігти що-

<sup>1</sup> Див. Loewenthal Leo. *Biographies in Popular Magazines* // *Radio Research*, 1942-43. New York. 1944, p. 507-548.

сили, щоб залишатися на тому ж самому місці" або те, що висловлює божевільний у Ломброзо в своєму чудовому вірші:

*Noi confitti nostro orgoglio  
Come ruote in ferrei perni,  
Ci stanchiamo in giri eterni,  
Sempre eranti e sempre qui!*<sup>1</sup>

Закид, що індивід, попри все, не зникає повністю у нових безособистісних інституціях, що індивідуалізм у сучасному суспільстві є так само нестримним і неприборканим, як і раніше, мабуть, не помічає суттєвого моменту. Цей закид містить у собі дешифровку істини, а саме: визнання, що людина все ще залишається кращою, ніж світ, у якому вона живе. А проте її життя, напевне, відповідатиме схемі кожної анкети, яку вона змушена заповнювати. Її духовне існування вичерпується опитуванням думки. Несправжніми індивідами є насамперед так звані великі сьогодення, ідоли мас; вони є просто витворами власної реклами, збільшеннями власних фотографій, функціями суспільних процесів. Завершена надлюдина, про яку ніхто не попереджав з більшим занепокоєнням, ніж сам Ніцше, є проєкцією пригноблених мас, це радше Кінг Конг, ніж Цезар Борджіа<sup>2</sup>.

Гіпнотичне захоплення, яке викликали такі несправжні надлюди, як Гітлер, обумовлено значною мірою не тим, що вони думають, кажуть або роблять, а їхньою жестикуляцією. Людей, які через індустріальну обробку втратили свою спонтанність, необхідно напучувати і повчати, "як здобути друзів і впливати на людей"<sup>3</sup>, пропонуючи їм певний вид поведінки.

Описані тенденції вже призводили до найбільшої катастрофи за всю європейську історію. Деякі з її причин були специфічно європейськими. Інші — обумовлені глибокими змінами у характері людини під впливом міжнародних тенденцій розвитку. Ніхто не може з упевненістю прогнозувати припинення цих тенденцій у близькому майбутньому. Але у свідо-

<sup>1</sup> The Man of Genius. London. 1891, p. 366.

Німецький переклад:

Wir, an unseren Stolz genagelt,  
Wie Raeder an eiserne Achsen  
Wir erschöpfen uns in ewigen Kreisen,  
Stets umherirrend und immer hier!

Український переклад:

Ми прибиті до нашої гордості,  
Наче колеса до залізних бігунів,  
Нас знесилює вічне кружляння,  
Ми постійно десь і завжди тут!

<sup>2</sup> Едгар Алан По зауважує щодо величі: "Те, що індивіди так піднесли над своїм родом, майже не викликає сумніву; але якщо ми шукатимемо в історії залишки їхнього буття, то слід відійти від біографій "добрих і великих", а старанно аналізувати мізерні повідомлення про бідолах, які померли у в'язницях, у Бедламі або на галерах" [Цит за: The Portable Poe, ed. by Philip van Doren Stern, Viking Press. New York. 1945, p. 660].

<sup>3</sup> Натяк на популярну книгу Дейла Карнегі "Як здобувати друзів та впливати на людей" ("How to Win Friends and Influence People"), що вийшла у 1936 р. (прим. перекл.).



мості зростає розуміння, що нестерпний тиск, якого зазнає індивід, не є неминучим. Слід сподіватися: люди зрозуміють, що його причиною є не суто технічні вимоги виробництва, а суспільна структура. Справді, вже посилення визиску в багатьох частинах світу, власне кажучи, свідчить про страх перед загрозливою можливістю зміни на основі сучасного розвитку виробничих сил. Індустріальна дисципліна, технічний поступ і наукове просвітництво — саме ті економічні й культурні процеси, які спричинюють загасання індивідуальності, — обіцяють, хоча ознаки цього зараз занадто невиразні, початок нової епохи, де знову може виникнути індивідуальність як елемент менш ідеологізованої та більш гуманної форми людського буття.

Фашизм застосовував терористичні методи, намагаючись зредувати людську сутність до соціальних атомів, оскільки побоювався, що зростаюча дезілюзіонізація, яка торкається всіх ідеологій, може проторувати людям шлях до здійснення найвищих можливостей їх самих і суспільства; і справді, соціальний тиск і політичний терор ослабили глибинний людський опір проти ірраціональності у деяких її проявах — а такий опір завжди є ядром справжньої індивідуальності.

Справжні індивіди нашого часу є мучениками, які пройшли крізь пекло страждання та приниження і у своєму опорі проти підкорення й пригноблення не стали умовно пошанованими, роздутими особистостями масової культури. Ці неоспівані герої свідомо обирають для себе існування індивідів, що підлягають терористичному знищенню, коли інші несвідомо страждають через суспільний процес. Безіменні мученики концентраційних таборів є символами людства, яке прагне народитися. Завдання філософії полягає у тому, аби все зроблене ними перекласти на мову, що її слухатимуть, навіть якщо тиранія змусить замовкнути і їхні скороминущі голоси.

*Переклад з німецької М. Култаєвої*

**Віктор ДОВБНЯ**

**ХРИСТІЯНСЬКА ФІЛОСОФІЯ  
ДОБИ ПАТРИСТИКИ  
ЯК ДЖЕРЕЛО  
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ  
ПОГЛЯДІВ Г. ВАЩЕНКА**



*Автор аналізує вплив християнської філософії на формування світогляду українського філософа-педагога 1910-60-х рр. XX ст. Г. Ващенко. Обґрунтовується положення про те, що джерельну основу філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенко утворює складний комплекс світоглядних уявлень, притаманних еллінізованому християнству доби патристики, сформовані у Київській Русі тенденції філософської думки.*

Досліджуючи засади української філософії освіти, не можна не помічати її релігійних витоків. Очевидно, найбільший вплив на філософсько-освітню думку України протягом останнього тисячоліття мала *метафізика християнства*. Світоглядно-філософське обґрунтування світу, суспільства, людини й, відповідно, освіти з позицій християнства перебувало в центрі творчих пошуків багатьох українських мислителів. Як підтвердження цього достить назвати імена двох вітчизняних філософів-педагогів: Григорія Сковороди й Памфіла Юркевича. Їхні філософсько-освітні концепції послідовно побудовані на засадах християнства. *Ідеї християнського гуманізму* були провідними, визначальними чинниками й у творчості українського філософа-педагога 1910-60-х рр. XX ст. Григорія Григоровича Ващенко.

Водночас, не менш істотним є усвідомлення того факту, що християнська філософія, як і антична, залежна від міфології. Адже вона намагається перебороти *міфологію почуттів міфологією віри*. Чи може це означати конфлікт чуттєво-інтуїтивного й екзистенційно-духовного? Так, безперечно, оскільки цей конфлікт пронизує всю християнську філософію. Але, з іншого боку, антична філософія епохи еллінізму заклала підґрунтя християнської філософії. Звертаючись до *містичного споглядання та інтуїції*, вона намагається подолати раціоналістичний характер класичної античної філософії. Розум людини стає тією межею, переступивши яку,

філософія потрапляє в надчуттєве й надрозумне. Причому можна стверджувати, що раціоналістична й ірраціоналістична тенденції мали величезний вплив на розвиток християнської філософії від епохи Середньовіччя до доби Г. Ващенка, коли по, власне, містичне розуміння людини й Бога з'єднується з раціональним обґрунтуванням їхнього буття.

Серед рис, які визначають специфіку філософії освіти Г. Ващенка, варто назвати її *християнський антропологізм*. У цьому плані він продовжує українську філософсько-освітню релігійну традицію, яка своїми коренями сягає доби київських книжників. Християнство як "універсальна релігія", на думку філософа-педагога, не замикається лише в колі вузько національних інтересів і дає можливість плекати загальнолюдські ідеали в сфері освіти й виховання молодого покоління [2, 190]. Тому саме християнська філософія виявилася другим джерелом (першим — міфологіка), знання якої давало змогу Г. Ващенку розробляти філософію освіти релігійного спрямування.

Поняття "релігійна освіта" у філософському сенсі належить до проблемних і водночас актуальних. Ця обставина актуалізує вивчення джерел філософсько-освітніх поглядів українських мислителів. Наш час відкриває можливості для неупередженого дослідження місця й ролі філософсько-освітнього доробку Г. Ващенка в розвитку української освіти й, врешті, вперше унагальнює вимогу систематичного прочитання та осмислення витоків його творчої спадщини.

Враховуючи, що такі дослідження не проводилися, автор цієї статті має на меті проаналізувати вплив християнської філософії доби патристики на формування філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка. Об'єктом дослідження для нас у цьому плані є стан філософського осмислення еллінізованого християнства доби патристики в історії філософії, а безпосереднім предметом — особливості такого осмислення у філософсько-освітніх поглядах Г. Ващенка. Методико-методологічною базою нам будуть праці В. Андрушенка, І. Бичка, А. Бичко, П. Гнатенка, В. Горського, Г. Заїченка, С. Кримського, В. Лісового, В. Лук'янця, М. Михальченка, В. Нічик, М. Поповича, В. Хамітова, В. Шевченка та інших вітчизняних дослідників, які тією чи іншою мірою торкаються проблеми джерел поглядів українських мислителів.

Методологічний інструментарій, який застосовуватиме автор пропонуваної розвідки, перебуває в площині світоглядно-культурологічного підходу, що спирається на історичний синтез. Досліджуючи праці Г. Ващенка, автор ставив питання: на які книги та яких учених, філософів, теологів посилається мислитель, які християнські джерела він згадує та витлумачує, якими поняттями та категоріями філософського, богословського, наукового змісту оперує, якими ідеями української філософсько-освітньої думки послуговується? Цікавило автора й те, як Г. Ващенко розв'язував проблему Бога й людини, як розумів співвідношення знання

й віри, побожності та моральності, якою він бачив освіту в незалежній Україні, якого значення надавав релігійній освіті.

Методи опрацювання теми виключають однобічний підхід, дають можливість автору зробити висновок про християнські джерела поглядів Г. Ващенка, які позначилися на стилі його теоретизування як освітянина, мислителя, богослова, церковного й культурного діяча, загалом людини.

Окреслюючи проблему християнських джерел філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка, варто брати до уваги духовну і релігійну кризу кінця XIX — початку XX ст., що набула особливого поширення в Росії і частково в Україні. В умовах кризи, коли служителі культури, як пише філософ, "замість того, щоб виховувати свою паству в душі любові й милосердя, високого ідеалізму, дбали, насамперед, про матеріальні блага, виявляючи в боротьбі за них егоїзм, а іноді й велику жорстокість. Цим вони підривали авторитет церкви, послабляли благодійний вплив її на маси. У цьому — одна з найповажніших причин егоїзму й матеріалізму, що особливо стали ширитись серед європейських суспільств" [5, 292]. Тому у своїх працях Г. Ващенко засуджував особисте користолюбство попів, закликав обмежити споживання найнеобхіднішим, щоб дбати про життя духовне.

Отже, на зламі століть у російському імперському суспільстві гостро постала проблема майбутнього релігії. Висуваючи різні проекти подолання кризи, філософи водночас осмислювали нове становище релігії за доби індустріалізму. Цікавою в цьому плані є думка одного з найвидатніших представників релігійної філософії другої половини XIX ст. В. Соловйова, який мав значний вплив на Г. Ващенка: "Релігія є зв'язком людини й світу з безумовним початком і зосередженням усього існуючого" [9, 5]. Визнавши дійсність такого безумовного початку, представник "української школи" в російській філософії вважав, що "безумовним початком" повинні визначатися всі інтереси, увесь зміст людського життя й свідомості, від нього повинно залежати і його стосуватися все істотне в тому, що людина робить, пізнає та виробляє. "Тільки тоді, — стверджує В. Соловйов, — постає єдність, цілісність і злагода в житті та свідомості людини, лише тоді всі її справи й страждання у великому й малому житті перетворюються з *явищ*, що не мають мети й смислу, у розумні, внутрішньо необхідні події" [9, 5].

Дуже подібний підхід до тлумачення релігії знаходимо й у Г. Ващенка. "Релігія — це зв'язок між Богом і людиною. Тому віра мусить бути живою" [3, 156]. Характерною рисою віруючого християнина він називає "відчуття Бога". Останнє визначає як основу містичного пізнання, яке відрізняється від пізнання звичайного, що спирається на зовнішні відчуття й не виходить за межі тримірного мінливого світу людини. Але містичне пізнання, на думку дослідника, неможливе без віри. Показово, що віру він розглядав не як властивість душі, що дається людині без будь-яких зусиль, а як "дар Божий". Такий підхід був характерним для Г. Ващенка й означав, що людина має підготувати себе до сприйняття "дару Божого".

Проте віра може хитатись, занепадати й, навіть, перетворюватись на безвір'я. Саме така ситуація й склалася на початку ХХ ст., коли авторитет церкви стрімко падав, а вищі верстви суспільства чим далі менше поважали не лише рядових священиків, але й вищих ієрархів церкви. У соціокультурному просторі Російської імперії значного поширення набували атеїстичні й матеріалістичні тенденції. На цьому ґрунті серед російської інтелігенції розвивалося таке явище, як нігілізм, що підривало основи моралі та призводило до анархії й безвір'я. Нігілістичні погляди проникали й у народні маси, розкладаючи їх із середини. На теренах Росії все це зрештою призвело до встановлення більшовицької диктатури з її запереченням загальнолюдської моралі, проповіддю безкомпромісної класової боротьби, небаченою в історії жорстокістю, з її матеріалізмом і атеїзмом.

Узагальнюючи цю ситуацію, Г. Ващенко констатував: "На сході на ґрунті крайнього матеріалізму й нігілізму розвинувся й запанував більшовизм, на заході на ґрунті матеріалізму й зоологічного егоїзму запанував гітлеризм" [5, 293]. У разі перемоги однієї із цих систем, людській цивілізації, на думку філософа-педагога, загрожував би апокаліпсис. Тому він поставив цілком закономірне питання: "Як людству вберегти себе від катастрофи?" За Г. Ващенко, єдиний шлях у збереженні людської цивілізації — "це щире застосування в житті особистому, громадському, державному й міжнародному принципів християнської моралі" [5, 293].

Іншими словами, релігійний світогляд, глибоко пройнятий духом християнства, є підставою збереження людської цивілізації. Показовим є той факт, що дуже великого значення в боротьбі за "Христову правду" філософ-педагог надавав школі, освіті загалом. Адже саме тут закладаються основи світогляду й "виробляються вдачі". Тому Г. Ващенко вважав, що освіта й виховання мають бути глибоко пройняті духом християнства.

Розвиваючи цю думку, поставимо запитання: які джерела й підстави релігійної віри? Важливе уточнення цього питання знаходимо у сучасника Г. Ващенка, одного з найзначніших російських мислителів І. Ільїна. На його думку, підставою будь-якої віри є *особистий релігійний досвід людини*, а джерелом — пережите в цьому досвіді *Одкровення*. Перед своїм релігійним досвідом людина, за І. Ільїним, не має права стояти безпомічною й вагатися. Людина повинна знати, *куди* вона йде, *як* вона орієнтується в тумані різновір'я й спокус, *який* її шлях, *чому* вона вважає свій шлях правильним. Вона повинна вміти відгукуватися на прохання тих, хто потрапив у складне становище, і немічних, поспішати їм на допомогу [6, 11].

Таким чином, І. Ільїн наполягає на тому, що людина повинна володіти *своїм релігійним актом*, щоб захищати його від спокус і посягань і щоб допомагати іншим. Чи володів таким релігійним актом Г. Ващенко? Якщо відповідь на це запитання позитивна, то постає інше, а саме: які джерела його філософсько-освітніх поглядів?

Аналіз творчого доробку дослідника дає підстави стверджувати, що одним із джерел філософсько-освітніх поглядів українського мислителя є

християнська філософія. Тому є потреба з'ясувати міру впливу світоглядно-філософських засад християнства на формування філософсько-освітньої концепції мислителя.

Насамперед, відзначимо, що, за французьким філософом XIX ст., істориком релігії Ернестом Ренаном, доба ранньохристиянської філософії починається принаймні в II ст. н. е. з Іоаннових писань. Сутність християнства Е. Ренан убачав у гностицизмі як "вищому вираженні розумоспоглядального християнства". "Гнозис — усе; пізнати Ісуса й пізнати його певним чином, ось у чому спасіння" [8, 50].

Можна погодитися з точкою зору іншого релігійного філософа А. Демпфа, який християнську філософію витлумачував як полеміку християнської віри з пануючою сучасною філософією. Загалом християнську філософію прийнято починати з так званих "отців церкви" — теологів, філософів, письменників-полемістів у добу від I ст. (започаткування Апостольської церкви) по VIII ст. (виникнення схоластики). Патристика (від лат. *pater* — батько), або філософія й теологія "отців церкви", складалася в умовах кризи античної цивілізації. Як теологічна й філософська течія вона була спрямована на обґрунтування й витлумачення християнства.

Сучасна християнська філософія представлена працями Ж. Маритена, Е. Муньє, П. Тейяр де Шардена, П. Флоренського, С. Булгакова, М. Бердяєва та ін. Красномовним є той факт, що сьогодні немає такої філософської системи, яку б можна було назвати єдиною християнською філософією, але існує безліч християнських філософій. Загальною рисою всіх цих концепцій є тісний зв'язок із християнською ідеологією.

Утім, повернемося до предмета нашого дослідження. Г. Ващенко, отримавши ґрунтовну релігійну освіту (закінчив Московську духовну академію й здобув ступінь кандидата богослов'я), цілком правильно стверджував, що філософське підґрунтя патристики утворювала грецька антична філософія, насамперед, вчення найвидатніших її представників — Сократа, Платона, Аристотеля. Особливо широко "отці церкви" у своїх творах використовували праці послідовників Платона — неоплатоніків, а також стоїків.

Уважне прочитання творів мислителя показує неодноразові звернення до "отців-апологетів" (Юстин), "Олександрійської школи" (Климент Олександрійський, Ориген), "Каппадокійської школи" (Василій Великий, Августин Блаженний, Єфрем Сирін). У своїх міркуваннях Г. Ващенко спирався й на представників завершальної стадії патристики, зокрема Івана Дамаскіна.

Специфічна фаза функціонування християнства, що здобула назву "патристика", започатковується в Малій Азії. Саме там набуває поширення сирійсько-антіохійська версія віри в Ісуса Христа. Василій Великий і Григорій Богослов одними з перших стають на шлях відкритого пристосування філософії до потреб християнства. Для нас у цьому плані цікавою є думка Василія Великого про навчання наукам, яке він називав "по-



каранням". Проте вважав, що воно необхідне християнам заради спасіння. Із цією метою він радив вивчати твори грецьких, єгипетських та інших авторів, але не все: "зібрати із цих творів, що нам властиве й споріднене з істиною, повз останнє будемо проходити" [10, 349].

Непрості, так би мовити, "взаємини" між Г. Ващенком і християнською філософією мають місце тоді, коли він торкається питань, пов'язаних із метою життя людини й метою буття взагалі. Він цілком слушно зазначає, що, згідно з Євангелієм (від лат. — блага вість), такою метою є "Царство Боже". "Шукайте ж найперш Царства Божого й праведності Його, — а все це вам додасться", — сказано в Євангелії (Матв. 6.33) [1].

Який же зміст вкладає дослідник у поняття "Царства Божого"? Чи це є царство небесне, що чекає людину в майбутньому житті, чи це царство земне, чи воно об'єднує життя і земне, і небесне, тобто тимчасове й вічне?

Часткову відповідь на поставлені запитання знаходимо в Г. Ващенка, коли він намагається дати визначення Царству Божому: "Царство Боже — це такий найдосконаліший, керований Божим Провидінням лад у житті окремої людини й суспільства, у якому здійснюється Правда Божа й за якого людство перебуває в блаженному єднанні з Богом" [3, 146]. Таке розуміння Царства Божого дало йому підстави для розв'язання комплексу питань, пов'язаних із розробкою власної філософсько-освітньої концепції.

Варто також зауважити, що в Г. Ващенка, відповідно до української світоглядної традиції, при роздумах про Бога має місце вживання абстрактних термінів світлової символіки. Використання ним світлової символіки при визначенні божества було продовженням традиції християнського осмислення неоплатонічних ремінісценцій. Про це він прямо зазначає у "Виховному ідеалі": "Формулювання в Символі віри вчення про Сина Божого, що він є Світ від Світу (фос екс фотос), взята в платонців" [2, 42].

Звертаючись до доробку Г. Ващенка, не можна не помітити, що він, усвідомлюючи обмеженість пізнавальних можливостей людини, однак стверджував, що знання й, відповідно, розум є єдиною опорою людини. Він цілком у дусі патристики шукав шляхи зближення, навіть, гармонійного поєднання філософії й релігії, розуму й віри. "Догмати церкви сприймаються вірою, але віра не виключає знання, і тому християнська догматика не виключає філософії" [2, 42]. Іншими словами, віра виступає в Г. Ващенка є потойбічним буттям розуму. До того ж філософію він витлумачував як систему знань про основи буття, пізнання й моралі, що допомагає зрозуміти істину й глибину християнської релігії.

Різде протиставлення розуму й віри, як відомо, взагалі не властиве патристиці. Виняток тут становить християнський теолог і філософ Тертуліан. Його вислів "Вірю, бо це абсурдно" позначає не лише теологічну позицію й життєве кредо мислителя. Він показує також, що Тертуліан дотримувався погляду про верховенство віри над розумом, про неспроможність раціонального мислення хоча б частково наблизитися

до віри. У цьому плані Тертулліан суттєво відрізнявся від загально-прийнятої християнсько-теологічної позиції.

Зазначимо, що погляди Г. Ващенка співзвучні з думкою видатного німецького мислителя І. Канта. Маємо на увазі те, що останній у передмові до другого видання "Критики чистого розуму" написав вельми цікаву фразу, яку й сьогодні можна тлумачити неоднозначно: "Мені довелося обмежити (*aufheben*) знання, щоб звільнити місце *вірі*" [7, 95]. Як бачимо, І. Кант ужив дієслово "*aufheben*", яке поєднує в собі досить суперечливі смисли: *підняти й обмежити, усунути й зберегти*. Не вдаючись до тонкощів української та німецької мов, зазначимо інше: Г. Ващенко, спираючись на "отців церкви", а також на західноєвропейську класичну філософію, приходив до віри, не принижуючи розуму, а підносячи його.

Г. Ващенко, розробляючи у своїх працях проект освітньої системи майбутньої самостійної України, розумів, що він не позбавлений хиб і помилок, тому може бути предметом дискусій. Але як і будь-який інший проєкт, він має бути якомога міцніше пов'язаний із *дійсністю* та *минулиною*.

Дослідник виходив із того, що в справі виховання молоді український народ має велику спадщину в релігійно-моральних традиціях. Він акцентував, що мораль українського народу пройнята саме духом християнства й стоїть на дуже високому рівні. Особливо високо він поцінював Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українку, О. Олесья та ін. Був переконаний, що їхні твори просякнуті християнськими ідеями й усі вони перебували на ідеалістичних засадах. Тому Г. Ващенко наполягав, щоб сформувавши в молодій людини ідеалістично-християнський світогляд, слід при побудові програми й викладання, наприклад, курсу української історії, особливу увагу звертати на роль християнства в розвитку культури України, об'єднуючу роль церкви, роль церковних братств і т. ін.

Особливого значення він надавав філософії, розглядаючи її в душі свого часу як "царину наук". "Саме вона розв'язує основні питання буття, пізнання, моралі, мистецтва" [4, 133]. Без знання філософії, на його думку, не може бути завершеного наукового світогляду. Тому він вважав за доцільне ввести до навчальних планів загальноосвітніх шкіл "елементи філософії".

Але загальною перепоною використанню та поступу філософії освіти, і це усвідомлював Г. Ващенко, була відсутність соборної української держави та її, так званої, "державності" у складі СРСР. Геополітична й економічна ситуація 1920-60-х рр. ХХ ст. не давали змоги реалізувати повною мірою ідею української освіти, яку Г. Ващенко будував на засадах християнської ідеології. Незважаючи на ці та інші труднощі, він вважав, що реалізація ідеї "Служби Богові й Батьківщині" як основної мети української молоді дасть можливість виховати *"вольову, характерну людину"*.

Міркуючи про співвідношення волі й розуму, Г. Ващенко наголошував на волі й у цьому він близький до Аврелія Августина, а також до православної християнської позиції, у якій розвивалась ідея самовладдя

душі. Якщо реформаційні вчення поєднували волюнтаризм із майже абсолютним провіденціалізмом, що не сприймав Г. Вашенко, то в православної традиції останній виступав у пом'якшеному вигляді й радше означав божественне передбачення майбутніх учинків людини. Бог, на думку філософа-педагога, спонукає людину до добрих діянь і вчинків.

Як бачимо, Г. Вашенко неодноразово посилається на твори християнського теолога, філософа, представника західної патристики Аврелія Августина. У них його приваблювала не лише християнська концепція світової історії як боротьби "двох Градів": "Граду Божого" — церкви та Божих обранців і "Граду земного" — світської держави, яку Августин називає "організацією розбійників". Приваблює Г. Вашенка в Аврелія Августина його теоцентрична філософська позиція, трактування душі як нематеріальної, розумної, безсмертної сутності, що має початок, але не може мати кінця. Міркування Августина про основні функції душі: мислення, пам'ять, надію, волю, управління тілом, про визначальність волі співзвучні й філософсько-освітнім роздумам Г. Вашенка, загалом етико-антропософському напрямку в українській філософії.

Аналіз "Виховного ідеалу" та інших творів Г. Вашенка показує, що він, торкаючись питань матеріалістичної та ідеалістичної філософії, розглядає проблему природи людини. Його найбільше цікавить душа, її походження, сутність, здатності, місце перебування після смерті тощо. Розглядаючи людину як єдність душі й тіла, які мають різне походження, філософ-педагог намагається з'ясувати їхню сутність і показує, як в історії християнської філософської думки витлумачувалася нематеріальність, безсмертність душі й матеріальність, тлінність тіла. Серед "отців церкви", які значну увагу приділяли питанням нематеріальності й безсмертності душі, Г. Вашенко виділяє Августина, зокрема, його книгу "Держава й наука", яка мала велике значення в історії християнського богослов'я й філософії. Крім того, вказує на твори таких "отців церкви", як Василій Великий та Єфрем Сирін.

Вважаючи душу безсмертним духом, Г. Вашенко хоча й вагався між платонізмом, що розумів душу як самотню сутність, та картезіанством, що визначало душу як окрему субстанцію, як має зовсім інші властивості, ніж матерія, у підсумку схилився в бік останнього. Зауважимо, що такими ж неоднозначними були погляди на душу й інших українських авторів.

Роздуми про Бога органічно вводяться Г. Вашенком до контексту проблеми душі і йдуть у двох напрямках: по-перше, це міркування про Бога в собі, тобто про його сутність, тринітарність Бога, про подвійну природу Ісуса Христа тощо; по-друге, Бог розглядається крізь призму його дій та наслідків, через його ставлення до створеного ним світу й, насамперед, людини.

Простежимо деякі істотні особливості християнського світосприйняття в контексті філософських міркувань Г. Вашенка. Передусім зазначимо, що характерною рисою християнської філософії він називає теїзм.

Цілком правомірно теїзм він характеризує як учення, згідно з яким Бог є Абсолютним Вічний Дух, що створив світ і, будучи над ним, керує світом. Важливо, що при визначенні сутності Бога він, уникаючи антропоморфних дефініцій, послідовно дотримується принципу тринітарності Бога.

Зауважимо, що аріанство заперечувало рівність трьох Іпостасей святої Трійці. Арій (єпископ Олександрійський у Єгипті, який був гностиком) учив, що син Божий є найвище творіння Бога Отця. "Отці церкви" навпаки — стояли на тому, що всі Іпостасі рівні. Г. Ващенко в питанні про сутність Бога дотримувався точки зору, згідно з якою Бог є єдиний і водночас троїчний в особах, які є між собою в усьому рівні, мають однакову могутність, силу й славу. "Син Божий, — писав він, — не є подобоістотний (Оміусіос), як учив Арій, а є одноістотний (Оміусіос) Отцеві" [2, 53]. У питанні про Духа Святого позиція Г. Ващенка теж збігалася з точкою зору "отців церкви". Він стверджував: "Він (Дух Святий — В. Д.) є Рівнопоклоняємий і Рівнославимий з Отцем і Сином" [2, 53]. Враховуючи, що ідеї антитринітаризму в Україні становили свого часу серйозну небезпеку, Г. Ващенко спирається на рішення Нікейського собору: "Вірую в Єдиного Господа Ісуса Христа, Сина Божого, Єдинородного, від Отця рожденного перше всіх віків. Світла від Світла, Бога істинного, Рожденного, Несотвореного, Єдиносушного з Отцем, через котрого все сталося" [2, 52-53].

Отже, викладені в "Виховному ідеалі" та інших творах основні положення християнської філософії про Бога ґрунтуються на певному теоретичному осмисленні Г. Ващенком ідеї Бога. Вирішуючи проблему сутності Бога, він спирається на праці Сократа, Платона, Аристотеля, а також послідовників Платона — неоплатоніків. Звертається й до "отців церкви" (Анатасій, Юстин, Оріген, Клімент Олександрійський тощо), які у своїх творах розвивали Євангельське вчення. Загальний висновок Г. Ващенка в питанні про сутність Бога можна вважати таким: "Бог Єдиний, але в трьох іпостатях: Бог Отець, Бог Син і Бог Дух Святий. Бог є вічний, Всеблагий, Всемогучий" [2, 50].

Творення світу зображується Г. Ващенком як процес становлення, що йшов від неживої до живої природи. Крім того, творення світу, згідно з "Виховним ідеалом", є цілеспрямованим процесом, який починається зі створення неба й землі, води й світила, рослин і тварин, а закінчується творенням людини. Людина, наділена смертним тілом і безсмертною душею, є вінцем Божого творіння й опосередковуючою ланкою між Богом і світом. За цих умов світ є *антропоцентричним*, тобто світ створений для людини.

Тут варто зазначити, що в ученні про творення світу "отці церкви" розходяться з неоплатоніками. Останні виходили з того, що світ, природа, як і Божественні Іпостасі, є еманція Божества. Всупереч цьому християнська філософія трактує створення світу як акт Абсолютної Божественної любові, вільної від будь-якої конечності. До цієї думки схи-

ляється й Г. Ващенко, підносячи людину над усією живою й неживою природою.

Таким чином, визначальними принципами християнської філософії, за Г. Ващенко, є, по-перше, визнання Бога як Абсолютної Істини, Добра й Краси, як Творця й Промислителя Всесвіту; по-друге, віра в безсмертність душі людини й перевага духу над тілом, вічного над тимчасовим; по-третє, визнання абсолютної вартості особистості людини як образу й подоби Божої; по-четверте, визнання як основи моралі любові до окремих людей і до своєї батьківщини. Тому освіту майбутнього українського суспільства Г. Ващенко будує на засадах такої філософії, яка визнає абсолютні вартості Добра, Краси, Істини, Свободи. Саме такою філософією, на його думку, є ідеалістична християнська філософія.

Виходячи із зазначених вище принципів, християнська філософія обґрунтовує вчення про свободу людини як основу її гідності. Тут для Г. Ващенка принципового значення набувають сутнісні властивості людини. Якщо для матеріаліста, як слушно наголошує мислитель, людина — це, насамперед, матеріальна річ, що відрізняється від інших речей лише більшою складністю своєї будови й своїх функцій, — тоді вона в кращому випадку — "найцінніший капітал". Але, як будь-який капітал, вона є лише знаряддям у чийсь руках і легко може загубити свою вартість і навіть стати "ворогом народу", що підлягає знищенню. Так, людина в марксистсько-ленінсько-сталінській філософії витлумачувалася як *економічна істота (Homo oeconomicus)*.

В іншому підході до розуміння людини в християнській філософії людина постає як образ і подоба Бога. Тому її гідність не залежить від її матеріального, соціального стану чи національності. Обернення людини на знаряддя або капітал є, з точки зору Г. Ващенка, образа її гідності й порушення справжньої свободи. Сказане дає йому підстави сутнісну значущість людини в християнській філософії бачити в різних її проявах і характеризувати людину не тільки як істоту, витворену Богом, "грішного" Адама, тобто релігійну (*Homo religiosus*), але як істоту, якій властива надія. Водночас, це стражденна істота, схильна до душевних мук (*Homo patiens*) тощо. Можна стверджувати, що Г. Ващенко тяжіє до врахування розмаїття людського досвіду (міфологічні символи, художні образи, релігійні ритуали). Іншими словами, він робить істотний крок на шляху від есенціальних до екзистенціальних уявлень про сутнісні властивості людини. Але йому не вдається повністю подолати редукціоністські тенденції й, висловлюючись словами засновника філософської антропології М. Шелера, "відкрити обрїї" людині та її сутнісно нескінченному рухові — і жодних фіксацій на якійсь одній формі" [11, 105].

Підсумовуючи результати аналізу впливу християнської філософії на формування філософсько-освітніх поглядів Г. Ващенка, слід зазначити, що багаторазові звертання нашого мислителя до творів представників "східної" і "західної" патристики свідчить не стільки про його

обізнаність у патристичній філософії, скільки про продовження діалогу християнізованої філософії "язичників" греко-римського світу (патристики) та українського світогляду й світосприйняття в добу, здавалося б, суцільного атеїзму в Україні. Г. Ващенко продовжив традицію української релігійної філософії освіти від праць першого руського митрополита Іларіона "Слово про Закон і Благодать" і В. Мономаха з його відомим "Повчанням" до педагогіки часів козаччини, першого друкованого перекладу тексту Біблії, здійсненого в Україні в 1581 р. князем К. Острозьким, національного Євангелія, явленого Т. Шевченком, глибин освітніх осягнень Г. Сковороди, П. Юркевича, К. Ушинського тощо. Він осмислював, збагачував, огранював цю традицію, наповнюючи її державотворчим змістом. Хоча Г. Ващенко був передусім педагогом, а не фаховим філософом, його твори містять чимало світоглядно-філософських понять, категорій, ідей. Своїми науковими студіями він зробив вагомий внесок у розвиток української релігійної філософії освіти, збагатив її обґрунтуванням українського національного виховного ідеалу "Служба Богові й Вітчизні".

Використання патристики, таким чином, не було для Г. Ващенка самою метою. Патристика була суттєвим засобом усвідомлення проблем освіти й виховання в атеїстичному українському суспільстві доби СРСР.

Відзначаючи роль творів "отців церкви" як джерела, що стимулювало Г. Ващенка до розширення обріїв філософсько-освітнього думання, слід зазначити й те, що значною підставою для нього була грецька й римська "язичницька" філософія доби еллінізму, а також католицька. Проте з'ясування міри впливу еллінської й католицької філософії на світогляд Г. Ващенка не є предметом нашого нинішнього дослідження. Аналіз цих впливів заслуговує в перспективі на окреме дослідження.

### Література:

1. Біблія. Євангеліє від Матвія.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал // Полтавський вісник". — 1994. — 191 с.
3. Ващенко Г. Мораль християнська та комуністична // Твори. Праці з педагогіки та психології. — К.: Школяр-Фада ЛТД, 2000. — Т. 4. — С. 141-195.
4. Ващенко Г. Основні засади розумового виховання української молоді // Твори. Праці з педагогіки та психології. — К.: Школяр-Фада ЛТД, 2000. — Т. 4. — С. 115-140.
5. Ващенко Г. Християнство й майбутнє людства // Твори. Хвороби в галузі національної пам'яті. — К.: Школяр-Фада ЛТД, 2000. — Т. 4. — С. 270-295.
6. Ильин И. Аксиомы религиозного опыта: исследование. — М.: АСТ, 2006. — 668 с.
7. Кант И. Предисловие ко второму изданию // Критика чистого разума // Соч. в 6 т. — М.: Мысль, 1964. — Т. 3. — 799 с.



8. Ренан Э. Христианская церковь. Царствование Андриана и Антонина Благочестивого. 117-161 гг. — М.: ТЕРРА-TERRA, 1991 — 303 с.
9. Соловьев В. Чтения о Богочеловечестве. — М.: АСТ, 2006. — 250 с.
10. Творения Васілія Великаго. — М., 1993. — Часть IV. — 495 с.
11. Шелер М. Человек в эпоху уравнивания // Избранные произведения. — М.: Гнозис, 1994. — С. 98-132.

***Віктор Довбня.* Христианская философия эпохи патристики как источник философско-образовательных взглядов Г. Ващенко**

Автор анализирует влияние христианской философии на формирование мировоззрения украинского философа-педагога XX в. Г. Ващенко. Обосновывается положение о том, что основу философско-образовательных взглядов Г. Ващенко образует сложный комплекс мировоззренческих представлений, присущих эллинизированному христианству эпохи патристики и сформированных в Киевской Руси тенденций философской мысли.

***Viktor Dovbnya.* Patristic Period of a Christian Philosophy As a Source of Philosophical and Educational Views of H. Vashchenko**

The author analyses the influence of the Christian philosophy on formation the views of H. Vashchenko, a Ukrainian philosopher and pedagogue of the 1910-1960. It is stated that H. Vashchenko's philosophical and educational thoughts are originated from a complex of the ideological concepts of Hellenic Christianity of the Patristic period and the tendencies of philosophical ideas formed in Kyivan Rus'.

**Валентина ВОРОНКОВА**

**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ,  
НАУКИ, ПОЛІТИКИ, ВЛАДИ,  
СУСПІЛЬСТВА**

*У статті аналізуються концепції гуманізації освіти, науки, політики, влади, суспільства; обґрунтовуються концептуальні підходи до формування гуманістичної парадигми XXI століття; основні напрямки реалізації гуманізації політики, влади, суспільства; шляхи формування гуманітарної парадигми суспільства, фактори гуманізації суспільства в контексті сучасного цивілізованого прогресу людства.*



Гуманізація і гуманітаризація — основний стратегічний напрямок освіти, що зумовлює шляхи формування спеціаліста як творчої особистості, у якій поєднується високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями. Теоретико-методологічною засадою гуманізації вищої освіти є вчення *про людину і гуманізм*, яке має загальнолюдський характер. Філософські основи гуманізму широко відтворені у вітчизняних і зарубіжних антропологічних концепціях: екзистенціалістській, персоналістичній, аналітичній (глибинній) психології; "космічні" гуманістичні ідеї співіснують з екзистенціальними, прагматичними, суто "земними". Людина в її ставленні до життя — ось той висхідний генералізуючий принцип, навколо якого розгортається гуманітарна наука й освіта і до якого вона, зрештою, повертається, виконуючи свою пізнавальну і світоглядну функцію. Якщо вузько направлена підготовка визначає орієнтацію спеціаліста тільки на конкретну економічну чи технічну доцільність, з великим зусиллям дозволяє йому відкрити для себе "людський аспект" виробництва, то гуманітарна навпаки — формує творчу особистість.

Гуманізм у теоретико-світоглядному контексті — вчення про людину як визначальну мету і вищу цінність суспільства. Теорія і практика гуманізму базуються на багатовіковій традиції — ідеї та ідеали Розуму і Лю-

дності, які послідовно розвинуті філософами античної доби, діячами культури Ренесансу, Просвітництва та Нового часу.

Саме національна система освіти "Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) повинна стати найважливішою ланкою виховання свідомих громадян Української держави сучасного гуманітарного знання. Вона передбачає:

- постійне розширення та оновлення предмета і змісту соціально-гуманітарних наук, що поєднують теорії, які виходять з положення про людину як визначальну мету і цінність суспільства;
- зростаюча диференціація сучасного гуманітарного знання;
- поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між різними галузями соціально-гуманітарної освіти, що має суто особистісний вимір;
- перехід від монометодології до плюралістичної методології;
- поглиблення практичної цілеспрямованості сучасного соціально-гуманістичного знання, що утверджує образ людини як освіченої та високоморальної особистості.

**Гуманізація** — це сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціокультурних, правових поглядів, які зумовлюють цілі і завдання вищої школи з метою посилення гуманізації духу, саморефлексії людини: якщо технократичний підхід до освіти орієнтував лише на розвиток самого виробництва і робив неможливим реалізацію творчого потенціалу особистості, то викладання гуманітарних наук означає ніщо інше як розвиток цілісної гармонійної особистості. "Новий погляд" на гуманізм — це насамперед уточнення принципів розуміння людини і світу, її буття, відмова від уявлень про людину лише як агента соціальних сил та елементарного "продукту" суспільних відносин. Його істотною рисою є відродження "ренесансного" тлумачення людини як вільної у своїй самореалізації особистості, злитої зі світом природи, повернутої до власного тілесного начала.

Формування *професійного фахівця* на основі гуманізації вищої освіти — це складний процес, у якому реалізується внутрішня суть людини, її ділові якості; інтелектуальні можливості та *особисті цілі*. Потреба в людях, які мають цілісну гуманітарну освіту, стала нагальною потребою суспільного розвитку. Процес гуманізації вищої освіти тісно пов'язаний із вирішенням проблеми створення соціального капіталу нації.

Є такі основні загальнонаукові принципи реалізації гуманітарної освіти: фундаментальність, системність, єдність національного та загальнолюдського; єдність гуманістично-особистісного, світоглядно-ціннісного і науково-пізнавального; єдність навчання та виховання; комплексний характер виховання, формування духовності, людяності, гуманізму; примноження загальнолюдських цінностей.

Гуманітарна освіта базується на таких засадах: розвиток світової історії як творчості людей у всіх сферах життя; реалізація національних базових цінностей — моральних, правових, етичних, естетичних, духов-

них. *Гуманітарне знання* — це ставлення людини до довкілля і до самої себе, засіб її життєдіяльності, пізнання світу і людини, який сприяє:

- формуванню *творчого мислення*;
- формуванню *нової моделі вищої освіти*, адекватної умовам переходу до постіндустріального (інформаційного) суспільства;
- вивченню закономірностей *підбору змісту дисциплін* гуманітарного напрямку, відповідного функціям формування креативного мислення;
- визначенню *місця* гуманітарних дисциплін у структурі технічної освіти, щоб гуманітарний елемент не був додатком до технічного, а вони разом склали б цілісну структуру;
- створенню *філософії* підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ, яка повинна відображатися у викладанні всіх дисциплін на основі *гуманітарних цінностей*.

Важливими *методологічними аспектами* гуманізації вищої освіти постають:

- забезпечення здатності вищої освіти формувати інтелектуальний потенціал нації з урахуванням змін у виробництві, науці, техніці, інформаційній і комп'ютерній технології;
- формування і стимулювання попиту на інтелектуальний товар з урахуванням багатоступеневої форми підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів;
- створення системи освіти, відповідної потребам XXI сторіччя;
- утвердження нового соціального статусу особистості, усвідомлення того, що головним стратегічним ресурсом нації є інтелектуальний.

Основна мета гуманітарної освіти — виховувати не тільки високоінтелектуального спеціаліста, але й людину з різнобічними поглядами, з широкими знаннями технічних і гуманітарних наук, з широким світоглядом та політичною культурою.

Система гуманітаризації поєднує:

- демократизацію навчального процесу;
- інтегративність — посилення змісту і структури гуманітарного знання;
- безперервність та непереривність виховання;
- підвищення гуманітарної культури;
- диференціацію та індивідуалізацію навчання;
- гуманітаризацію технічних дисциплін.

*Основні напрямки виховання, що сприяють становленню цілісної особистості:* патріотичне; світоглядне; політичне; національно-естетичне; правове; моральне; естетико-художнє; екологічне; фізичне; трудове; сімейне.

Структура гуманітарної підготовки має бути такою:

- 1) політико-правовий цикл;
- 2) суспільно-економічні і світоглядні основи професійної діяльності;
- 3) власне гуманітарна проблематика.

Для успішного вирішення проблеми гуманітаризації, для утвердження гуманітарної культури освіти необхідно:

- 1) забезпечити методологічну єдність викладання фундаментальних та інженерно-економічних дисциплін;
- 2) переорієнтувати профільюючі предмети на гуманітарність;
- 3) здійснити організаційно-структурні зміни в системі освіти та вихованні студентів;
- 4) передбачити гуманітаризацію навчально-виховного процесу у ВНЗ, а саме:
  - а) посилити роль гуманітарних дисциплін міжпредметними зв'язками;
  - б) підвищити рівень етичного та естетичного виховання студентів;
  - в) активізувати інтерес студентів до вітчизняної історії і світової культури;
  - г) проблемним креативним навчанням актуалізувати самостійну думку студентів;
  - д) самостійною роботою активізувати творчий пошук студентів.

Запровадження концепції гуманітарної освіти сприяє формуванню творчої особистості, діяльній ставленню до праці; розвиває мислення, яке потребує вдосконалення. Система гуманітарної загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців має *комплексний характер*, провадиться безперервно упродовж навчання, передбачає не лише вивчення актуальних проблем філософії, політології, соціології, правознавства, культурології, а й етичне, естетичне виховання, управління психічним станом особистості; вона охоплює майже всі кафедри і всі дисципліни.

Якісні зміни, що відбуваються в ХХІ ст., суперечливі, вони диктують необхідність пошуку інноваційних підходів до суспільно-гуманітарної підготовки студентів, ставлять завдання поступового подолання технократизму під час підготовки майбутніх спеціалістів. Саме технократизм виявився одним із факторів уповільнення динаміки суспільно-економічного розвитку держави, збереження кризових явищ у суспільній практиці, причиною техногенних катастроф. Викладання гуманітарних дисциплін має сприяти виробленню ціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів, подоланню технократичних підходів до змісту вищої освіти.

*Завдання гуманітаризації* — підвищувати загальний рівень культури студентів, виховувати всебічно освічених спеціалістів, інтелігентів, формувати політично свідомих громадян із високим рівнем духовності. Мета гуманітаризації визначається так:

- переорієнтація вищої освіти на формування фахівців як інтелектуального потенціалу суспільства;
- формування у студентів стійкого інтересу до культури, зміцнення прагнення до самоосвіти, до роботи над собою;
- зростання ролі освіти і знання як чинників соціального прогресу;
- розвиток освітнього потенціалу особистості в умовах модернізаційних змін у суспільстві;

— формування спеціалістів як інтелектуальних, творчих особистостей, здатних вирішувати найскладніші проблеми інформаційного суспільства, усвідомлюючи суспільний зміст цієї діяльності і відповідальність перед суспільством за прийняті рішення, щоб не перетворити нашу цивілізацію на *техногенну катастрофу*.

Результат гуманітаризації — якісно новий тип студента, який можна створити новими методами викладання на основі активних форм навчання, передусім різнобічного спілкування, що сприяє пізнанню багатоманітних аспектів культури. Досвід свідчить, що гуманітаризацію освіти необхідно здійснювати кількома етапами, віддаючи пріоритети пошуку індивідуальних програм з урахуванням умов конкретного навчального закладу, що сприяє підготовці спеціалістів із високим рівнем професійних знань, суспільної політичної зрілості, духовної культури. "Перевідкриття гуманізму" зумовлене тією тривожною ситуацією, в якій опинилося людство на межі нового століття, сукупністю глобальних суперечностей, що загрожують існуванню "homo sapiens".

Ідея "оновленого гуманізму" — це людський вимір економіки і політики, діалог та толерантність як імператив людських відносин, соціальний прагматизм і орієнтація на реальні турботи "земної людини", що забезпечують їй широку соціальну базу в умовах глобальних проблем сучасності, можливість виживання в кризовому соціумі.

Істотна особливість концепції "нового гуманізму" полягає у тому, що вона виходить із положення про поєднання індивідуальних та групових ціннісних вимог, національних та загально-цивілізаційних інтересів. Для того, щоб цілеспрямовано вирішувати стратегічні питання гуманітарного розвитку, необхідно спиратися на концепцію гуманітарного розвитку. Розробити таку концепцію можна лише на центральному рівні, де, зазвичай, сконцентрований науковий потенціал, здатний забезпечити обґрунтування теоретичних проблем, щоб провести необхідні дослідження соціогуманітарної ситуації в країні та в окремих регіонах.

Особлива роль у процесі формування гуманітарної культури належить філософії. Ще М. Планк наголошував, що існує безперервний ланцюг від філософії і хімії через біологію та антропологію до соціально-філософських наук, ланцюг, який не може бути розірваний, хіба що навмисно. Філософія як форма суспільної свідомості, в центрі якої людина, залишається ще "таємницею" для самої себе, тому звернення людини до своєї самосвідомості і саморефлексії робить філософію актуальною сьогодні, коли треба розпочинати все з "революції і перебудови в свідомості", з самої людини. Щодо природи людини: ми стаємо свідками більшої інтеграції знань про людину, отриманих у сферах науки, передусім фізіології, психології, соціології, антропології, філософії, етики, естетички. Людина повинна звернутися до філософських витоків духовності, осмислюючи сенс свого буття, оскільки філософія як софійне мислення — це енциклопедія високого розуму.



### Багатовекторність гуманістичного призначення науки

Наука у сучасних умовах повинна відповідати *гуманістичним цілям і намірам*. Освіта буде виконувати своє гуманістичне призначення, якщо готуватиме людину до певної самореалізації не у вузьконаціональному просторі, а там, де їй буде комфортніше здійснити свої *творчі нахили* і домогтися більших успіхів у задоволенні інтересів, що мають загальнолюдське призначення. *Гуманність* суспільства залежить від співвідношення міри *автономності й соціальності індивідів*. Автономність людини характеризує її *самобутність*, а соціальність — *особистісний зміст*. **О. Герцен** писав: "Чим більше свідомості, тим більше самобутності; чим менше свідомості, тим більше середовище *поглинає* особу". **С. Гессен** пов'язував самобутність і свободу дій людини з необхідністю адаптуватися в мікросоціумі. Особистість, яка не живиться ззовні культурним змістом, бідніє і губиться в масовому суспільстві. *Соціалізація індивіда* — це гра за правилами для досягнення мети; природний процес. *Суспільство* не в змозі зберегтися, якщо його цінності і норми не засвоюються новими поколіннями. *Суспільство* дедалі більше усвідомлює необхідність створення умов для розвитку автономного світу людини, бо він є *джерелом* енергетичного забезпечення творчого самовиявлення окремої людини, а, отже, і збагачення суспільства. Виховуючи людину, *не адаптовану* до наявної соціальності, ми ризикуємо ускладнити наше життя. Виховуючи *занадто адаптованого* члена суспільства, ми закриваємо можливість цілеспрямованої зміни суспільства. Чим ширші можливості індивіда у виявленні індивідуальності, *тим гуманнішим є суспільство*. При цьому під автономністю розуміють ту частину якостей людини, яка не підпорядкована контролю й вимогам суспільства, а є її неповторним і незалежним світом. Гуманістичні можливості суспільства залежать від ефективності механізмів забезпечення, які не завжди та не для всіх спрацьовують. Механізми, відповідальні за стан основного показника демократичності, зорієнтовані на індивіда — як автономного, так і соціального. Перевищення ваги соціальності над вагою "особистості" є показником відсутності свободи для соціальної самореалізації інших громадян. Це ознака тоталітарного суспільства. Наближення до гуманного суспільства відбувається важко. Ідеальним є те суспільство, яке забезпечує відповідність автономності і соціальності в людині. Філософські знання дедалі більше спрямовують професорсько-викладацький склад ВНЗ на пошук змісту "ідеального гуманізму", "базису гуманності", сутності "автономного" та "соціального" індивіда.

Багатовекторність гуманістичних проявів індивіда залежить *від міри гуманності суспільства*:

— генетичні показники збереження автономності в людині порівнюються до показників її адаптованості та приймаються за деякий мінімум однаково відділених від межі ідеального індивіда;

— суспільство формує передумови для існування всіх типів гуманістичних проявів людини — від егоцентристів (схильних до максимальної автономності) до альтруїстів (схильних до максимальної соціальності);

— сприятливе сполучення автономного й соціального в індивіді зосереджене в полі його самореалізації, воно визначається критеріями гармонійно розвиненої особистості;

— взірцем гуманності історичного індивіда треба вважати такого, в якому однаковими пропорціями виявляється як автономний, так і соціальний індивід;

— між лімітом ідеально соціалізованого та ідеально автономізованого індивіда є перехід з одного стану в інший, який треба назвати **базисом гуманності**.

Аналіз світових тенденцій розвитку вищої освіти показує, що вона дедалі більше спрямовується до **гуманізму**. **Навчання** — це лише передумова освіти, метою якої є:

- формування певних психічних властивостей майбутніх спеціалістів;
- здатність навчатися протягом життя;
- готовність до спілкування з представниками інших культур;
- здатність вижити під час змін у суспільному житті;
- уміння творчо опановувати нові ситуації.

Підготовка українських спеціалістів із вищою освітою ні в державних, ні в приватних ВНЗ ще не відповідає світовим тенденціям ані кількісно (20 % гуманітарних дисциплін замість 40 %), ані якісно, бо відсутня системність у викладанні. З розпадом Радянського Союзу водночас були зруйновані ідеологічні, методологічні та організаційні складові системи гуманітарної освіти. В **організаційному відношенні** була здійснена спроба перейти від однолінійної радянської освітньої програми "Молодий спеціаліст — спеціаліст" до однолінійної американської: "молодий спеціаліст — бакалавр-магістр". У методологічній сфері теж панує повний **"плюралізм"** — від емпіризму до постмодернізму, від діалектики до її повного заперечення, від формаційної до цивілізаційної методології. Орієнтація на західні цінності іноді набуває комічних форм. Необхідний диференційований підхід до студентів, яких можна **розподілити** так:

- 1) перший тип об'єднує пасивних учнів;
- 2) другий тип назвемо критичними інтелектуалами;
- 3) третій — інтелектуалами з активною життєвою позицією;
- 4) четвертий — "практики" з активною життєвою позицією;
- 5) п'ятий — інтелектуально пасивні вихованці.

### Головні завдання гуманітарної парадигми культури

#### **Спеціалісту треба дати:**

— системне знання про закономірні взаємозв'язки людини з природою, культурою, суспільством, державою, про суспільні процеси та структури;

— теоретичне обґрунтування ефективності соціальних механізмів та чинників удосконалення соціальних процесів;

— філософський аналіз історичного і культурного процесу як розмаїття соціокультурних форм (особистості, соціальних груп, спільноти, цивілізації тощо);

— студента слід озброїти системою антропологічного знання (культурної антропології, структурної, системної, політичної, економічної), в центрі якого — "людина як міра всіх людей";

— домогтися від студента вміння вивчати закономірності життєдіяльності суспільства, структуру та механізми соціальних процесів; механізми та чинники перебігу та особливості пізнання історичного та культурного процесу;

— сприяти свідомості, цілеспрямованості використання умов соціальної організації життєдіяльності суспільства, виявленню форм і засобів філософського осмислення історичної реальності, оскільки ці знання спрямовуються на теоретичне обґрунтування засобів і механізмів загалом та українського зокрема.

***Цілі гуманітарної культури спрямовані на:***

— цілісність буття та виховання цілісної особистості;

— використання гуманітарних технологій;

— формування особистості в контексті особистісно-орієнтованої філософії;

— актуалізацію загальнолюдських цінностей;

— формування розумових здібностей (теоретичних, практичних та універсальних); глибини розуму, гнучкості, рухливості, логічності, доказовості і критичності розуму;

— формування системності мислення як схильності до аналізу і синтезу уміння відокремлювати суттєве від несуттєвого, діалектично охопити явище як ціле, в усьому розмаїтті елементів та зв'язків між ними;

— актуалізацію креативності мислення як творчого розв'язання задач, що проявляються в здатності бачити елементи новизни у діяльності, в умінні розкрити їх особистий потенціал, в умінні проявити інтуїцію як реальний і необхідний компонент пізнавальної діяльності, спрямований на вихід за межі стереотипів поведінки;

— формування розумових якостей і компетентності як суми спеціальних знань та умінь глибоко розуміти справу, що визначається професійними знаннями (освітня підготовка) та практичним досвідом, які є передумовою кваліфікованого аналізу ситуацій і діагностики стану процесів, своєчасного прийняття аргументованих рішень;

— вольових якостей, направлених на свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності та пов'язаних із подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод — цілеспрямованості, наполегливості, рішучості, ініціативності, самостійності, сміливості, витримки;

— актуалізацію морально-психологічних якостей людини, необхідних для створення у колективі клімату, сприятливого для розвитку здорових міжособистісних стосунків та свідомої дисципліни трудових відносин, а саме: чесноті і порядності, принциповості, розвиненого почуття відповідальності, високої вимогливості, знання людської психології та індивідуалізованого підходу до підлеглих, готовності налагодити контакти з підлеглими; прагнення до співпереживання, до ідентифікації з колективом, доброти, тактовності, комунікабельності, розсудливості, зваженого сприйняття критики;

— формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури, для чого необхідно:

а) засвоїти і реалізувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації з повагою до різних культур, релігії, неухильного дотримання прав людини;

б) критично оцінювати і прогнозувати політичні, економічні, екологічні, культурні та інші події і явища;

в) занурюватись в сутність явищ та процесів реального світу, свідомо використовувати наукові знання у пізнавальній і професійній діяльності;

г) дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки і моралі в міжособистісних стосунках та у суспільстві, сприяти зміцненню моральних засад суспільства;

— формування політичної свідомості та політичної культури, а також політичної активності, творчої ініціативи при вирішенні сучасних проблем:

а) демонструвати і розвивати обізнаність у галузі міжнародного життя та політичних процесів, орієнтуватися у зовнішній і внутрішній політиці держави, знати її історію та специфіку розвитку;

б) розпізнавати і використовувати різні види владних відносин, специфіку політичної влади, розуміти її сутність, структуру, функції;

в) орієнтуватися в міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, розуміти місце і статус України в сучасному світі;

г) орієнтуватись у глобальних проблемах економічного розвитку, світових господарських зв'язках, інтеграції України у систему міжнародного поділу праці;

— розгляд суспільних явищ у розвитку конкретних історичних умов:

а) з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки в історичних подіях, аналізувати й узагальнювати історичний матеріал у певній системі;

б) порівнювати, пояснювати, аналізувати, критично оцінювати історичні факти та діяльність осіб, спираючись на отримані знання на основі альтернативних поглядів на проблеми;

— мати активну життєву та громадянську позицію:

а) захищати інтереси держави, поєднувати і взаємоузгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси;

б) виконувати конституційні обов'язки, дотримуватися норм законодавства;

- в) захищати свої права людини і громадянина;
- г) використовувати для досягнення мети зовнішні обставини;  
— нести соціальну відповідальність за діяльність організації:
- а) враховувати і прогнозувати доцільні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві спільноти, суспільство;
- б) добровільно долучатися до вирішення загальних соціальних проблем: захист довкілля, захист прав громадянина щодо охорони здоров'я і безпеки, захист інтересів споживачів;
- в) дотримуватись етики ділового спілкування;
- г) реалізовувати відносини відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку;
- д) нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і загалом організації.

Отже, гуманізація технологій навчання і виховання передбачає:

1. Пошук шляхів більшої різноманітності технологічного інструментарію при традиційних формах навчання і виховання.
2. Подолання інформаційного перевантаження в навчанні.
3. Пошуки оптимальних технологічних рішень для здійснення логічного переходу від уявлень системного знання до його проблематизації.
4. Використання найбільш оптимальних методів і засобів активізації студентів на лекційних і семінарських заняттях без перевантаження нервово-психологічної напруги студентів.
5. Побудову системи зворотнього зв'язку в системі "викладач — студент".
6. Побудову системи позааудиторної самостійної роботи студентів.

Гуманізм — це теоретико-світоглядний спосіб, що поєднує вчення про людину як визначальну мету і вищу цінність суспільства та осмислення всезагального. Гуманістична спрямованість суспільства — це нове теоретико-світоглядне узагальнення традицій вселюдських цінностей, на основі яких будується вся система політики, культури, економіки, мислення, життєдіяльності соціальної організації, відбувається регуляція суспільних відносин, які сприяють досягненню у суспільстві стабільності, порядку, злагоди шляхом гуманізації відносин між різними суб'єктами політики. Об'єктивно суспільство зацікавлене в тому, щоб у ньому зберігався баланс політичних сил між соціальними і національними групами; відносини між законодавчою, виконавчою і судовою владою сприяли гармонізації на основі врахування інтересів усіх соціальних верств населення. Це врегулювання має здійснювати цивілізована влада, конструктивно активізуючи усі політичні сили, щоб знайти оптимальні шляхи подальшого удосконалення суспільства, реалізації проблем людського буття на гуманістичній основі. Становленню цивілізованого політичного і соціального *буття* повинна сприяти демократична політична культура і свідомість як відкрита парадигма суспільства, відображенням

якої є толерантна політична ідеологія, спрямована на подолання розколу духу української нації, на її напрям до інтеграції. Гуманізація суспільства створює сприятливіші умови для життєдіяльності людини і суспільства, постає формою організації державної влади, сприяє оптимізації формування автономного самовизначення особистості.

В умовах нової суспільної ситуації гуманізм — це дотримання закону на всіх рівнях — від простої людини до Президента і окремого політика, розуміння політики як пошуку істини, що пов'язується з розробкою певного кола регулятивних гуманістично-формуючих ідей і принципів. Гуманістична парадигма політики — це здійснення влади з дозволу тих, "ким керують", що утримує в собі важливі гуманістично ціннісні функції. Ще Ж. Ж. Руссо зазначав, що народ завжди має рацію. Утвердження гуманізму в усіх сферах суспільно-політичного буття становить соціо-інтегративний чинник у становленні політичного організму як єдиного соціального цілого. Адже політика — це найдинамічніша сфера суспільного буття, яка впливає на людину; найголовніша сфера діяльності, від якої залежить доля людського існування. На думку М. Вебера, політика — це "упорядкування та улаштування державної влади"; це насамперед "мистецтво задовольняти потреби та інтереси людей"; це мистецтво управління державою. Політика — це інтегральна багаторівнева система, яка поєднує: політичні інтереси, політичні організації, політичну свідомість, між якими діють причинно-наслідкові і функціональні зв'язки, що вимагають відповідної методологічної рефлексії і культурологічного осмислення. Є три класичні підходи до політики: 1) політика — це боротьба між законом і силою; якщо закону недостатньо, використовують силу (Макіавеллі); 2) марксистський підхід до політики, який визначається класовим інтересом; 3) сучасний підхід до політики як до "мистецтва можливого". В цивілізованому контексті політика — це арена соціальної справедливості, контроль за законним використанням влади та урегулювання конфліктів; поновлення власне людського існування і культури як такої. Складність у реалізації політики полягає в тому, що її суб'єктами постають різноманітні політичні і соціальні сили: політичні партії, суспільні організації і рухи, окремі індивіди. Є безліч сфер політики: внутрішня і зовнішня, економічна, соціальна, екологічна, національна, демократична, демографічна, культурна, науково-технічна, аграрна, інвестиційна, що поєднують політику та економіку, соціальну структуру суспільства, які по-новому сьогодні диференціюються і стратифікуються. Залежно від соціальної структури суспільства формуються політичні сили і рухи, детерміновані внутрішніми стосунками, спонукальними мотивами поведінки політичної еліти; сутнісними детермінантами політики є не лише економічні інтереси. В сучасному посттоталітарному суспільстві політика стає більш автономною сферою, а "управління економікою, або демократичне планування, стають незалежними від капіталізму" (Д. Белл). Для України, як і для інших посткомуністичних країн, особливо гострою



є проблема формування нових структур влади на демократичних засадах, забезпечення не формальної, а реальної демократії. Децентралізація влади на основі розвинутого демократичного самоврядування — це найважливіший засіб запобігання тоталітаризму. Сутнісна "матерія" влади скеровується на забезпечення прав людини, і вона тим ефективніша, чим вищий її авторитет, чим більші моральні можливості вона має.

Цивілізація ХХ століття з її великим технічним прогресом створила можливості для реалізації проектів справжнього гуманізму і водночас спричинила поглиблення дії кризових чинників, які тотально загрожують людству. Внаслідок цього людство постало перед вибором, вирішальна роль у якому належить політиці соціального гуманізму, гуманістичним цінностям, процесам духовного самовизначення людини, сутнісним проявам позитивного досвіду. Безперечно, гуманізм політики — це вираз *цілісності людського духу*, що долає роздвоєння, постає суттєвим моментом культури почуттів. Гуманізм політики поєднує вчення про людину як визначальну мету і вищу цінність демократичного суспільства; уточнює принципи розуміння сутності людини і світу її *буття*, відмову від уявлень про людину лише як "агента соціальних змін", "елементарного продукту суспільних відносин". Його істотною рисою є відродження "ренесансного" розуміння людини як вільної істоти, самореалізації її сутнісних сил, злитої зі світом природи, повернутої до власного тілесного і духовного розвитку "олюднення" суспільних відносин. Ідея соціального гуманізму — це людський вимір економіки і політики, екологічної етики, моралі ненасильства; діалогу та толерантності як імперативу людських відносин, "позитивного екзистенціалізму", "соціального прагматизму", орієнтація на реальні проблеми і турботи людини. Істотна особливість політики соціального гуманізму полягає в тому, що він поєднує індивідуальні та групові, колективні, соціальні, національні і загальноцивілізаційні інтереси. Відправною точкою соціального гуманізму є ствердження гідності особи, свободи її ідеалів, соціальної справедливості. В основі політики соціального гуманізму є погляд на історію, в центрі якої — людський вимір її розгортання. Зміст історії визначається зусиллями творчої людської індивідуальності, справжньої самореалізації її сутнісних сил. Відповідно до цього обґрунтовується погляд, за яким масштаб історичного значення людини вимірюється не "шляхетністю", давністю роду чи титулами, а власною гідністю, талантом, розумом, здібностями. Соціальний гуманізм виходить із того, що резерви розвитку економіки, політики, культури треба шукати в самій людині, в розвитку її свідомості і духовного капіталу, без чого подальший розвиток і удосконалення суспільства стають неможливими. Найважливішим ресурсом гуманізації політики постає інтенсифікація людського капіталу і людської екзистенції. Гуманістична спрямованість політики є умовою збереження людських, природних, соціальних, політичних ресурсів. До своїх змістових характеристик концепція соціального гуманізму вводить теоретико-концептуальне обґрун-

тування "типових" завдань гуманізації політики, економіки, екології, соціальної політики, науки, освіти, культури. Суспільство буде прогресувати тоді, коли гуманізм як світоглядна (регулятивна) ідея і принцип сучасної політики буде задіяний у соціальній, політичній, економічній організації суспільства і не обернеться створенням чергової політичної утопії. В концептуальному плані гуманізм виходить із Сократового гасла "пізнай самого себе" та Протагорового "людина є мірою всіх речей", що показують своєрідність духовного та інтелектуального самовизначення особи. Соціальний гуманізм — це програма подолання кризової свідомості і кризового стану культури. Розкриття змісту гуманізації політики потребує врахування потенційної можливості розвитку буття людини в свободі і через свободу, відмови від диктату Абсолюту, орієнтації на гуманістичні цінності, вміння користуватися свободами і жити в умовах громадянського суспільства в свободі і через свободу.

*Гуманізм суспільства* — це сукупність ідей, в основі яких — упевненість і переконаність у високому призначенні людини, цінності особистості, її праві на свободу; це надання політиці людської спрямованості, використання її в інтересах особистості і суспільства загалом; це онтологічні умови становлення людини в політиці, розглянутої з боку цілепокладання, творчості, самостановлення. Гуманізм суспільства сприяє узагальненню конструктивних принципів організації людського буття, становленню нової політичної культури і в ній — індивіда, тих умов, за яких вона може "зняти" свою попередню форму тоталітарно-авторитарного мислення і органічно перейти до цивілізованої політичної діяльності. Гуманізм суспільства повинен "зняти" попередні форми політичної діяльності шляхом повернення реальному процесу життєдіяльності тих ідеалів, які вироблялися протягом усієї історії розвитку суспільства, захищаючи особистість від згубного впливу на неї нелюдського середовища, сприяючи саморозвитку особистості, самодіяльності і самореалізації. Гуманізація суспільства — це створення таких умов, за яких людина набуває екзистенційного значення. Гуманізм суспільства актуалізує культ людини, намагається "прочитати" людське буття як таке, що сприяє виробленню нових, адекватних цивілізованому підходу варіантів досягнення людини, переглядає усталені погляди на політику, долає тоталітарно-авторитарні за своєю суттю погляди. І доти, доки політика неспроможна поставити в центр своїх інтересів людину, вона не зможе вирішувати кардинальні і складні проблеми, підтримувати активність соціального суб'єкта на рівні достатньої його життєдіяльності. Саме через гуманізм у політиці, сенс якого визначається проблематикою людини, політика пов'язується: з політичною онтологією (буття в політиці); політичною етикою (моральними підвалинами в суспільстві); політичною аксіологією (духовними цінностями в політиці); політичною антропологією (людиною); історією політичної думки (політичним пізнанням).

В умовах трансформації суспільно-політичних відносин є потреба у пошуку реальних важелів для подолання підходів до людини як "гвинтика",

"фактора" суспільства. Людина — оскільки вона особистість — може піднятися над собою як живою істотою, і, виходячи з себе, зі своєї свідомості і самосвідомості, змінити обставини, зробити їх гуманістичними. Нова парадигма гуманізму суспільства допомагає виявити цілісну систему закономірностей руху свідомості до її демократичного волевиявлення, подолання паралічу масової свідомості, руйнації моральних підвалів у суспільстві. Універсальні характеристики гуманізму суспільства виходять із того, що в нових умовах становлення правової держави і громадянського суспільства по-новому ставиться і сама проблема людини, яка акцентує увагу на самопрояві людського в людині, подоланні деструктивних явищ у суспільстві та розірваності свідомості і буття. Нова парадигма гуманізму виходить із того, що людина прагне зрозуміти саму себе, і творити свою індивідуальність, повноту і цілісність особи згідно зі своїм внутрішнім світом; але для цього потрібно, щоб соціально-політичні умови в суспільстві не були розірваними.

Гуманістичний тип суспільства має такі ознаки: 1) гармонійне поєднання інтересів людини і суспільства, орієнтація на збалансований розвиток суспільства, всіх механізмів суспільного відтворення та всебічний розвиток особистості; 2) реальний плюралізм усіх форм власності; 3) широкі можливості для прояву господарської ініціативи індивідів та об'єднань; 4) підкореність держави громадянському суспільству; 5) відсутність монополії на знання, свобода вибору; 6) створення нових місць у суспільній системі для здійснення індивідом активної соціальної діяльності; 7) наявність дієвих механізмів компромісного розв'язання суспільних конфліктів. Ідеться передусім про становлення нових суспільних, політичних та економічних відносин, у яких людина покладається як гранична форма реалізації ідей громадянського суспільства, можливості реалізувати себе в мінливому і суперечливому суспільному бутті, культивувати іманентні духовному світу людині цінності. Гуманізм суспільства забезпечується складним комплексом внутрішньої самосвідомості, всією системою політичного і морального впливу, правовими засобами, стимулювання належної поведінки всіх суб'єктів політичних і соціальних відносин. Гуманізм суспільства повинен сприяти формуванню політичних відносин, гідних цілісної особистості, для якої політика — це спосіб людського існування, адже він ґрунтується на відвертості, моральності, гідності. Гуманізм суспільства акцентує увагу на тому, що людина є не "економічною і політичною клітинкою", а соціокультурним феноменом, який вбирає в себе раціональне, творче, духовне, емоційно-вольове, національно-психологічне, культурно-історичне. Гуманізм суспільства детермінує становлення такого соціуму, на прапорі якого — людина та її високе соціальне призначення, її добробут, високі духовні і моральні цінності. Адже немає іншого способу зробити політику дійсно гуманною і людською, крім поєднання її з мораллю і людиною. Лише за таких умов людина не буде відчуженою від політики і влади, не буде "губитися в політиці", а цивілізовані політичні відносини допоможуть людині знайти і реалізувати себе, по-

долати розірваність духу, розкрити свої сутнісні сили, позбутися відчужених і розірваних відносин суспільного буття. Гуманізм суспільства сприяє зорієнтованості на індивіда правових, політичних, соціальних, економічних інститутів. Політика як творчість широких мас народу узагальнює процеси переходу родового, загальнолюдського, гуманістичного в людську детермінованість, функціонування всезагального як індивідуального і навпаки. Проблема людського виміру політики формується як теоретико-світоглядне узагальнення положень зарубіжної і вітчизняної думки, яка йде в руслі поглядів на людину як творчу і розумну істоту, розробкою такого політичного ідеалу суспільства, в центрі якого людина, її права і свободи, культивування духовності, подолання правового нігілізму, високе призначення. Осьовий принцип гуманізму суспільства — це законність, правова держава і розвиток громадянського суспільства. Вектор гуманізму політики виходить із рефлексії, націленої на те, що людина повинна шукати досконалості в індивідуальному бутті; це означає, що вона повинна пізнати свою індивідуальність і сама витворити себе, створити світ свого буття за законами краси. Людському виміру політики сприяє культура як царина символічних форм, способів життя, досягнення досконалості. Культура є корелятом певних суспільно-політичних відносин, які детерміновані свободою і відповідальністю; така культура виходить з того, що основним принципом її є самореалізація свого "Я", свого самовизначення і самоздійснення. Сама культура детермінує особистість, яка повинна постійно створювати себе, своє буття і свою сутність у процесі культурного уречевлення, звеличуючись до родової істоти. Людина націлена на іманентні *своїй* сутності умови, на подолання сурогатів *своєї* діяльності, на виявлення *своєї* ідентифікації і реалізації *своєї* активності. Криза ідентичності долається тоді, коли людина поборює відчуження і уречевлення, повертається сама до себе, стає дієздатною. Політика XXI століття — це подолання тих деструктивних процесів, які хвилюють сьогодні усіх людей, це перехід до цивілізованих умов життєдіяльності, нового способу життєдіяльності і соціальної організації суспільства, нового типу усвідомлення своєї особистості. В центрі політики XXI століття — людина, рівень її життя, що ставить політику у прямий зв'язок з буттєвими — екзистенційними вимірами. Якщо процесу тотожності мислення і буття буде сприяти вся сукупність соціально-політичних відносин, то буде розвиватися і накопичуватися людський, гуманістичний потенціал.

### Висновки

*Гуманізація суспільства* — поступове повернення до цінностей гуманізації на принципово новій основі, через зближення матеріального і духовного рухів людського розвитку. *Процес гуманізації передбачає:*

— подолання антагоністичних форм відчуження людини;

- поступового визнання людської особистості основним багатством суспільства;
- зростання значення освіти, зміни її змісту, форм і методів шляхом безперервності навчального-освітнього процесу;
- широкої гуманітаризації освіти;
- гуманізації діяльності виконавчої влади;
- створення багаторівневого механізму добору та підготовки кадрів у цій сфері суспільної діяльності;
- відхід від схеми домінування держави і правлячої еліти у сферу регулювання всіх суспільних відносин;
- відхід від формалізації державних, міждержавних та міжрегіональних форм і методів правового і політичного регулювання.

### Література:

1. Андрущенко В. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // *Філософія освіти*. — 2005. — № 2. — С. 6-19.
2. Андрущенко В. Організоване суспільство: проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. — К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСІ", 2005. — 495 с.
3. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // *Філософія освіти*. — 2005. — № 1. — С. 5-17.
4. Балл Г. О. Гуманізація загальної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія* / За ред. І. А. Зязюна. — К.: Віпол, 2000. — С. 143.
5. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // *Эстетика словесного творчества*. — М.: 1979. — С. 360.
6. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // *Педагогіка і психологія*. — 1998. — № 2. — С. 124.
7. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах США (Україна-США). — К.: Центр практичної філософії, 2001. — 216 с.
8. Вища школа на шляху оновлення / Т. Я. Старченко, О. М. Стоян, О. І. Бобик. — Л.: Світ, 1991. — С. 52.
9. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // *Вестник высшей школы — Alma mater*. — 1999. — № 3. — С. 30.
10. Гершунский Б. С. Философия образования в XXI веке (в поиске практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Интернет-Диалект, 1997. — С. 118.
11. Демократизация общества и развития личности от тоталитаризма до демократии. Головаха Е.И., Бекешкина И.Э., Небоженко В.С. — К.: Наукова думка, 1992. — С. 31-33.

12. Горбунова Л. Хаос versus порядок як контроверза мислення в кризовій культурі: Частина I // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 62-76.
13. Згуровский М. Болонский процесс: путем европейской интеграции // Зеркало недели. — 2003. — 18 окт. (№ 40). — С. 17.
14. Згуровский М. З. Система высшего образования Украины в контексте Болонского процесса // Известия МАН высшей школы. — 2004. — № 1 (27). — С. 7-31.
15. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1995. — № 5. — С. 3-16.
16. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 38-51.
17. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 52-73.
18. Панфилова Т. В. О содержании понятия "гуманизм" // Философские науки. — 1990. — № 9. — С. 116.
19. Стефанюк С. К. Деякі аспекти етно-педагогічної освіти як можливість духовно-творчого розвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 127.
20. Шарковская Н. В. Гуманистическая парадигма образования — базис формирования социально-культурной активности личности будущего специалиста // Известия МАН высшей школы. — 2004. — № 4 (30). — С. 184-190.

***Валентина Воронкова. Гуманизация образования, науки, политики, власти, общества***

В статье анализируются концепции гуманизации образования, науки, политики, власти, общества; обосновываются концептуальные подходы к формированию гуманистической парадигмы XXI века; основные направления реализации гуманизации политики, власти, общества; пути формирования гуманитарной парадигмы общества, факторы гуманизации общества в контексте современного цивилизованного прогресса человечества.

***Valentyna Voronkova. Humanization of Education, Science, Politics, Power and Society.***

The article is devoted to the idea of humanization of education, science, politics, power, and society. The author determines the main approaches towards formation of humanistic paradigm of 21st century, the ways of its realization, and the factors of humanization of society in the context of contemporary progress of humankind.



**Тарас ФІНІКОВ**

**"УПРАВЛІНСЬКА МІФОЛОГІЯ"  
В СУЧАСНИХ ПІДХОДАХ  
ДО АНАЛІЗУ ОСВІТИ**



*У статті розглядаються основні вади сучасних підходів до феномену освіти, які використовують системну методологію. Зокрема критично аналізується зведення "системи" до абстрактної організації, а проблеми управління вищої освіти — до адміністративного менеджменту. Стверджується, що ця група підходів спирається на усталену "управлінську міфологію", яка відображає ідеологію та світоглядні стереотипи бюрократичного апарату, але подається як новітні розробки на основі апарату системного підходу. В контексті засилля таких "управлінських" догм доводиться нагальна потреба в філософській рефлексії над застосуванням понять "системи", "організації", "управління" стосовно такого складного об'єкта, як "освіта".*

Ставлячи питання специфіки "освіти" як об'єкта філософського аналізу, треба з самого початку констатувати тенденцію до граничного спрощення вихідних філософських передумов такого аналізу. При цьому є характерним, що подібний підхід притаманний не тільки "освітянам" за фахом (для яких нехарактерне заглиблення в метафізичні тонкощі), але й навіть для таких всесвітньо відомих філософів як Ю. Габермас. Так, відокремлюючи так звану "прагматичну модель" керівництва навчальним процесом від моделі технократичної, німецький філософ характеризує першу модель як таку, що забезпечує "співпрацю та взаємний вплив діячів освіти й досліджень у демократичному суспільстві" [9, 39]. Зазначений емпіризм та технологізм заявленого підходу формує низку передумов, які обумовлюють тематику, проблематику та первинний концептуальний апарат аналогічних досліджень.

До цього апарату наляжать поняття "системи", "організації та управління", "політики" (але витлумаченої в дуже вузькому сенсі слова, тобто як різновид "раціонального вироблення рішень"). Подібне визначення

політики належить американському досліднику Ліндблomu (1959), яке наводять автори сучасного дослідження Б. Гогвуд та П. Ган [6]. В цьому дослідженні ми бачимо типовий абстрактний формалізм, притаманний проаналізованій вище групі підходів, які замість руху у напрямку знаходження змістовних характеристик об'єкта дослідження працюють у рідчості таких абстрактних понять та характеристик, як "мета", "проблема" (та таких похідних, як "визначення проблеми" та "фільтрація проблеми"), "модель", "рішення", "управління" тощо.

Не меншим формалізмом позначається розуміння "політики" Раймерзом та Мак-Гінном, які дають таке визначення: "Політика — це дії, спрямовані на досягнення мети чи завдань *організації*". У цій книжці політика — це план дій, який охоплює причини та наслідки" [9, 42]. (Наголошено нами з метою показати "організаційну" складову в такому розумінні політики, взаємозв'язок понять "організації" та "політики" в моделі "організація/управління" — Автор).

Типовим у цих підходах є зведення наукової теорії до аналізу поточних ситуацій, який забезпечує "вироблення рішення". Так, Гогвуд та Ган пишуть: "Потенційний внесок, який аналіз може зробити на подальших стадіях процесу політики, залежить від того, коли і як уперше виявлено потенційну проблему у сфері державної політики" [6, 99]. Навіть побіжний аналіз первинних методологічних передумов, які містяться в наведених прикладах (а такі приклади можна примножувати, оскільки вони є дуже типовими для сучасного мислення), дає підґрунтя для висновку про парадоксальне поєднання *граничного емпіризму* та *граничного формалізму* як двох засадничих принципів зазначених підходів. Подібна відсутність серйозної філософської та методологічної рефлексії обумовлена низкою причин, зокрема, доволі абстрактним та спрощеним розумінням людини, характерним для американської наукової традиції та до домінуючого там "біхевіористського підходу", який унеможливує наявність "метафізичної глибини" в сенсі філософської антропології та взагалі орієнтує дослідників на *радикальне спрощення* світобачення.

Аналіз "управлінської міфології", що склалася, видається нам принципово важливим. Саме тому ми вважаємо за доцільне зупинитися на цьому докладніше, щоб виявити, від чого ми збираємося відштовхуватися в пошуку альтернативних підходів до вивчення такого специфічного об'єкта, як "вища освіта" та "освіта" взагалі. В контексті цього аналізу видається цікавим та парадоксальним певний ідеологічний та методологічний збіг сучасних західних доктрин (які відбивають практики західного суспільства) та радянського ідеологічного дискурсу, який базувався на "матеріалістичній діалектиці".

Політичним підґрунтям цього теоретичного гомоморфізму є спорідненість "управлінського стилю" радянського авторитаризму та сучасного "тотального адміністрування" періоду "постполітики". Згадані політичні практики зведення людини до *абстрактного* об'єкта управління, суспіль-

ства — до сукупності *абстрактних* організацій, а сам процес управління — до технологічного приведення у відповідність *абстрактних* систем з *абстрактними* елементами, в теорії управління призвели до аналогічного панування не менш *абстрактних* понять, які породжували ілюзії наявності універсальних принципів пояснення.

У радянському науковому "новоязі" такими "універсаліями" були категорії "діалектики", які дуже добре поєднувалися з не менш універсальними претензіями системного підходу. В сучасних західних доктринах такими універсаліями, як ми вже зазначали, є абстракції "теорії систем" та моделі "організації/управління". Дійсно, в кращому разі такі конструкції фіксують очевидні емпіричні реалії (саме тому ми і охарактеризували їх як граничний емпіризм), але абстрактність рівня аналізу цих реалій перетворює їх на тавтологію (і цей тавтологічний відтінок типу  $A=A$ , притаманний таким конструкціям, дав нам підставу охарактеризувати їх у термінах граничного формалізму). Наведемо конкретні приклади. Так, сучасна українська дослідниця намагається поєднати понятійний апарат сучасного системного аналізу та теорії управління з "рештками" радянського діалектичного матеріалізму (та, відповідно, здобутками таких радянських теоретиків як Д. Гвішіані [4] та В. Афанас'єв [1], які за радянських часів намагалися поєднати "діалектичні" та "системно-організаційні" міфології).

Наслідуючи цю традицію, дослідниця в книзі "Управління як соціальний феномен" дає таке визначення поняттям "організація" та "управління": "Організація як сутність управління є його об'єктивною характеристикою. Саме в цьому сенсі слід розглядати управління як організуючу діяльність, оскільки воно відтворює будь-яке явище (об'єкт) як певну організаційну структуру" [3, 5]. Наведена робота є показовою, тому що демонструє, як констатація очевидних банальностей переходить у довільне фантазування про те, як "управління" охоплює всі форми та рівні людської діяльності (від виробничого процесу до управління "світовим кооперативом" (так авторка називає людство, представлене в міжнародних інституціях).

Для того, щоб побачити за наведеною управлінською міфологією певну тенденцію, яка має місце на теренах колишнього СРСР, можна навести приклад сучасного російського автора, який у книзі "Психологія формування стратегії організації на етапі задуму" демонструє аналогічну стратегію теоретичного опрацювання абстракції "організації". Завдяки обраній методології він намагається *вивести* з цієї абстракції (а також таких похідних від неї, як "оточуюче середовище", "диференціація" та "інтеграція", "ієрархічна система" тощо) особливості функціонування *конкретних* організацій (переважно підприємницьких) та, навіть, психологію їх задуму.

Так, автор дає декілька визначень "організації", які за своїм принципом мало відрізняються від визначень О. Гаєвської. Наприклад, він пише: "Ми запропонували розглядати *ресурсну модель організації як притаманну*

*організації систему (мету, спосіб та умови) відносин обміну з зовнішнім середовищем. Ресурсна модель містить такі підсистеми: модель залучення ресурсів із зовнішнього середовища, модель перетворення цих ресурсів всередині організації у продукт, модель обміну продукту на ресурс, модель вкладання/розподілу залишків ресурсу, які склалися при обміні" [2, 19].*

У наведеній цитаті цікавим є те, що стрижнева основа моделі, яку пропонує Власов, взята ним із роботи дослідників Гарвардського університету Лоуренса та Лорша (написана ще в 1967 році та охарактеризована як "класична") "Організація та оточуюче середовище". Хибність принципу виведення специфіки конкретних об'єктів аналізу з якоїсь засадничої абстракції (в цьому випадку з абстракцій "організація/середовище") можна побачити, якщо застосувати ці положення до конкретних соціальних феноменів та уявити, що щодо організації (чи то підприємницької структури, чи то освітньої установи) весь соціум буде "упакований" в нівелюючу абстракцію "зовнішнього середовища". Інакше кажучи, все, що фактично конкретизує систему та надає їй специфічних особливостей, отримує назву *позаструктурного* елемента, що не тільки позбавляє її значущості, але й розчиняє в недиференційованій абстракції і/або перетворює на подобу суб'єкта (який може бути "агресивним", "домінантним" тощо).

Щоб не бути голослівним та уникнути звинувачень у тому, що ми відволіклися від безпосередньої теми нашого дослідження, наведемо приклад, яким чином викладені вище методологічні принципи представлені в освітній тематиці. Для цього репрезентативною виглядає книга Марка Генсона "Керування освітою та організаційна поведінка", в якій вже в назві зацентровані "організаційні конотації" та абстракція *організації* представлена як ключ до розуміння специфічної конкретики освітніх установ та "освіти" як такої. (Показовим в цій роботі є і те, що в переліку методологічних засад роботи названі суспільні науки та "бігевіористика" [5, 10], тобто наука про поведінку абстрактної людини (або людини "як такої") в абстрактній організації (або в організації "як такій").

Подібний формалізм чітко окреслений автором у його спробах подати своє бачення організації. Щодо теорії соціальних систем визначення Генсона має такий вигляд: "За моделлю природних соціальних систем, організація складається з набору груп (соціальних систем), які, з одного боку, співпрацюють для досягнення завдань системи, а з іншого — для досягнення завдань власних груп" [5, 17]. Якщо проаналізувати це визначення, ми побачимо його спорідненість із наведеним вище визначенням політики Раймерзом та Мак-Гінном (де остання, як ми пам'ятаємо, витлумачується як досягнення мети чи завдань організації), що свідчить про єдине методологічне поле цих досліджень.

Другою основою методологічної наснаги американського дослідника є вже згадана "теорія відкритих систем", щодо якої Генсон пише: "*Теорія відкритих систем* розглядає організацію як групу взаємопов'язаних частин, що взаємодіють із довкіллям майже як живе створіння. Організація

перебуває в стані обміну з довкіллям" [5, 17]. Як ми бачимо, це визначення кореспондує з визначенням ресурсної моделі П. Власова, а той факт, що як складові "довкілля" фігурують "людські і матеріальні ресурси, цінності, очікування громади та суспільні потреби" [5, 17], підтверджує нашу тезу про те, наскільки штучним виявляється припущення про можливість застосування онтології "система/довкілля" як різновид онтології "внутрішнє/зовнішнє". Дійсно, припущення про те, що недиференційований соціум (оскільки дуже важко об'єднати в одну типологічну групу "цінності" та "матеріальні ресурси") знаходиться "ззовні" системи, створює *механістичну просторову конструкцію*, досить дивну соціальну онтологію, основу якої складають жорстко структуровані "організації", що нібито плавають у бульйоні неструктурованого "довкілля".

Такою самою механістичною виглядає і модель обміну між "системою" та "довкіллям", яка у випадку "освітньої системи" подається таким чином, що зазначені людські і матеріальні ресурси, цінності, очікування та потреби проходять "через виробничий процес (наприклад, заняття у класах); у довкілля (наприклад, бізнес, військо, дім чи коледж) експортується вже продукт (наприклад, випускники, нові знання, змінена система цінностей) із доданою вартістю. Організація отримує віддачу (наприклад, фінансову допомогу від громади) за виконану роботу, і може існувати (і процвітати). Після цього цикл починається спочатку" [5, 17]. При знайомстві з такою літературою виникає природне запитання, наскільки інформативним є термінологічне *перекодування* очевидностей (та банальностей) в системно-структурний та організаційний тезаурус та наскільки плідним для теоретика та практика в галузі освіти представити людей з отриманими знаннями як "продукт", який переміщений у "довкілля". Ризикнемо припустити, що ілюзію науковості та ґрунтовності створює весь категоріальний апарат цього підходу, але, незважаючи на всю свою зовнішню респектабельність, користувач такої літератури навряд чи зможе зрозуміти сутність конкретних процесів, що відбуваються у навчальних закладах, за допомогою слів "система" та "довкілля", оскільки основою такого підходу є операція *універсалізації*, водночас як для усвідомлення суті цих процесів потрібна протилежна наукова стратегія — *стратегія специфікації*.

Ще однією серйозною вадою такої методологічної стратегії є редукція вищих системних утворень (якщо вживати ці терміни) до нижчих, пояснення специфіки вищого через примітивні системи. Прикладом такої редукції є вживання моделі виробництва до освітніх установ та проведення аналогії між випускником такої установи та промисловим продуктом, про що мова йшла вище. Ми не заперечуємо, що подібні аналогії можуть мати місце, але лише як допоміжна метафора та аж ніяк не пояснювальний концепт. Коли ж така метафора розуміється буквально, то ми отримуємо дуже штучні висновки, які завдяки своїй наочній простоті видаються за виявлення глибинної суті процесу.



Повертаючись до нашої проблематики, зазначимо, що іншим проявом позначеного редуccionізму є аналогія між виробничим підприємством (або, на крайній випадок, фірмою) та школою (і мережею освітніх установ загалом). Наслідком цієї аналогії є зведення управління такими установами лише до принципів *менеджменту*, згідно з якими (як у промисловому виробництві) в освітні установи просякає "культ ефективності" [5, 32]. В практиці таке мислення означає жорстку бюрократичну регламентацію освітнього процесу у вигляді "детальних інструкцій про те, як робота має бути виконана, яких стандартів має бути досягнуто, які методи і які засоби використані". Саме з наведених принципів походять відомі нам практики оцінки результативності шляхом підрахунку "кількості годин на рік". Хоча така система не отримала суворої аргументованої критики серед американських теоретиків як внаслідок браку методологічного апарату, так і наявності альтернативної "філософії освіти", ці принципи мають критичні відгуки з боку практиків — американських вчителів, які на інтуїтивному рівні відчували штучність аналогій між складним освітнім процесом та процесом виробництва. (Так, М. Генсон наводить приклад такої критичної оцінки в газеті "Американський вчитель" (який представляв погляд федерации вчителів) ще в 1912 році [5, 33].

Незважаючи на зрозумілу спрощеність таких оцінок, наведені критичні положення і сьогодні в ситуації панування "управлінської міфології" не втратили актуальності. Але сьогодні — як ми намагалися довести — методологічне підґрунтя такої тотальної "менеджементизації" істотно змінилося. Замість аналогії "школа/фабрика" системний підхід вніс ідеї абстрактної організації як такої, де різниця між організаціями фактично нівелюється в абстракціях "організації/управління". І згадана діада підпорядковує собі і фабрику, і фірму, і навчальний заклад, і будь-яку іншу "організаційну структуру".

Незважаючи на всі свої вади, проаналізована система спрощень та редуccionістський стиль "управлінського" мислення в деяких аспектах безпосередньо стосується до реальності, а саме — вона відображає освітній процес (причому відображає досить точно!) з точки зору *управлінської бюрократії*, а не з точки зору викладачів, безпосередніх користувачів (учнів та батьків), педагогів-теоретиків, політологів або філософів, які зосереджені на проблемах освіти. В цьому контексті парадоксальність статусу освіти полягає в тому, що, з одного боку, для успішного виконання своїх дидактичних та соціальних функцій вона потребує творчого мислення та постійних інновацій, здатності до гнучкого реагування як на нові досягнення в галузі суміжних дисциплін, так і на мінливість соціально-політичної ситуації в країні. З іншого боку, освіта загалом та конкретні освітні організації (школи, вищі навчальні заклади) гранично заформалізовані та "забюрократизовані", підкоряються дуже ригідному типу бюрократичного управління. Додатковий парадокс полягає в тому, що без такого управління освіта теж не зможе виконати свої соціальні функції з



"масового виробництва" членів соціуму з належним рівнем знань, а це, своєю чергою, неминуче призведе до граничної стандартизації навчального процесу. Саме остання обставина і є причиною того, що освітня організація сприймається чимось на кшталт фабрики з кінцевим "продуктом" на виході у вигляді "якісного знання" [9, 122].

Дійсно, саме "знання" є такою самою *відчуженою сутністю* від конкретної людини (тобто від її індивідуальності, структури її особистості, характеру та інтелектуально-емоційної "цілісності"), як абстрактна "організація" — від специфічної конкретності освітньої установи. Саме тому "знання" є тим, що підлягає *кількісному аналізу*, тобто вимірюванню, уніфікації, контролю за його постійним виробництвом, водночас як досить важко стандартизувати розвиток творчих потенцій людини, а також таких характеристик, як, наприклад, моральний рівень учнів, їх загальну культуру, їх національну свідомість, лояльність до політичного курсу країни, патріотизм (формування яких теж належить до завдання освітнього процесу).

Останнє свідчить про той очевидний та незаперечний факт (який, однак не достатньо враховується в теоріях "освітнього менеджменту" та "освітнього маркетингу"), що поняття "освіти" містить два цілком *гетерогенних* процеси — власне освіту (тобто процес передавання "знань") та виховання (тобто процес формування "цілісної людини" згідно з певною культурною моделлю [10, 73-77]). Для нашого методологічного аналізу цікавим є те, що серед можливих показників саме виховання немає жодного, який би піддавався коректному кількісному аналізу та стандартизації у формі "серійного виробництва знань".

Щодо сучасної інтерпретації знання, в якій "знання" якраз зведено до *інформації*, відчуженої від цілісної індивідуальності, то саме вона дозволяє максимально відійти від наведеної вище індивідуалізованої творчої роботи та мислити "знання" як продукт, який пересаджується в голову учня та по мірі свого кількісного зростання робить із самого учня завершений "продукт". Якщо продовжити тему відчуження, то ідеальним засобом обробки інформації є комп'ютер, який може її зберігати, накопичувати та, навіть, певним чином "розуміти". Абстракція "інформації" допомагає максимально відокремитися не тільки від конкретних особливостей її носія, але й від емоційних та ціннісних компонентів знання, від того світоглядного сенсу, який має знання в житті конкретної людини. Певною мірою поняття інформації несе в собі ідею володіння, домінування та панування, але в цьому випадку така "влада" позбавлена елементів традиційного гуманізму та перспективи безкінечного саморозвитку людини.

Саме такі передумови розуміння "знання" як кількості засвоєної інформації дали поштовх для розвитку процедурної пари "моніторинг/оцінювання" як важливого інструменту освітньої політики, тобто інструменту контролю та планування освітнього процесу з боку управлінської бюрократії. Поняття "стандарту" є стрижневим для такої управлінської

стратегії (бо іншим воно не може бути за визначенням). Так, автори книги "Моніторинг стандартів освіти" (цікаво, що в самій назві слово "стандарт" фігурує як визначальне і для організації освітнього процесу, і для його оцінювання) пишуть: "Зміст навчання — визначає різні галузі знань і навичок, які мають опанувати всі учні; *стандарт змісту навчання* визначає ту частину змісту навчальної програми, якою повинні оволодіти *всі учні*; *стандарт навчальних досягнень* показує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту програми. Водночас, безперечним є те, що стандарти змісту й стандарти навчальних досягнень — взаємозалежні й зумовлені критерієм *можливості навчатися*" [7, 17].

Розвиток "вимірювальних" стратегій в аналізі освітнього процесу перебував у тісному зв'язку з процесом подальшого відчуження знання від індивіда, зокрема поява концепції "людського капіталу" Теодора Шульца дала потужний поштовх таким стратегіям. Дійсно, поняття "людського капіталу" є не тільки "ринковою метафорою", але й суто *теоретичним концептом*, продуктом управлінської думки, яка здійснює "планування трудових ресурсів" [7, 22], так би мовити, "згори", з позиції "управлінської вертикалі".

Здійснюючи аналіз концепції "людського капіталу" необхідно усвідомлювати, що фіксація впливу освіти на розвиток економіки та концептуалізація людських знань у ринкових термінах не є тотожними. Перша констатація фіксує той незаперечний факт, що наукові та виробничі знання є важливим *ресурсом* економічного зростання (і, власне, про це ми писали в розділі "Проблеми взаємозв'язку вищої освіти та економіки" нашої книги [10, 54-68], друга формула стверджує граничну *утилітаризацію* отриманого знання, обмеження його головною функцією підвищення ефективності виробництва, ігнорування або применшення інших соціальних функцій освітнього процесу. Доказом того, що подібний підхід не є безальтернативним, є факт, що йому чиниться неабиякий опір, в тому числі в середовищі відомих університетських діячів. Серед таких можна назвати Ярослава Пелікана, видатного теоретика та педагога, який продовжує обстоювати традиційну просвітницько-гуманістичну модель створення "універсального знання".

Очевидно, що в пафосі Пелікана неоліберальному освітницькому міфу протиставляється традиційна просвітницько-гуманістична модель вищої освіти, ролі Університету, засади якої були закладені в працях Н'юмена, Гумбольдта, Ясперса, Гадамера, а ринковій метафорі "знання як капіталу" висувається альтернатива у вигляді реанімації *високої гуманітарної культури*. Абсолютизацією такого розуміння є, відповідно, ідея університетського культурного месіанізму в епохи руйнівних воєнних конфліктів. Так, в своїй книзі "Ідея університету: переосмислення" Пелікан наводить приклад видатного педагога Яна Амоса Коменського, який в епоху Тридцятирічної війни висунув ідею університету як *Collegium Pansophicum*, який мав зібрати разом учених всіх поколінь і всіх

країн [8, 41]. І далі він розвиває таку тезу: "Адже не похмурим пророком, а справжнім реалістом є той, хто каже: майбутнє університетів усіх країн — тобто і майбутнє самих цих країн — значною мірою залежатиме від спроможності віднайти в ХХІ столітті такі структури, які б дали змогу повніше реалізувати ідеали *Collegium Pansophicum* Коменського" [8, 42]. Завершуючи розгляд поглядів Я. Пелікана, доцільно акцентувати, що саме Пелікан вважав феномен "Провінційності-2" (тобто такої провінційності, яка має вигляд некритичного слідування новітнім тенденціям інтелектуальної моди) більш страшним для майбутнього Університету, ніж "Провінційність-1" (або регіонально-територіальна обмеженість ресурсів та можливостей у межах моделі відносин "держава/університет").

Підводячи підсумки нашої методологічної розвідки з приводу визначення об'єкта та предмета дослідження, узагальнимо ті положення, які орієнтовані на критичний аналіз найбільш розповсюджених сьогодні концептів "освіта", "управління освітнім процесом", "освітня організація" тощо. Отже, основна наша теза полягала в тому, що причини проаналізованої вище "управлінської міфології" в галузі освіти пов'язані не тільки з універсалізацією концептів "організація" та "управління" в сучасних міждисциплінарних дослідженнях, але й з тим, що основою формування більшості підходів до проблеми освіти є бачення освітніх процесів з боку *освітньої бюрократії*, або тих, хто займається стратегічним плануванням розвитку освітньої сфери та здійснює функцію державного контролю розвитку цих процесів.

Як ми вже зазначали, точка зору безпосередніх учасників освітнього процесу (насамперед, викладачів, а також учнів, студентів та їх батьків) майже не враховується. З погляду, що домінує в управлінській моделі, вони є не суб'єктами, а лише об'єктами управління, тобто вони підпорядковані правилам, які встановлює освітня бюрократія, їхній голос є, в кращому випадку, дорадчим. Навіть коли тема діалогу в формуванні освітньої політики починає обговорюватися, цей діалог залишається імітацією, оскільки процес управління, згідно з правилами бюрократичної вертикалі, завжди здійснюється "зверху вниз", завдання цього "діалогу" полягає в пошуках груп людей (теоретики називають їх "стейкхолдерами"), які допоможуть освітній владі здійснювати свою політику (насправді ж, в освітній практиці стейкхолдерами мали б вважатися саме "суб'єкти" управління — батьки, професорсько-викладацький склад, інші зацікавлені групи [9, 72]).

На практиці це означає, що місце діалогу насправді посідає маніпулювання стейкхолдерами, оскільки вони вибірково *обираються* під певний проект, який *вже* запланований у головах "творців освітньої політики". Таємницю такого "діалогу", який є прихованим адмініструванням "згори", розкриває М. Генсон, який у дусі абстрактної управлінської моделі не відрізняє управління навчальною установою від управління будь-якою організацією: "У такому розумінні процес керування орга-

нізацією подібний до гри в шахи. Той, хто перебуває вгорі ієрархії, несе повну відповідальність за обрану стратегію і раціонально маніпулює організаційними компонентами, щоб отримати максимальну користь" [5, 55].

Подібна модель бачення освіти та ідеології управління цим процесом знаходить своє підґрунтя в абстракціях "системи", "елементи", пари "системи/довкілля", "організації", "управління", "рішення", "освітній менеджмент", "політики", "освітній маркетинг", "людський капітал" тощо. Хоча універсалізація цих понять була значною мірою інспірована думкою управлінців, їх зовнішня академічність, відповідність очевидності, простота вихідних концептів призводять до того, що ці поняття певного *адміністративного лексикону* отримують статус понять загальнонаукових, таких, що не потребують подальшої рефлексії.

Таким чином, утворюється зачароване коло у розгляді проблем вищої освіти в тому сенсі, що дослідник ніби запрограмованими цими поняттями, цією конвенцією та негласним консенсусом щодо цих понять, оскільки в їх межах безглуздо ставити питання про об'єкт дослідження. Згідно з такою логікою, цей об'єкт подається у вигляді конкретних освітніх організацій, його формулювання буде мати вигляд прихованих тавтологій на манер: "Об'єктом дослідження в царині освіти є різні аспекти соціального функціонування освітніх організацій, серед яких домінуючим є аспект управління ними". (Останній і асоціюється з поняттям "освітньої політики").

Філософський підхід до заявленого комплексу проблем, зокрема до такої простої, на перший погляд, — освіта як об'єкт філософської рефлексії — в контексті проаналізованого методологічного вакууму є вкрай нагальним. Оскільки базовою філософською процедурою ще з часів Сократа була процедура *сумніву*, то тільки за допомогою філософських підходів можна вийти за межі окресленого кола усталених понять та розглянути освітні питання (в тому числі освітньої політики) з іншої перспективи. І, насамперед, філософському сумніву та "критичному аналізу" підлягають всі проаналізовані поняття організаційного, системного та управлінського підходів. Без цього *розчищення методологічного поля* нашого подальшого дослідження ми будемо вимушені обертатися в колі фіксації банальностей, якими переповнена література з названих питань.

## Література:

1. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом: опыт системного исследования / В. Г. Афанасьев. — 2-изд., доп. — М.: Политиздат, 1973. — 392 с.
2. Власов П. К. Психология формирования стратегии организации на этапе замысла / П. К. Власов. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. — 268 с.
3. Гаевська О. Б. Управління як соціальний феномен / О. Б. Гаевська. — К.: КНЕУ, 2000. — 168 с.
4. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. — 3-е изд., перераб. — М.: Изд-во МГТУ им. Баумана, 1998. — 332 с.
5. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон; пер. з англ. Х. Проців. — Л.: Літопис, 2002. — 384 с. — (Освіта).
6. Гогвуд Б. Аналіз політики для реального світу / Б. Гогвуд, Л. Ган; пер. з англ. А. Олійник; наук. ред. пер. В. Тертичка. — К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2004. — 396 с.
7. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана, Т. Невілла Послтвейта; пер. з англ. І. Пилипчук. — Л.: Літопис, 2003. — 328 с.
8. Пелікан Я. Ідея Університету: переосмислення / Я. Пелікан. — К.: Дух і літера, 2008. — 355 с.
9. Раймерз Фернандо. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Фернандо Раймерз, Ноел Мак-Гінн; пер. з англ. Г. Вещь. — Л.: Літопис, 2004. — 219 с. — (Освіта).
10. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції та Україна / Т. В. Фініков. — К.: Таксон, 2002. — 176 с.

### ***Тарас Фініков. "Управленческая мифология" в современных подходах к анализу образования***

В статье рассматриваются основные изъяны современных подходов к феномену образования, которые используют системную методологию. В частности, критически анализируется сведение "системы" к абстрактной организации, а проблемы управления высшего образования — к административному менеджменту. Утверждается, что данная группа подходов основывается на устоявшейся "управленческой мифологии", которая отображает идеологию и мировоззренческие стереотипы бюрократического аппарата, но выдается за новейшие разработки на основе аппарата системного подхода. В контексте засилия таких "управленческих" догм доказывается неотложная потребность в философской рефлексии применения понятий "системы", "организации", "управление" относительно такого сложного объекта, как "образование".

***Taras Phinikov. 'Administrative Mythology' in the Contemporary Approaches to the Analysis of Education***

The basic defects of contemporary approaches to a phenomenon of education which use system methodology are considered. The reducing of notion 'system' to the abstract organization, and the problem of management of higher education — to administrative management is critically analyzed in the given paper. It is affirmed, that the given group of approaches are based on the settled 'administrative mythology', which displays ideology and outlook stereotypes of the bureaucratic machinery, but presents as the newest development on the basis of the system approach. In a context of dominance of such 'administrative' dogmas the urgent need for a philosophical reflection of the concepts 'system', 'organization', 'management' and their application to such complex object as 'education' is proved.



## **Анатолій ШАПОВАЛОВ**

### **ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ ТА ОСВІТЯНСЬКІ РЕАЛІЇ В УКРАЇНІ**

*У статті розглядається сутність і основні тенденції глобалізації в сучасному світовому економічному, культурному, науково-інформаційному просторі. Ці тенденції визначають вимоги до сучасної освіти та освітянської діяльності, перш за все необхідність подолання розриву між наукою та освітою, досягненнями науки і рівнем професійної освіти; аналізуються інтеграційні процеси в галузі освіти, обґрунтовується думка, що центром інтеграції освіти і науки повинен бути **університет**, а в культурологічному плані сучасний університет треба трансформувати в центр духовності і розширеного відтворення інтелекту. В статті аналізуються стан вищої освіти в Україні та перспективи її євроінтеграції.*



Загальна мета всіх перетворень, що проводяться в Україні, не обмежується формуванням ринкових відносин в економіці і зміцненням демократичних основ політичного життя суспільства. Країна прагне гідного місця у світовій спільноті і докладает зусиль до інтеграції в її систему економічних, соціальних і культурних взаємозв'язків. Стратегія "європейського вибору" для сучасної України орієнтована не тільки на досягнення високих економічних показників, але і на прийняття системи цінностей країн ЄС у всіх сферах суспільного життя. У розвинених країнах і регіональних спільнотах, у тому числі в ЄС, освіта є найважливішим постійно діючим чинником соціального прогресу. Практичне розв'язання найважливіших суспільних проблем — зміцнення демократії, підвищення правової культури населення, усунення структурного безробіття, запобігання злочинам, реалізація екологічних програм — безпосередньо асоціюється з розвитком і модернізацією освіти. Восени 2003 року Україна оголосила про намір досягти європейських стандартів у галузі освіти до кінця першого десятиріччя XXI століття і повністю інтегруватися в європейський "освітній простір". У травні 2005 року вона офіційно

приєдналася до Болонського співтовариства, зробивши перший крок до поставленої мети. Вітчизняним менеджерам освіти треба відмовитися від багатьох застарілих стереотипів і врахувати нові тенденції, характерні для сучасного етапу розвитку цивілізації.

Від середини ХХ століття глобальні інтеграційні процеси в суспільстві і культурі визначають основний зміст усіх змін, що відбуваються в світі. Класифікація цінностей глобального суспільства почала складатися після перемоги над фашизмом у другій світовій війні. Факт післявоєнного протистояння двох систем заступив радянському офіційному суспільствознавству перші глобальні факти — ствердження ціннісних пріоритетів колективної безпеки, співпраці і міжнародної взаємодопомоги. Створення ООН і підписання Декларації прав людини стали першими кроками до глобальної цивілізації. 1968 рік можна вважати роком народження глобалістики — нової науки, що досліджує об'єктивні перешкоди, подолання яких можливе лише за умови об'єднання зусиль усього людства. За ініціативою А. Печеї був створений Римський клуб — міжнародна неурядова організація, завданням якої є глобальний моніторинг і пересторога ризиків, що загрожують життю всіх людей на планеті. В тому ж році А. Д. Сахаров у роботі "Роздуми про прогрес, мирне співіснування та інтелектуальну свободу" обґрунтував необхідність глобальної інтеграції як умови збереження людської цивілізації. "Роз'єднаність людства, — писав А. Д. Сахаров [10], — загрожує йому загибеллю... Кожна розумна істота, що опинилась на краю прірви, спочатку прагне відійти від цього краю, а вже потім думає про задоволення решти потреб. **Для людства відійти від краю прірви** — це означає подолати роз'єднаність" (зазначає Сахаров). Край прірви в цьому випадку — це затримка в запобіганні будь-якої глобальної загрози. Жодну з них не можна відсунути без інтеграції економічних, технічних та інтелектуальних потенціалів різних країн. Ні мир при силовому протистоянні, ні політика взаємних компромісів не забезпечують інтеграції — вона можлива лише за умови "взаємодопомоги всіх країн в економічних, культурних і загальноорганізаційних проблемах". Ця взаємодопомога можлива тільки при позитивному узгодженні інтересів і цінностей усіх соціальних суб'єктів. Таке узгодження, своєю чергою, неможливе на основі сектантських і догматичних ідеологій, воно повинно бути орієнтовано на загальнолюдські цінності.

В останні десятиріччя ХХ століття звичними стали міжнародні економічні, наукові та екологічні проекти, консолідація в політиці, фінансах і правовій сфері, прискорений розвиток всесвітньої інформаційної інфраструктури. В галузі освіти інтеграційні процеси виявили себе в чотирьох основних вимірах.

По-перше, освіта як соціальний інститут змушена реагувати на процес глобалізації ринку. В умовах "чотирьох свобод", тобто вільного переміщення по всьому світу людей, капіталів, товарів і послуг, кожна країна об'єктивно зацікавлена в міжнародному визнанні дипломів своїх

національних університетів. Для цього необхідне узгодження освітньої політики в різних країнах і, зокрема, уніфікація вимог щодо рівня освіти і професійної підготовки фахівців. У якій би країні не працювали, наприклад, фахівці в галузі комп'ютерних технологій або телекомунікацій, рівень їхньої підготовки визначається не місцевими, а глобальними стандартами — мірою відповідності вищому рівню, досягнутому в розвитку певної професії. Для підвищення якості національного освітнього продукту до рівня світових стандартів однаково необхідні дві умови: розвиток внутрішнього ринку освітніх послуг і міжнародна кооперація. Тому сьогодні професіонали високого класу зазвичай мають по два-три зарубіжні дипломи, а провідні учені і професори університетів працюють, одночасно або поперемінно, в декількох країнах. Молоді дипломовані фахівці з європейських країн проходять обов'язкове стажування в США, американці — в Європі. Держави "третього світу" (наприклад, Індія) направляють студентів у різні країни і готові оплачувати своїм ученим та інженерам довгострокові відрядження до провідних центрів наукової і технологічної думки.

По-друге, освіта стає продуктивною і соціально-перетворюючою силою, оскільки інші сфери суспільного життя також інтегруються в економіку разом із наукою. Професор Пенсільванського університету Р. Земські, економіст Школи бізнесу Флетчера Л. Ленг і професор менеджменту з м. Уортон (США) П. Капелло, проаналізувавши 10 тис. робочих місць в Америці, дійшли висновку, що за 10-відсотковим підвищенням рівня освіти продуктивність праці зростає на 8,6 %. Для порівняння: при такому самому збільшенні акціонерного капіталу вона зростає не більше ніж на 4 % [9]. За даними Міністерства сільського господарства США, 90 % фермерів з низьким рівнем освіти щорічно залишають свій бізнес, оскільки не можуть адаптуватися до умов ринку, і водночас університетський диплом у фермера свідчить про його професійне ставлення до справи. Університетський диплом у будівельника, бухгалтера, автомеханіка, продавця, поліцейського, банківського службовця — це ознака часу; глобальна тенденція розвитку призводить до того, що у вартісному співвідношенні основна частина матеріального та інформаційного продукту у всьому світі вироблятиметься людьми з вищою освітою. Настав час відмовитися від уявлень, що вища освіта необхідна і доступна лише небагатьом, у XXI столітті пророчими виявилися слова Р. Кіплінга: "Освіта повинна бути найвищої якості, інакше вона даремна". Настав також час відмовитися від стереотипного уявлення, що освіта — це набір знань, який людина одержує в молоді роки і якого їй вистачає на все життя. Безперервна освіта давно стала необхідністю для лікарів, юристів, психологів і програмістів; сьогодні дійшла черга для менеджерів великих компаній, що обстоюють своє місце на ринку; завтра, за словами філософа і соціолога У. Дайзарда [4], "вона стане постійним середовищем людини,

що на кожному кроці надає їй можливість пошуку інформації і творчого мислення".

По-третє, інтеграція освіти відбувається як формування нового підходу до організації мережі освітніх установ. Ця мережа розглядається не як набір дискретних одиниць із традиційним "вертикальним" управлінням, а як система з розподіленими параметрами, в якій роль інтегруючого центру належить саме університету, а не школі чи міністерству. Такий висновок випливає з аналізу функцій освіти в контексті сучасної культури і ролі університету в системі сучасної освіти.

У масовій свідомості пострадянського суспільства донині зберігаються вузькі, неправильні тлумачення понять "культура", "освіта", "університет". Нашим співвітчизникам у спадок від нещодавнього минулого залишилися уявлення, що культура — це, з одного боку, народні традиції, пісні, танці і національний одяг, а з іншого — етикет і "культурна" форма дозвілля, для чого існують бібліотеки, музеї, театри, філармонії — все, про що повинно піклуватися Міністерство культури. Освіта — це щось відмінне від культури, хоча б тому, що перебуває у відомстві іншого міністерства, а університети — це лише різновид вищих навчальних закладів. Загалом, культура і освіта — згідно зі старими ідеологічними стереотипами — це щось вторинне щодо економіки і політики, тобто цілком залежне від тих, хто виготовляє і розподіляє матеріальні продукти.

Але культура в повному і точному значенні цього слова не "орнаментальна", а онтологічна, вона не прикрашає, а визначає людське життя в найістотніших його аспектах. Культура акумулює людський досвід освоєння світу і формує способи людського сприйняття, мислення, переживання і діяльності [3]. Освіта є фундаментальним механізмом збереження і розвитку культури, а університет втілює в життя основні цілі й цінності освіти. Сучасний університет з культурологічної точки зору — центр відтворювання духовності і розширеного відтворювання інтелекту. Водночас університет — це місце, де відновлюються захисні сили культури, зберігаються її гуманістичні традиції і відбувається культурний діалог поколінь. Для країни або регіону університет є центром виробництва об'єктивної, "неангажованої" інформації, необхідної для всіх ланок суспільного і державного управління. Нарешті, сучасний університет — це не лише "храм науки", а й місце, де можна оволодіти багатьма професіями. Тому важливо наголосити, що термін "магістр" у деяких країнах, наприклад, в США, читається і розуміється як "майстер", тобто справжній професіонал своєї справи.

Отже, університет повинен стати (а в деяких країнах уже є, наприклад, Принстон, Гарвард, Оксфорд, Сорбонна) інтегратором регіонального культурного простору. Університет не може і не має підміняти або підпорядковувати собі всю масу різноманітних навчальних закладів, але зобов'язаний надавати їм постійну методологічну, організаційну і наукову підтримку. Зокрема, він повинен піднімати до сучасного рівня загально-

освітню школу, обслуговувати післядипломну і неформальну освіту, забезпечувати перепідготовку фахівців, для чого він сам повинен стати осередком у якомога більш широкій мережі університетів.

Одна з головних причин, з якої в пострадянських країнах університети не в змозі виконувати всі покладені на них сучасною культурою функції, полягає в тому, що вони, за деякими винятками, донині не стали центрами інтеграції **освіти і науки**. Наука в цих країнах традиційно поділяється на академічну, галузеву і вищої школи, причому остання є найслабшою. Відрив освіти від науки не зменшується, що поступово призводить до кадрової деградації в обох сферах діяльності. Обговорюючи ситуацію, що склалася, фахівці Російської академії освіти дійшли висновку: "Відрив вузу від науки перетворює університети на училища з підготовки дрібних адміністраторів для одного із заповідників відсталості на планеті. Цей відрив створює умови для об'єднання групових інтересів адміністрації і викладачів, які відчайдушно чинять опір перепрофілюванню або скороченню застарілих структур" [5]. Така різка оцінка цілком стосується освітньої ситуації в Україні. Отже, стрижневою ланкою в реформі вітчизняної освіти повинна стати не середня, а вища школа — такого висновку дійшли і учасники щорічних республіканських конференцій "Розробка менеджменту освіти в Україні".

По-четверте, інтеграція відбувається в самому виробництві освітнього продукту. Нагальна потреба в підвищенні системності освіти була усвідомлена в середині ХХ століття. Один із засновників аналітичної філософії освіти Річард Пітере писав, що "освічена людина повинна: 1) володіти цілісним обсягом знань або, інакше, понятійною системою, а не просто ізольованими вміннями і навиками; 2) бути перетвореною цією системою так, щоб знання, наприклад, історії, впливало на те, як людина сприймає архітектуру або соціальні інститути; 3) надавати перевагу певним стандартам або нормам, неявно закладеним в освоєних нею способах розуміння світу; 4) мати власну пізнавальну позицію — здатність розмістити, наприклад, якесь наукове тлумачення в ширшому контексті світосприйняття". Але одержати в університеті цілісну систему знань недостатньо для того, щоб у сучасних умовах бути освіченою людиною. Необхідно навчитися самостійно розширювати і перебудовувати цю систему, зберігаючи її цілісність. "Наш час, — ще в 60-ті роки ХХ століття писав видатний американський психолог А. Маслоу, — мінливіший за будь-яку епоху у всій історії людства... Багато що з того, що ми раніше називали навчанням, зараз втратило своє значення. Будь-яка методика навчання, що спирається на вивчення старого досвіду, що намагається безпосередньо застосувати минуле до теперішнього часу або старі рішення до нової ситуації, застаріла. Сьогодні освіту у жодному випадку не можна розглядати тільки як процес засвоєння знань, пора визначити її як процес становлення характеру, як процес особистісного розвитку... Люди, дуже прив'язані до минулого досвіду, стали майже непридатними в

багатьох професіях... Є гостра необхідність у появі нових людей... Це повинні бути люди, здатні узяти під контроль щойно упровадженій у виробництво продукт чи спосіб виробництва, який стрімко і неминуче старіє. Це повинні бути достатньо тямущі люди, щоб у них вистачило розуму не боротися зі змінами, а передбачати їх, і достатньо зухвалі, щоб радіти їм... Такий тип людини необхідний нам для того, щоб гідно зустріти нові часи і відповідати новому світу, який уже оточує нас" [7].

За роки незалежності в системі вищої освіти України відбулися значні зміни. У декілька разів збільшилась кількість вищих навчальних закладів, більше ніж удвоє зросла кількість студентів, зник ідеологічний нагляд за освітою з боку "керівної і спрямовуючої сили суспільства". Вітчизняні навчальні заклади значно збільшили кількість освітніх програм, надаючи перевагу спеціальностям, на які в умовах ринкової економіки є найбільший попит. Суттєво зріс міжнародний обмін у сфері освіти: завдяки сучасним засобам телекомунікації відкрився широкий доступ до найновішої наукової й суспільно-політичної інформації, до закордонного досвіду в галузі планування, організації та методичного забезпечення нових навчальних дисциплін; багато студентів і викладачів отримали можливість навчатися чи стажуватися в закордонних університетах.

Водночас 90-ті роки ХХ століття були часом важких випробувань для вітчизняної вищої школи, яка пережила наслідки системної соціально-економічної кризи в країні. В перші роки ХХІ століття в Україні помітна тенденція до оздоровлення економічної й суспільно-політичної ситуації. Поступово поліпшуються справи у сфері освіти. Залишились у минулому панічні настрої, викликані хронічним недофінансуванням галузі й відтоком з неї кваліфікованих спеціалістів. До керівництва багатьох вищих навчальних закладів прийшли енергійні менеджери, які упевнено освоюють і формують ринок освітніх послуг. Загальний стан справ ще залишається складним, але вже видно позитивні зміни: налаштовується господарська інфраструктура вищих навчальних закладів, поступово зміцнюється їхня матеріально-технічна база, розширюються і поглиблюються міжнародні зв'язки. Загалом можна констатувати, що кризові явища відходять у минуле і настає час працювати на перспективу. Першочерговим завданням для вітчизняних університетів стає модернізація структури освітнього процесу і підвищення якості вищої освіти до рівня європейських стандартів.

Останніми роками політичне керівництво країни неодноразово заступувало безальтернативність "європейського вибору" як загальної стратегії розвитку українського суспільства. Практичне здійснення курсу на європейську інтеграцію розглядається сьогодні як основне завдання не тільки зовнішньої, але й, передусім, внутрішньої політики держави. Жити і працювати по-європейськи — означає визнавати спільні цінності, поділяти відповідальність і брати участь у всіх загальноєвропейських проектах та ініціативах.



## Література:

1. Белл Д. Социальные рамки постиндустриального общества // Новая технократическая волна на Западе — М.: Прогресс, 1986. — С. 331, 333, 337.
2. Буева Л. Человек, культура, образование в кризисном социуме. — Альма матер, 1997.
3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. — М.: Логос, 2000.
4. Дайзард У. Настання інформаційного століття // Нова технократична хвиля на Заході. — М.: Прогрес, 1986.
5. Згуровський М. З. Болонский процесс: путем европейской интеграции // Зеркало недели. — № 40. 18 окт. — 2003.
6. Комаров И. Интеллектуальный капитализм // Персонал. — МАУП. — № 5. — 2000.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. — СПб.: Евразия, 1997.
8. Образование в конце XX века // Вопросы философии. — № 9. — 1992.
9. Самуэльсон П. Экономика. Т. 1. — М.: НПО "Алгон" ВНИНСИ, 1992. — С. 33.
10. Сахаров А. Д. Размышление о прогрессе, мирном сосуществовании и интеллектуальной свободе. — Нью-Йорк, 1987.
11. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократическая волна на Западе. — М.: Прогресс, 1986.
12. Тоффлер О. Раса, власть и культура // Новая технократическая волна на Западе. — М.: Прогресс, 1986. — С. 287.

### ***Анатолій Шаповалов. Глобалізація та освітні реалії в Україні***

В статье рассматривается сущность и основные тенденции глобализации в современном экономическом, культурном, научно-информационном пространстве. Эти тенденции определяют требования к современному образованию и образовательной деятельности, прежде всего необходимость преодоления разрыва между наукой и образованием, достижениями науки и уровнем профессионального образования; анализируются интеграционные процессы в сфере образования, обосновывается мысль, что центром интеграции образования и науки должен быть университет, а в культурологическом плане современный университет следует трансформировать в центр духовности и расширенного воспроизводства интеллекта. В статье раскрываются состояние высшего образования в Украине и перспективы его евроинтеграции.

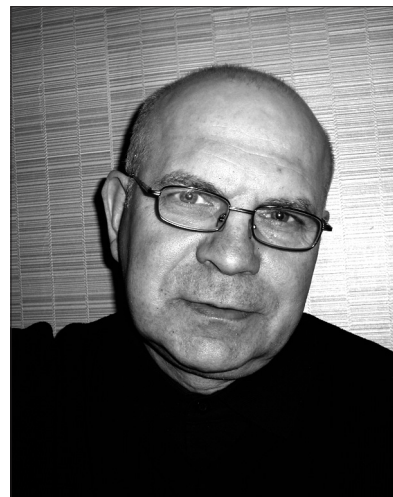
***Anatoliy Shapovalov. Globalization and Educational Realities in Ukraine***

The essence and main tendencies of globalization in the contemporary world economic, cultural, scientific-informational space is reviewed in the article. These tendencies define the contemporary education and educational activity requirements, in particular, the necessity to overcome the gap between science and education, the scientific achievements and the level of professional education. The integration processes in the sphere of education are analyzed. Author emphasizes, that University should become the centre of educational and scientific integration. It is argued that in a cultural sense a modern University should be transformed into the centre of spiritual and intellectual development. The state of the higher education in Ukraine and perspectives of its European integration are described in the article.

**Євген ПІНЧУК**

**ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ  
ТЕНДЕНЦІЙ КАПІТАЛІЗАЦІЇ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ  
ТА СВІТІ**

*Наша країна перебуває в процесі ратифікації договору про вступ до Світової організації торгівлі (СОТ). В цій ситуації вражає непоінформованість української академічної і студентської громадськості щодо Генеральної угоди про торгівлю послугами (General Agreement on Trade Services — GATS).*



*У процесі ратифікації договору про вступ України до СОТ актуальним міг бути відкритий дискурс, який би дав можливість максимально більшій кількості зацікавлених громадян обговорити й осмислити в режимі SWOT-аналізу всі сильні і слабкі боки, можливості і загрози, пов'язані з цим доленосним рішенням. Не для того, щоб обійти своїм шляхом СОТ, а, щоб вступаючи до СОТ, бути готовими до тих складнощів та переваг, котрі очікують нашу академічну науку та освіту.*

Термін "академічний капіталізм" введений у наукову риторичку Шейлою Слофтер і Ларрі Л. Леслі. В своїй одноіменній роботі, виданій у 1997 р., вони, як вважає Марек Квієк, цим словосполученням, власне, ставлять абсолютно коректний діагноз процесам, до яких схильна нинішня вища школа.

При підготовці матеріалів ми спробували класифікувати основні риси "академічного капіталізму" в таких галузях:

- а) академічного персоналу і академічної культури:
  - деформація моделей університетської професійної діяльності;
  - підірив гарантії права на працю професорсько-викладацького складу;
  - зміна схем оплати окремих аспектів академічної кар'єри;
  - трансформація статусу професора;
  - профілювання студента як клієнта;
  - введення моделі американської мотивації академічного персоналу і скорочення ставок професорам;

- використання більш дешевого і менш принципового персоналу (зміна профілю викладача або, як кажуть, поява педагога "низької фортеці" — за аналогією з низькокалорійними продуктами);
- скорочення кількості постійних працівників;
- збільшення кількості тимчасових працівників;
- впровадження схем тимчасового найму;
- зростання економічної і кадрової неоднорідності університетських структур (бідні — багаті, нижчі і зірки);
- підвищення гнучкості персоналу (пріоритет викладачів та інших працівників, що володіють багаточисленними навиками; численність ролей професорсько-викладацьких кадрів);
- зростання загроз функції критичного мислення;
- поява феномена комерційної таємниці;
- зниження відповідальності за наукову достовірність результатів досліджень, передусім, за рахунок обслуговування корпоративних інтересів;
- посилення орієнтації на цінності підприємництва;
- б) організаційних і управлінських структур:
  - виникнення "університету-підприємства", моделі супермаркету;
  - зростання приватизаційних інтересів;
  - виникнення нового типу академічного керівника-підприємця;
  - введення моделей менеджеризму;
  - освоєння нових організаційних схем, що підривають автономію навчальних закладів, факультетів і кафедр;
  - застосування примусового контрактування вузів;
  - згорання академічних свобод;
- в) дослідницької діяльності:
  - перерозподіл ресурсів на користь прикладних і технічних наук;
  - послаблення уваги до фундаментальних досліджень;
- г) культури — загроза місцевим і національним культурам та інтенсивне розповсюдження англійської мови;
- д) взаємостосунків держави і вищої освіти:
  - зростання ролі приватних та інших джерел доходів університетів;
  - зменшення ролі держави;
  - зниження урядових витрат на одного студента;
  - посилення акцентів на ефективність, у тому числі за рахунок скорочення термінів навчання і відрахування студентів.

Очевидь, що "академічний капіталізм" — це феномен повалення традиційного університетського ідеалу.

Зі всією гостротою постає питання: що пересилить — тяготіння ринку або державна присутність у вищій освіті? Концепція системи вищої освіти стає принципово іншою.

Наша країна перебуває в процесі ратифікації договору про вступ до Світової організації торгівлі (СОТ). В цій ситуації вражає непоінформованість української академічної і студентської громадськості в тому, що

стосується Генеральної угоди про торгівлю послугами (General Agreement on Trade Services — GATS).

У процесі ратифікації договору про вступ України до СОТ актуальним міг бути відкритий дискурс, який би дав можливість максимально більшій кількості зацікавлених громадян обговорити й осмислити в режимі SWOT-аналізу всі сильні і слабкі боки, можливості і загрози, пов'язані з цим доленосним рішенням. Не для того, щоб обійти своїм шляхом СОТ, а, щоб, вступаючи до СОТ, бути готовими до тих складнощів та переваг, котрі очікують нашу академічну науку та освіту.

Наприклад, у Німеччині питання, пов'язані з напрацюванням політики щодо GATS, вирішуються під керівництвом федерального Міністерства економіки і праці за участю федерального Міністерства освіти та досліджень, Міністерства закордонних справ, Постійної конференції міністрів освіти і культури всіх земель, Комісії з планування в галузі освіти і розвитку досліджень на федеральному і земельному (регіональному) рівнях, Конференції німецьких ректорів (HRK), Об'єднання з освіти та науки (GEW), Німецької служби академічного обміну (DAAD), різних цивільних об'єднань, у т. ч. асоціації роботодавців, вузів, освітніх агентств і антиглобалістських груп (АТТАС). Парламент Німеччини регулярно заслуховує Міністерство економіки і праці про хід переговорів. Організуються суспільні слухання. Налагоджені інтенсивні інформаційні потоки щодо GATS [11].

Врешті решт, в українському суспільстві не меншою мірою, ніж в інших країнах, повинні погодитися з тим, що "просування вперед не означає необхідності відправити на звалище всі традиційні університетські цінності заради того, щоб безповоротно зв'язатися з ринком" [5]. У вищій освіті повинні бути свої традиційні принципи.

У цьому розділі обмежимося трьома питаннями:

1. Що таке GATS?
2. Що означає підписання GATS для національної системи вищої освіти?
3. Яка перевага ставлення європейських країн до GATS у межах болонських реформ?

Іноді громадська думка щодо того або іншого явища, події концентрується на полярних точках ставлення до нього. А тим часом відбувається подібна чорно-біла дихотомія від незнання суті явища і, що важливо для нашої теми, його правових і етичних параметрів. Словом, хотілося б застерегти себе й інших від емоційно загостреної та завуженої перспективи розуміння GATS.

Не можна не погодитися з думкою Дейла Б. Хонека про те, "що тут корисно дивитися на... проблеми з ширшої перспективи. Наприклад, дозвіл відкривати місцеві відділення іноземних освітніх закладів (або просто надавати доступ до них через Інтернет) — врешті кращий вихід щодо

витрачання засобів в іноземній валюті і вирішення проблеми "витоку розуму", характерного для студентів, які здобули освіту за кордоном" [12].

Отже, GATS насамперед проголосило своє кредо, яке полягає в лібералізації продажу освітніх послуг. Розрізняють чотири способи їх доставки: 1) постачання освітніх послуг за кордон (у тому числі за допомогою пошти, телефонного зв'язку, апаратів факсиміле і, звичайно ж, Інтернету); 2) споживання освітніх послуг за кордоном (скажімо, навчання в іноземних вузах або в іншого роду провайдерів); 3) комерційна присутність (сумісні освітні організації); 4) імпорт викладачів (зادля здійснення освітньої діяльності в іноземних державах). GATS інтерпретує вищу освіту (а також TEIPS — права на інтелектуальну власність) як потенційно придатну до продажу транснаціональну послугу або готовий до виставляння на ринок продукт.

У торгівлі освітніми послугами прийнятний принцип технологічного нейтралітету. Він означає, що зобов'язання GATS повинні бути виконані незалежно від освітніх технологій, що застосовувались.

Яка ж роль СОТ у всій цій справі? По-перше, саме в її межах ведуться переговори щодо підписання GATS за єдиними правилами, що регламентують торгівлю; по-друге діючий механізм дозволу суперечок дозволяє слабким заперечувати практику сильних; по-третє, повинна забезпечуватись прозорість щодо торгової практики будь-якого члена СОТ. Тут з позначкою *nota bene* поінформуємо українських читачів про таке: "проста розробка зобов'язань GATS не означає надання необмеженого доступу на ринки. Структура GATS дає можливість урядам лібералізувати як велику, так і малу частку своїх ринків — за бажанням. Вони можуть лібералізувати весь сектор або лише малу частину єдиного підсектору, обмежити лібералізацію щодо окремих видів постачання або, навіть, деяких аспектів виду постачання. Все залежить від домовленості торгових партнерів цих країн під час перемовин" [3].

Слід зазначити, що уряди більшості держав украї обережно беруть на себе зобов'язання в межах GATS у всіх сферах освітніх послуг. До 2000 р. тільки 40 урядів погодилися на торгівлю освітніми послугами за допомогою приєднання до GATS. Що ж до окремих рівнів освіти (наприклад, вищого), то кількість таких країн і значно менша. Експерти вважають, що ця стриманість пояснюється крайньою цінною чутливістю освіти як ядерної системи національної і культурної ідентифікації. Хабермас обґрунтовано стверджує, що за будь-яких обставин університет не знімає з себе відповідальності за передавання професіональних цінностей, розвиток і передавання культурних традицій і формування політичної свідомості студентів [4].

Проте не можна не звернути увагу на той факт, що Євросоюз ще в 1994 р. взяв на себе зобов'язання у сфері освіти і науки в межах GATS, у тому числі з розділу V "Освіта" (положення цього розділу стосуються за-



кордонних провайдерів вищої освіти за класифікацією GATS) і розділу I "Професійні послуги" категорії С "Соціальні і гуманітарні науки".

Якщо основні тези Концепції модернізації української освіти на період до 2010 року, як ми переконані, не становлять чергового досвіду упередженої риторики, а відображають сутність державної освітньої політики, то є всі підстави сподіватися на відповідальну поведінку парламентарів, які обговорюють формат вступу України до СОТ і підписання GATS. Адже в Концепції зазначається "про активну роль держави" в освіті, про "пріоритетну підтримку освіти з боку держави", про "посилення ролі органів державної влади в забезпеченні... високої і сучасної якості" освіти, про "отримання освіти відповідно до державних освітніх стандартів", про те, "що держава повертається в освіту як гарант якості освітніх програм і послуг", про "державну підтримку провідних наукових і творчих шкіл", про відновлення в повному обсязі відповідальності держави у сфері освіти.

Утім, парадоксальний характер можливої негативної дії GATS на вищу освіту в тому, що їй доцільно і необхідно протистояти не дзвінкою риторикою, а реальним фінансуванням з реального бюджету. Країни Євросоюзу добре розуміють це: "Фахівці в галузі освітніх політик і політичні діячі сектору вищої освіти впевнені, що лібералізація ринку вищої освіти за рахунок GATS в найближчому майбутньому не матиме негативних наслідків для... вузівської системи, принаймні, доти, доки вона захищена державним фінансуванням" [9].

Не випадково Пітер Скотт характеризує ситуацію зростання комерційного боку діяльності (як в державних, так і в приватних вузах Центральної і Східної Європи) як балансує на межі піратства. Правда, він відзначає, що ентузіазм щодо вільного ринку і неоліберальних перетворень згас у цьому регіоні Європи [10]. Та тільки чи стосується цей втішний висновок України?!

Справедливо зауважимо, що тенденція до протекціонізму в багатьох країнах виявляється вельми драматично. Індія опирається на популяризацію іноземних дипломів. На Тайвані володарям іноземних ступенів неможливо влаштуватися на державну службу. В Ізраїлі Рада з вищої освіти стримує розширення мережі приватних вузів (наприклад, ізраїльське суспільство виховується у дусі протидії пропозиціям британських провайдерів вищої освіти). Грецький центр із підтвердження іноземних академічних ступенів відмовив в академічному і професійному визнанні випускникам приватних вузів, що реалізують освітні програми за ліцензіями, наприклад, французьких університетів [9].

Мета подібного роду міркувань одна: не вирішити проблему, а вказати на неї. Вища освіта України не може стати територією "культурного освітнього імперіалізму", хоча завжди має служити ідеалам культурного розмаїття. У вітчизняній вищій освіті неприпустиме верховенство прибутку над академічними цінностями. Україна, як і інші держави, має бути

прихильна до охорони національних культурно-освітніх особливостей, ніж політиці відкритих дверей для закордонних провайдерів освітніх послуг — від не дуже якісних до безсоромно шарлатанських. Але тільки без ізоляціонізму, без "нарцисизму", без орієнтації на "ad usum internum (для внутрішнього споживання)"! Україна не може дозволити собі стати заручницею інтересів СOT і GATS. Але вона повинна бути активним гравцем на цьому полі. Не можна випустити з уваги, що українські (як і більшість європейських) вузи не володіють підприємницьким духом і навичками підприємницької діяльності. Звичайно, не можна цьому не вчитися, але і вчитися цьому в збиток класичним цінностям теж неприпустимо.

Яким чином складається ставлення до GATS у країнах, що належать до Болонського клубу? Переважно, ця реакція негативна або стримана. Але зовсім не однозначна. Остання обставина пояснюється досить очевидними причинами. З одного боку, тут позначається відома протинаправленість процесів глобалізації і європеїзації. Перша повідомляє енергетику конкурентоспроможності національних систем освіти на світовому освітньому ринку; друга характеризує орієнтацію на створення загальноєвропейського освітнього, дослідницького та інноваційного просторів. Як свідчить Карола Хан з Німеччини, "існують дві протилежні політики, визначальні дії в галузі вищої освіти і науки, що існують... на державному європейському і глобальному рівнях: одна орієнтована на внутрішньоєвропейську співпрацю, а друга, хоча і сфокусована на глобальному підприємстві і конкуренції, має внутрішньонаціональну спрямованість" [11]. Такі "двовекторні політики" звичні в Європі. Але чи сумісні вони? Це питання дискусій, що тривають.

Зарубіжні експерти визнають, що навіть, коли перемовини з GATS щодо вищої освіти перебувають під пильним прицілом багатьох державних і суспільних структур у розвинутих громадських суспільствах, вони залишаються непрозорими, прихованими від громадської думки, яка задовольняється роллю їхнього "косметичного коригування". Справжній хід перемовин відомий лише обмеженому колу осіб. Атмосфера секретності є майже пануючою [11]. "Подібна політика секретності піддається гострій критиці за недостатнє розуміння важливості питання для майбутнього громадського суспільства, недотримання принципів демократії і невідповідність принципам відвертості GATS". Кому і чому ця непрозорість вигідна [11]?

У матеріалах семінарів, у доповідях експертів, підготовлених напередодні Берлінської конференції, міністрів вищої освіти, неодноразово розглядалися питання, пов'язані з Генеральною угодою з торгівлі послугами. Так, на семінарі в Афінах (19-20 лютого 2003 року) наголошувалося на виникненні глобального ринку послуг вищої освіти, розвитку торгівлі цими послугами в межах GATS і конкуренції у вищій школі. Але фундаментом цих процесів і явищ були визнані академічні цінності та ідеали співпраці, довіри (як зазначала Карола Хан, "найбільш цінний капітал"

для виживання "багатоцентричної концепції інтернаціоналізації"). Два настрої у доберлінський період були переважаючими. Перше: не обговорювати на перемовинах Європейської комісії про GATS сферу державної освіти (обмежитися тільки комерційними освітніми послугами). Друге: вища освіта є суспільним благом і тому повинна бути доступна всім, не підлягає конкурентній боротьбі і не становить виняток.

На семінарі в Афінах вироблені принципи, котрими доцільно керуватися і на перемовинах з GATS:

— не ставити під загрозу фінансування державного сектору вищої освіти;

— не перешкоджати кожній країні реалізовувати власні механізми забезпечення якості;

— гарантувати можливість збереження і виникнення нових механізмів регулювання і фінансування на національному і міжнародному рівнях;

— розвивати альтернативні структури для інтернаціоналізації вищої освіти в межах болонського процесу;

— глумачити дії GATS на системи освіти з правової точки зору з урахуванням ролі і місії вищої освіти в суспільстві;

— забезпечувати прозорість перемовин до участі в них експертів в галузі освіти.

"Досягнення Болонського процесу на європейському рівні дуже легко підірвати, якщо дуже різко замінити взаємовигідний, заснований на співпраці підхід до інтернаціоналізації на конкурентну, незбалансовану, таку, що має внутрішньодержавну спрямованість, глобальну політику односторонніх амбіцій в нарощуванні додаткової вартості"[11]. Словом, Болонський процес — це зміцнення співпраці, GATS — це розгортання конкуренції.

Таке складне і неоднозначно оцінюване явище, як транснаціональна освіта, має багато визначень, що акцентують той або інший його бік.

Як провідна риса в цій статті обрана інтерпретація транснаціональної освіти (ТНО), яка міститься в документах Всесвітнього союзу транснаціональної освіти і розуміється як "будь-яка викладацька діяльність, пов'язана з навчанням, під час якої студенти знаходяться в іншій країні (країна, що приймає), відмінній від тієї, в якій знаходиться навчальний заклад, що надає освіту (рідна країна)" [6]. ТНО може пропонувати різні освітні програми: від загальноосвітнього характеру до суто професійно орієнтованих. Транснаціональна освіта має різні форми розповсюдження. До них належать:

— франчайзингові угоди (партнерства, які можуть укладатись урядом і зарубіжним провайдером), згідно з якими навчальний заклад надає ліцензію іншому провайдеру освітніх послуг відповідно до визначених критеріїв, іноді вони є основою азіатсько-європейського взаємного визнання залікових одиниць;

— офшорні структури (центри), в яких встановлюються низькі прибуткові податки або податки на майно. Зазвичай, у транснаціональній освіті офшорні компанії заснуються задля комплексного просування своїх освітніх послуг;

— твіннинги — є попарними об'єднаннями провайдерів і одним із провідних критеріїв при обранні університетів майбутніми студентами (twinning arrangements); твіннинги дозволяють на постійній основі визнати навчальну розробку одного навчального закладу іншим — іноземним — як частковий залік у себе;

— трастові компанії, що не мають на меті витягування прибутку;

— кампуси як точки перетину освітньої мережі; вони виникають як своєрідні міжнародні університетські містечка або як центри довічного освітянського співтовариства свого регіону (в міждержавному значенні слова) при великих університетах; останнім десятиріччям інтенсивно створюються віртуальні кампуси. Нерідко як привілейовані структури престижних університетів кампуси сприяють інтеграції зарубіжних вузів у національні системи вищої освіти. Нарешті, зустрічаються філіали-кампуси в окремих країнах для просування освітніх послуг інших держав;

— он-лайнні та дистанційні програми освіти (за допомогою Інтернету, мережею, через комп'ютери, поштою і т. п.), все те, що належить до, так званої, кіберосвіти;

— корпоративні програми, що пропонуються великими корпораціями, із заліковими одиницями, отриманими в різних закладах; часто до цього процесу залучаються залікові одиниці студентів із різних країн ("чистий" приклад вищої освіти без меж);

— дочірні установи великих ВНЗ (наприклад, Мюнхенського технологічного університету).

Виникнення і розповсюдження форм ТНО як у віртуальному, так і в традиційному вигляді — динамічний процес. Цьому сприяє безліч очевидних переваг транснаціональної освіти, у т. ч.:

— можливість стикування інфраструктури інформаційних технологій для спеціальних проектів;

— розширення міжнародного академічного і студентського співтовариства;

— скорочення "витоку розуму" і заміна його процесом "циркуляції розуму";

— міжнародне "перехресне запилення" академічних культур і практик;

— зростання можливостей отримання іноземного (або сумісного) ступеня, що, поза сумнівом, підвищує кар'єрні шанси випускників;

— поява нових перспектив розвитку людських ресурсів;

— підвищення престижу ВНЗ (провайдера вищої освіти) за принципом ефекту снігової грудки;

— оптимізація поєднання пріоритетів досліджень, здійснюваних в університетах, з вимогами економічної і соціальної сфер;

— освоєння освітніх програм, які не пропонуються національними вузами.

Стрімке зростання транснаціональної освіти обумовлюється глобалізацією промисловості і торгівлі; розширенням доступності вищої освіти; розвитком Інтернету; відсутністю у держави достатніх засобів фінансування національних освітніх систем. І, поза сумнівом, це зростання було б інтенсивнішим, якби не бар'єри культурного, законодавчого, етичного і "квалітативного порядку" [13] і не ризики, породжувані тією обставиною, що багато чинників випадають із зони впливу на них власне вищих навчальних закладів: фінансові; іміджеві; юридичні (зазвичай, пов'язані з порушенням норм у країні, що приймає); національно-державні (нерозвинене, неадекватне законодавство в країні-імпортері); безпеки (передусім, персоналу).

В українських освітніх колах у наших студентів слід формувати культуру транснаціональної освіти і як користувачів, і як постачальників, яка покликана не обмежувати їх, а захистити від комерціалізації вищої освіти, від комерційно орієнтованих провайдерів, безсоромно експлуатуючих транснаціональну освіту [2], від згубних наслідків для заслугуючих усілякої охорони багатьох українських освітньо-цінних традицій.

Для захисту і забезпечення якості ТНО створений Міжнародний союз транснаціональної освіти (МСТО/GATE), який розробив десять принципів і до якого може приєднатися будь-який навчальний заклад, що здійснює свою освітню діяльність без меж. Крім того, GATE рекомендує дотримуватися певного сертифікаційного процесу. Розглянемо обидва кредо GATE.

До зазначених принципів належать:

1. Мета і завдання транснаціональних освітніх програм повинні бути зрозумілими для членів GATE і не можуть виходити за межі мети і можливостей навчального закладу/постачальника.

2. Стандарти якості (нормативи) освітніх послуг, що експортуються, і вживані залікові одиниці мають бути схвалені провайдером, їхні критерії повинні збігатися зі встановленими нормами і бути єдиними незалежно від місця реалізації освітніх програм.

3. Транснаціональні курси повинні експортуватися відповідно до чинного законодавства країни-імпортера і за умови їх схвалення.

4. Для споживачів повинна бути забезпечена прозорість всієї інформації, що стосується зарахування тих, хто навчається, і кожен із них може одержувати повний студентський статус або його еквівалент від навчального закладу/постачальника.

5. Провайдер міжнародних освітніх програм повинен мати високоякісний склад викладачів за наявності з боку провайдера переконливих процедур контролю та оцінки їхньої діяльності.

6. Існуючі в навчальному закладі/експортері інфраструктура, матеріальні і фінансові ресурси повинні гарантувати адекватне освітнє середовище і його доступність всім, хто навчається до закінчення дії усіх прийнятих провайдером на себе зобов'язань.

7. Транснаціональні освітні програми в педагогічному розумінні повинні бути студентоцентричними з погляду методів викладання і орієнтації на потреби тих, хто навчається.

8. Організація-провайдер повинна мати в своєму розпорядженні належні засоби і технології психологічної і педагогічної підтримки студентів задля максимізації корисного ефекту освоєння транснаціональних курсів.

9. Провайдер має регулярно і відповідним чином налагоджувати зворотний зв'язок із приводу систематичної оцінки якості засвоєння освітніх програм і їх подальшого вдосконалення.

10. Будь-яке залучення так званих третіх осіб (агентів або навчальних закладів, що співпрацюють) повинне здійснюватися на основі консультативного опису їхньої ролі, зобов'язань і очікувань [6, 1, 14].

"Керівництво GATE про сертифікацію" (Certification Manual) має обсяг у дев'яносто сторінок тексту, написаного англійською мовою. Згідно з Керівництвом, навчальні заклади надають GATE "досьє з самооцінкою", тобто інформацію щодо широкого кола питань: відомості управлінського характеру; порівняльні дані щодо успішності студентів; копії всіх договорів; матеріали, що відображають політику і практику забезпечення якості освіти; документацію про професійну акредитацію; вичерпні відомості про домовленості з країнами-господарями. В процесі сертифікації представники GATE інтерв'юють студентів, адміністраторів, викладачів, а також здійснюють візуальний огляд навчально-матеріальної бази і інфраструктури університету в країні-експортері та його підрозділах у всіх країнах-імпортерах. Аналіз освітніх програм здійснюється із залученням фахівців із декількох держав. Підсумкові звіти GATE містять, з одного боку, відповідні принципи висновки, з другого — ряд рекомендацій, направлених на посилення позитивних боків діяльності і пом'якшення негативного впливу на якість освіти недоліків і обмежувальних чинників [14].

На міжнародній арені престиж сертифікаційних висновків GATE розцінюється як штамп відділу технічного контролю (ОТК).

Згадаємо, що в 2001 р. Міжурядовий комітет Лісабонської конвенції прийняв "Кодекс кращої практики в наданні транснаціональної освіти", в якому, зокрема, йдеться про таке:

— академічна якість і стандарти транснаціональних освітніх програм повинні відповідати стандартам інститутів, що присвоїли кваліфікацію, а також інститутів сторони, що приймає;

— інститути, що присвоюють кваліфікацію, та інститути, що пропонують програму, повинні довести свою надійність і нести відповідальність за забезпечення якості;

— інститути, що присвоюють кваліфікацію, відповідальні за присвоєння кваліфікацій транснаціональних навчальних програм і зобов'язані надавати повну і вичерпу інформацію про ці кваліфікації, зокрема, за допомогою додатку до диплому" [8].



У зв'язку з розповсюдженням ТНО стрімко зростає потреба у фахівцях в галузі міжнародної освіти. На запит українських студентів і викладачів можуть надаватися запропоновані програми підготовки магістрів в цій галузі багатьма авторитетними зарубіжними університетами.

У транснаціональній освіті функціонують і високопрестижні університети з невтратеним іміджем високих академічних стандартів і діють провайдери з сумнівними академічними та етичними цінностями, які пропонують низькоякісні або навіть шахрайські послуги. Для приборкання останніх створюються такі організації, як GATE, або формуються Програми управління навчальними закладами вищої освіти (Institutional Management in Higher Education — IMHE) [15]. До них належить програма "Якісний аналіз інтернаціоналізації" (IOR). Є й інші підбальорюючі приклади.

Мабуть, у Річарда Еланда, керівника програми з інституційного керівництва у вищій освіті, було достатньо підстав для поки сумного висновку про те, що "в міжнародному масштабі існує набагато менше засобів (порівняно з внутрішньо національним рівнем) захисту споживача, студента, працедавця, батька" [4].

Таким чином:

1. Вища освіта Європи вступила до ХХІ ст., перебуваючи в "силовому потоці" загальносвітових тенденцій розвитку і реформування третинної (за класифікацією ISCED ЮНЕСКО) освіти. Розгортаються процеси глобалізації. Вища освіта майже у всіх своїх національних варіантах має дрейф у бік "академічного капіталізму". Європейська вища школа намагається захистити себе від руйнівного потенціалу цього дрейфу та помножити здібність до інтеграції неоліберальних ринкових і класичних академічних цінностей, надаючи пріоритет останнім.

2. Болонський процес — загальноконтинентальний проект, що поєднує динамізм адаптації вищої освіти з його прихильністю до концепцій суспільного блага і суспільної відповідальності.

3. Глобалізація вищої освіти повинна стати об'єктом інтенсивних міждисциплінарних досліджень, здійснюваних на місцевому, національному і міжнародному рівнях.

4. Університети просто не мають права дистанціюватися від глобалізаційних процесів. Виклики вищій школі зроблені. Університети, зберігаючи і переосмислюючи, успадковуючи і перевизначаючи свою місію, покликані поєднувати вірність традиціям із гнучкістю своїх нових стратегій (переважно перспективно орієнтованих), відкривати себе зовнішньому середовищу без ризику девальвації класичної університетської культури з майже тисячолітньою історією.

5. Потрібна підвищена пильність до будь-яких ініціатив, пов'язаних із внесенням вищої освіти до повістки для перемовин у межах GATE. Світовий досвід свідчить: навіть у розвинутих демократіях світу відзначається схильність урядових кіл (або окремих урядовців) до непрозорого ведення перемовин щодо вищої освіти. Мабуть, в цьому виявляється зни-

ження контролюючої ролі національних держав щодо наддержавних (національних) процесів і тенденцій.

6. Транснаціональна освіта надає, поза сумнівом, багато благ тим, хто навчається (як зазначив один зарубіжний студент, "увесь світ уміщується на кінчиках моїх пальців"). Але саме в цій новій формі отримання освіти є безліч випадків поставлення недоброякісних освітніх послуг. ТНО вимагає високої культури як її виробництва, так і споживання. Знання в українських колах принципів і механізмів функціонування GATE і основних положень "Кодексу кращої практики в наданні транснаціональної освіти" може відіграти позитивну роль у захисті інтересів споживачів.

7. Зберігаючи та оберігаючи вітчизняні традиції української вищої школи, ми покликані звиряти свій годинник зі "світовим часом". Знайомство з чужими проблемами і підходами дозволяє різнобічно бачити й аналізувати свої. Не йдеться про стратегію запозичення — мова про стратегію нарощування професіоналізму.

### Література:

1. Гленн Р. Джонс. Як перекинути міст від складних проблем траснаціональної освіти до акредитації // Вища освіта в Європі. — 2001. — № 1.
2. Ехагер Р. О. С. Вища освіта і підвищення кваліфікації в Африці. Можливості і проблеми // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 3.
3. Келлен Хіларі. Концепція подальшого розвитку інтернаціоналізації на практиці: десятиріччя еволюції // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 1.
4. Кемпбел Уільямс Марк, Гунатундж Саніл Р. Комунікативні дії, направлені на реформування університетської освіти: коментар на прикладі дослідження університетської освіти в Шрі-Ланці // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 3.
5. Ледесма Рафаель Хоакін. Латинська Америка: інша реальність // Вища освіта в Європі. — 2002. — № 4.
6. Макбруні Грант, Поллок Ентоні. Можливості і ризики в транснаціональній освіті — проблеми планування закладу міжнародного кампусу: австралійська перспектива // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 3.
7. Макбруні Грант. Інтернаціоналізація як засіб підвищення значення академічної місії: аналіз на прикладі австралійського університету // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 1.
8. Ніборг Пер. Співпраця в області взаємного визнання у вищій освіті // Вища освіта в Європі. — 2003. — № 1.
9. Олдермен Джеффрі. Глобалізація вищої освіти: декілька зауважень з приводу вільного ринку і національного інтересу.
10. Скотт Пітер. Роздуми про реформи вищої освіти в Центральній і Східній Європі // Вища освіта в Європі. — 2002. — № 1, 2.
11. Хан Карола. Зміна "духу часу" німецької вищої освіти і роль GATS // Вища освіта в Європі. — 2003. — № 2.

12. Хонек Дейл Б. Послуги 2000: освіта і навчання // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 3.
13. Храбінська Марія. Транснаціональна освіта в Словацькій Республіці: загроза чи вибір? // Вища освіта в Європі. — 2000. — № 3.
14. GATE: Principles and Certification Process. Englewood, Colorado: Globas Alliance for Transnational Education, 2001.
15. Goddard J. The Response of Highre Education. Institutions to Regional NeedV / Institutional Management in Higher Education, 1999.

***Евгений Пинчук.* Философский анализ тенденций капитализации высшего образования в Украине и мире**

Наша страна находится в процессе ратификации договора о вступлении во Всемирную торговую организацию (ВТО). В этой ситуации поражает неосведомленность украинской академической и студенческой общественности в том, что касается Генерального соглашения о торговле услугами.

В процессе ратификации договора о вступлении Украины в ВТО самым востребованным мог бы быть открытый дискурс, который бы дал возможность максимально большему числу заинтересованных граждан обсудить и осмыслить в режиме SWOT-анализа все сильные и слабые стороны, возможности и угрозы, связанные с этим судьбоносным решением. Не для того, чтобы обойти своим путем ВТО, но лишь затем, чтобы, став полноправным членом ВТО, быть готовым к тем трудностям и преимуществам, которые ожидают нашу академическую науку и образование.

***Yevhen Pinchuk.* Philosophical Analysis of Capitalization's Tendencies of Higher Education in Ukraine and in the World**

Our country is in the process of ratification of agreement about entering into worldwide auction organization (WAO). In this situation we can observe the lack of information among Ukrainian academic and student public about the General agreement about trading in services.

In the process of ratification of agreement about the entry of Ukraine in WAO the opened discouse would be claimed. It would give the possibility for maximally greater number of the interested citizens to discuss and comprehend in the mode of SWOT-analysis all strong and weak sides, possibilities and threats, related to this decision. The aim of this discussion is not to avoid the problems connected with WAO. Our science and education must be ready to analyze the difficulties and advantages of Ukraine's entering into WAO.



**Микола ЄВТУХ, Іван ВОЛОЩУК**

**МОДЕРНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КОНТЕКСТІ  
ПЕРЕОСМИСЛЕНОГО УСВІДОМЛЕННЯ  
ВЗАЄМОДІЇ ВІРИ І ЗНАНЬ**

*У статті аналізується віра і знання як атрибути осягнення істини. Показана їх діалектична взаємодія та місце у науковому пізнанні. Отримані результати екстраполюються в освітню практику. Як наслідок, обґрунтовується один із шляхів модернізації навчального процесу.*

На зламі епох, повороті глобальних уявлень про Всесвіт і смисл людського буття один за одним викидаються на узбіччя магматичні конструкції позитивістського світорозуміння безбожної людини. Людство все глибше і виразніше усвідомлює обмеженість своєї інтелектуальної сили. Накопичені знання починають трактуватися не як фундамент нашого світорозуміння, а лише як крихтливий надбудовний елемент стосовно Божественного одкровення і його філософського осмислення. Більше того, осідає туман розумозапаморочення і настає прозріння: осягається суть істини, усвідомлюється божевілля людських намагань її знайти, з'являються віхи на шляху до істини. Однією з таких віх є усвідомлення людиною того факту, що шлях до істини потрібно шукати на перехресті доріг

віри і знань. Водночас зазначені трансформації людського духу донині не наповнили простір освітньої практики, фактично не матеріалізовані відповідними нормативними актами і не набули ознак домінантної компоненти педагогічного кредо освітніх працівників. Істини у школі (і вищій у тому числі) не здобувають, а подають, причому у формі, позбавленій щонайменшої апеляції до віри.

Водночас, узагальнюючи емпіричні дані, вчений керується тим, що прості закони ймовірніші за складні; без такої віри жодна експериментальна наука не була б можливою. Якщо взяти до уваги, що навіть у чистій дедуктивній науці містяться емпіричні основи, то можна дійти невтінного висновку, що без віри наукова творчість просто не мислиться.

Будь-який факт можна узагальнити нескінченною кількістю способів, серед яких ученому потрібно обрати один. Серед множини можливих способів узагальнення є такий, якому науковець приписує статус найпростішого, таким чином вирізняючи його серед інших; йому і надається перевага. Найпростіші закони природи пов'язують змінні величини, що характеризують властивості предметів і явищ об'єктивного світу, прямою пропорційною залежністю. Пряма пропорційна залежність між кількісними значеннями величин має місце тоді, коли нескінченно малому приросту аргументу відповідає нескінченно малий приріст функції. Одержані дані в експериментальній практиці ніколи ідеально не належать прямій лінії. Відхилення точок від прямої лінії вчений пояснює похибкою вимірювання, не полишаючи віри у те, що для величин, якими він оперує, нескінченно малий приріст однієї з них неодмінно призводить до нескінченно малого приросту іншої величини. Зазначена віра матеріалізується у формі лінійної апроксимації зв'язку між числовими значеннями досліджуваних експериментально величин.

Таким чином, узагальнення емпіричних даних переважно ґрунтується на вірі в простоту природи. Немає, звичайно, абсолютної впевненості в тому, що майже усі явища підпорядковуються універсальному і бажаному, з погляду гносеології, принципу. Однак простота приймається доти, доки не доводиться протилежне. Радше, величини, що характеризують властивості предметів і явищ навколишнього світу, перебувають у складних зв'язках, а простота — це лише груба модель явищ природи; водночас, без такої первинної моделі "грубого" пізнання об'єктивної реальності неможлива наукова творчість. Якщо усі предмети об'єктивної реальності перебувають у взаємозв'язку, то зв'язки між об'єктами у полі дії усіх інших об'єктів, не можуть бути простими. Простота оманлива, бо видима простота насправді приховує надзвичайну складність, а за видимою складністю дуже часто приховується реальна простота. До того ж, коли певна подія настає, людина відмовляється приписати їй випадковий характер, відхиляє думку про те, що природа упереджено ввела її в оману. Більше того, вчений дуже часто вчиняє так, ніби простий закон за інших умов є ймовірнішим, порівняно зі складним.

Простота — це перший щабель у пізнанні природи. Тому можна навести чимало прикладів, коли користувались надто досконалими вимірювальними приладами, внаслідок чого отримані дані не поміщались у межі простої моделі і, таким чином, гальмували процес пізнання.

У науковому пізнанні вчений вимушений вірити у те, що з'ясувати неможливо, що потрібно прийняти без логічно обґрунтованих підстав. Усі, мабуть, погоджуються з тим, що принципу Р. Майєра довелося пережити усі часткові закони, з яких він був виведений. Ми не можемо, навіть, припустити сумнів щодо в його абсолютної чіткості, щоб не припустити можливості "вічного руху". Людський розум більше схиляється до того, аби визнати закон збереження енергії, ніж його заперечуючи, припустити можливість вічного двигуна. Але визнання першого і заперечення другого будується не стільки на емпіричних даних (їх переконливості явно не вистачає), скільки на вірі, і, передусім, вірі у просте.

Греки, як відомо, вважали, що рух припиняється, як тільки на тіло перестає впливати сила. Принцип інерції, яким майже заперечуються узагальнення греків, не має під собою достатньої емпіричної основи, бо хіба можна експериментувати з тілами, на які не впливала б жодна сила. В такому випадку немає іншого виходу, як погодитися з тим, що принцип інерції є наслідком більш загального принципу: прискорення тіла залежить від його положення, положення інших тіл та їх швидкостей. Тепер, щоб засумніватися у принципі інерції, потрібно припустити, що лише в нашій сонячній системі ексцентриситет планет відмінний від нуля й існує нахил орбіт. Але кого можна у такій космічній випадковості переконати? Відкинувши думку про випадковість, вважають, що принцип інерції перевірений практикою.

Істинні зв'язки між предметами і явищами навколишнього світу — єдина реальність, варта безлічі зусиль, витрачених на своє пізнання. Пізнаючи їх, вчений неодмінно виходить із того, що такі саме зв'язки існують між елементами тих моделей, якими він замінює попередні.

Але чи збігається ця гармонія зв'язків із реальними відношеннями між предметами і явищами зовнішнього світу? Безперечно, що ні, а отже, узагальнюючи дані наукового дослідження, вчений мимоволі вступає у змову з істиною, з об'єктивною реальністю. Якщо визнати, наприклад, що між зорями існують сили гравітаційного притягання, то постає резонне запитання, чому вони тоді не зберуться в одну точку? І. Ньютон шукав вихід із цього становища в нескінченній кількості небесних тіл. Статичну модель Всесвіту можна зберегти, якщо вважати, що між зорями діють сили гравітаційного притягання та відштовхування, але тоді рівноважний стан виявиться досить нестійким. А. Ейнштейн, щоб врятувати статичну модель Всесвіту, ввів у рівняння гравітації космологічний коефіцієнт. З'ясовуючи причину статичної моделі Всесвіту, вчені передусім турбувалися про те, щоб не виникало ніяких суперечностей у створюваних ними моделях, і вірили, що за відсутності недоречностей розроблена модель



відповідатиме реальним зв'язкам між предметами і явищами об'єктивної дійсності.

Раніше доводилось, що наукові узагальнення без віри неможливі. На останньому прикладі можна пересвідчитися, що без віри неможливе формулювання найзагальніших законів природи. Виявляється, без віри неможливо зіставити отримані людиною знання про природу з реальними співвідношеннями між предметами і явищами. Маємо на увазі той факт, що для Й. Кеплера досліджувати матеріальний світ як незалежний і відірваний від Бога видавалось нісенітницею. Г. Галілей запропонував ізолювати окремі процеси від їх природних зв'язків, описати їх математично і таким чином пояснити. В ньютонівську епоху прагнули математично сформулювати взаємозв'язки окремих процесів і прийти до законів, що мають необмежену силу у всьому Космосі. У XIX ст. природу розглядали як закономірний хід подій у просторі і часі, при описуванні якого можна було, якщо не практично, то теоретично, абстрагуватися від людини і її втручання в природу. В результаті останніх фізичних досліджень уявлення про об'єктивність елементарних часточок зникає. Але зникає не в тумані нового розуміння реальності чи ще незрозумілого уявлення про кварки, бо в прозорій ясності математики подається опис не самих часточок, а наших знань про них. Таким чином, наука повертається до методологічного принципу, що про природу не можна говорити як про таку, її пізнання неодмінно передбачає присутність людини. Вихідним принципом побудови картини світу має бути віра в те, що безпосередньо природа мало чим відрізняється від наших знань про неї, а тому існує безліч підстав картину наших зв'язків із природою замінити на об'єктивну картину природи.

Як бачимо, у науковому пошуку користуються поняттям ймовірного і явно чи неявно обчислюють ймовірність тієї чи іншої події. Але, щоб порахувати ймовірність, потрібно обрати як початкову точку деяке умовне положення. У виборі останнього вчений не може керуватися нічим окрім принципу достатньої підстави. Виникає запитання: чи можна тут обійтися без упередженої ідеї, без віри? Безперечно, що ні.

Чому ж тоді віримо в істинність наукових результатів? Відповідь проста. Нам набагато легше повірити в істинність теоретичних моделей, які узгоджуються з емпіричними даними, ніж не повірити у них. Віра — невід'ємний атрибут людської душі.

На шляху до істини віра заперечує знання, щоб самою бути запереченою. Віра сприяє встановленню знань, знання дають привід для глузування з наївної віри, при цьому здобуті знання — це лише віра для істини у вищій інстанції. Такою є діалектика взаємозв'язку зазначених атрибутів процесу осягнення істини.

То що є сутністю віри? Як вона співвідноситься зі знанням? Якою є її роль в осягненні істини? Найбільш вичерпні відповіді на поставлені запитання знаходимо у Гегеля. За цим філософом, віра є дещо суб'єктивне,

оскільки доведене називають об'єктивним знанням. Свобода — це внутрішнє визначення віри. Віру можна визначити як впевненість в істині. Безпосередня форма впевненості — це віра. Впевненість називають вірою, оскільки вона є не тільки безпосередньою, почуттєвою впевненістю, як знання вона не є знанням необхідності деякого змісту. У вірі є не тільки деяке уявлення чи деякі відомості про щось, завдяки вірі про щось констатується достовірно. У достовірності нерв віри. Але ми відрізняємо достовірність від істини. Люди достовірно знали і знають багато, але те, що вони знають достовірно, ще не є істинним. Багато фактів, ідей можуть породжувати достовірність, але чи означає це, що вони істинні. Простій достовірності вічно протистоїть істина, і про істинність не судить достовірність, а безпосереднє знання, віра.

Віра за своєю суттю є усвідомленням абсолютної істини, вона є знанням, але представленим в іншій формі. Віру інколи протиставляють знанню; насправді те, у що людина вірить, вона знає, воно є деяким змістом у її свідомості. Те, що людина безпосередньо бачить, вона знає, а не вірить у нього. Знання переважно розуміють як знання опосередковане, як результат пізнання. Знання — зміст, і від нього невіддільна форма, яка полягає у тому, що цей зміст є предметом свідомості. Осягаючи розумом необхідність тієї чи іншої речі, людина не говорить, що вірить, вона знає. Віра — безпосереднє знання. Коли віра визначається як безпосереднє знання на противагу опосередкованому знанню, вона зводиться до абстрактного формалізму. Віра у ніщо неможлива. Віра належить до сфери свідомості, бо те, у що людина вірить, вона знає, і достовірно знає. Віра має бути насичена змістом, і цей зміст має містити у собі істину. У вірі немає місця для скінченого змісту. Знання належать до культу, а всезагальна форма, у якій воно йому належить, є вірою. Віра є формою деякого припущення, деякого покладеного в основу передбачення, яким би не було його походження.

Немає віри, яка не містила б у собі мислення, як немає мислення, яке не містило б у собі віри. Віра стверджує, що мислення не здатне осягнути істину і смертельне для істини, що мислення здатне єдино до того, щоб углядіти цю свою нездатність збагнути істину, виявляючи у собі свою власну нікчемність, з чого випливає, що самовбивство — вище призначення розуму. Водночас не припустима віра як безпосереднє знання на противагу до мислення піднімати до рівня єдиного способу осягання істини, тоді як і не можна, навпаки, усвідомлювати як істину те, що отримується винятково завдяки доказам мислення. У вірі на поверхні знаходиться істинний зміст, але їй не вистачає форми мислення. Віра виражає проникливість достовірної переконаності, найбільш глибоку, сконцентровану впевненість на противагу будь-якій іншій думці, уявленню, переконанню, бажанню і т. п., але ця проникливість, будучи найбільш глибокою, якою вона тільки може бути, водночас безпосередньо містить у собі і найбільш абстрактне заглиблення, тобто саме мислення; якщо мис-

лення суперечить вірі — це болісне роздвоєння у глибинах духу. Розум не повинен суперечити почуттям, почуття — розуму; поєднання першого з другим є необхідним в осягненні істини, у навчальному процесі. У повному обсязі реалізувати віру можна лише шляхом її примирення з мисленням. Віра — це істинна передтеча того, щоб примирення здійснювалось у собі і для себе.

Віра потрібна людині не тільки для того, щоб досягнути ті чи інші часткові істини, а й для того (і не меншою мірою), щоб збагнути своє місце у Всесвіті, збагнути його нескінченний початок і безмежний кінець. Для цього їй потрібно надати опосередкованої форми. Повірити можна спочатку завдяки зовнішнім, формальним ознакам, але згодом вони мають відпасти. І це може бути основою віри як віри суб'єктивної, проте, якщо зміст має стати для людини основою, цей шлях неможливий; у самій вірі відпадуть ці зовнішні ознаки — віруючи, людина робить своїм те, що сприйняте нею, і це перестає бути для неї іншим. Ведуть мову і про основи віри, але це зовсім невиправдано, бо, якщо людина володіє основами, причому об'єктивними основами, то віра може бути доведена. Віра, що бере початок із дива, є ще формальною, вона має поступитися місцем істинній вірі. Це потрібно розрізняти, інакше доводиться виходити з припущення, що людина вірить у такі речі, в які вона за наявного рівня освіти повірити не може. Віра у дива є вірою у зміст скінченний і випадковий, тобто не істинний, оскільки істинна віра не має випадкового змісту; освіта підпорядкувала собі цю віру. Водночас осягання дива у тому сенсі, що воно зовсім не диво, а природне явище, породжує сумнів і невіру, а також бажання знайти правдоподібну підтримку, щоб при цьому була врятована моральна добродетель. Віра будується на свідченнях духа не про дива, а про абсолютну істину, про вічну ідею. Дива ж є наслідком влади духу над природними зв'язками, його вторгнення у вічні закони природи. Переконавання за допомогою дива є лише першим образом віри. Істинна віра перебуває в душі істини.

За допомогою віри пізнається істина, субстанція справді існуючого. Благоговіння, яким супроводжується процес осягнення істини, є початком наявного світу, воно впливає на життя індивіда, скеровує його бажання і вчинки. Релігійне почуття набожної людини забарвлює усі її почуття і дії, її свідомість, зіставляє смисл її земного життя з нескінченним і останнім його джерелом. Корені віри знаходяться у глибині людського ества. Істинна основа віри — це дух. Дух є абсолютною основою віри. Сама віра є Божественним духом, що діє у суб'єкті. Віра — це свідчення духа про абсолютний дух, або впевненість в істині. Віра — це пізнання духу за допомогою духу. І лише дух, за словами Ісуса Христа, приводить людину до істини. Недуховне за своєю природою не може бути змістом віри. Те, у що потрібно вірити, повинно мати суто духовний зміст. Відповідно до нього визначається те, що вважається істиною. На різних етапах розвитку духу віра видозмінюється. І лише рівні духом можуть

пізнати і зрозуміти один одного. За відсутності цієї рівності кожен може лише зрозуміти, що він є не те, що є інший. Для віри єдиною значущою запорукою істинності є свідчення духу, а не достовірні розповідь і їй подібні речі. Виникнення віри пов'язане з почуттями, з духовним розумінням, усвідомленням духовного. Але те, що має бути істиною для духу, у що він має вірити, не може бути почуттєвою вірою.

Самосвідомість, виражена у формі віри, заснованої на душі, тобто на такому опосередкуванні, яке знімає усі скінченні опосередкування, є даною Богом вірою. Віра у Бога у своїй простоті — дещо зовсім інше, ніж твердження: я вірю в Бога. Останнє пов'язане з рефлексією і усвідомленням, що вірі протистоїть дещо інше. У зазначеному твердженні проглядається потреба у самовиправданні, резонуванні, полеміці. Віра, яка живе у людині, існує тільки завдяки повчанню, вихованню, взагалі завдяки людським настановам, а ще більше — завдяки настановам духу Божого. Релігійна віра, внутрішнє одкровення є безпосереднім знанням про Бога, а не опосередкованим. Віра у дійсне є пізнанням об'єктів, чогось обмеженого, і тією самою мірою, до якої об'єкт є чимось іншим, ніж Бог, це пізнання відрізняється від віри у Божественне. Віра у Божественне можлива лише тоді, коли у самому віруючому міститься Божественне. Віра у Божественне витікає з Божественності власної природи людини.

Відомо, що кожен індивід, оскільки він пов'язаний із духом свого народу, набуває з моменту народження віри своїх батьків без своєї вини і без своєї заслуги, і віра батьків є для нього святинею і авторитетом; це і є основою віри, поданої в історичному розвитку. Чому ж тоді сьогодні ми стикаємося з тотальним безбожжям? В основі сучасної невіри у владу духу над природою є помилкова віра у, так звану, силу природи і в її самостійність стосовно духу. А ортодоксальні атеїсти, зі зруйнованою Божественною природою, хто щиро, а хто цинічно, силкуються пізнати Бога завдяки мисленню, обмеженому і нікчемному в осяганні вічного і абсолютного.

### Література:

1. Гамільтон Ф. Е. Основа християнської віри. Новітній захист християнської віри / Пер. з англ. Л. М. Коровник. — К.: Дорога правди, 1990. — 335 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Філософія релігії. В 2-х томах. — Т. 1. / Отв. ред. А. В. Гулыга / Пер. с нем. М. И. Левиной. — М.: Мысль, 1976. — 532 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Філософія релігії. В 2-х томах. — Т. 2. / Общ. ред. А. В. Гулыги / Пер. с нем. П. П. Гайденко. — М.: Мысль, 1977. — 573 с.
4. Невелев М. Ю. Концепция веры. — М.: Прометей, 1989. — 81 с.
5. Пуанкаре А. О науке. / Пер. с франц. — М.: Наука, 1983. — 560 с.

***Николай Евтух, Иван Волощук. Модернизация учебного процесса в контексте переосмысленного осознания взаимодействия веры и знания***

В статье анализируется вера и знание как атрибуты осознания истины. Показано их диалектическое взаимодействие и место в научном познании. Полученные результаты экстраполируются в образовательную практику. Как следствие, обосновывается один из путей модернизации учебного процесса.

***Mykola Yevtukh, Ivan Voloshchuk. Modernization of Learning Process in the Context of Revision the Interrelation of Belief and Knowledge***

Belief and knowledge as attributes of the truth are analyzed. Their dialectical interaction and the role in scientific cognition are shown. Obtained results are extrapolated into educational practices. As a result, one of the ways of the modernization of learning process is justified.

**Людмила ТЕЛИЖЕНКО**

**МИСТИЧЕСКИЙ ОПЫТ  
ИСИХАЗМА КАК ОПЫТ  
ЦЕЛОСТНОГО СОСТОЯНИЯ  
СОЗНАНИЯ**

*Статья посвящена рассмотрению антропологических закономерностей формирования целостного состояния сознания человека как мистического в контексте духовной практики исихазма. Выявляются особенности практики относительно представления о сознании, его развития и связи с духовностью.*



Как известно, важнейшей задачей образования является развитие и формирование сознания молодого поколения. Однако, вопрос о том, что такое сознание и как происходит его формирование, составляет, пожалуй, самую важную и самую сложную проблему в современной философии, поскольку сознание до сих пор остается некой парадоксальностью, тем, что присуще человеку как само собою разумеющееся, но одновременно загадочно и непостижимо. В свое время М. Мамардашвили определил сознание как "весьма странное явление, которое есть и которое в то же время нельзя ухватить, представить как вещь", то, о чем "в принципе нельзя построить теорию" [7, 3]. Суть данной проблемы он видел в том, что "есть, очевидно, еще некая другая реальность, существующая вне эмпирической реальности культуры", которая нами воспринимается "при закрытых окнах", "поверх и помимо любых культурных реалий", через открытие в себе "истинного измерения", "где ты един с ирокезом, индусом и т. д." [7, 11]. Следовательно, философская проблема сознания, по мнению М. Мамардашвили, заключается в том, чтобы попытаться осмыслить сущность человека в его постоянной связи с "другой родиной", духовной. Иными словами, попытаться понять то, что всегда было предметом внимания всех религиозных учений, теорий и мистических практик, прежде всего христианства, где сознание и дух — взаимосвязанные понятия. А это предполагает философское обращение к мистико-религиозным текстам с тем, чтобы при помощи "участного мышления современного



познающего разума" (С. Хоружий) по-новому осмыслить описываемую ими антропологическую модель, в которой одновременно присутствуют две стороны, два фактора: человек и Мир.

Соглашаясь с позицией М. Мамардашвили, близкой по своим настроениям к русской религиозной философии и всей линии восточно-христианской традиции, целью данной работы является философское осмысление антропологических закономерностей целенаправленного процесса формирования мистического состояния сознания практикующего субъекта на примере духовной практики исихазма, которая в силу ряда особенностей значительно выделяется среди других мистических практик и школ и представляет несомненную ценность для научного понимания сущности сознания и самого человека.

Одной из важнейших особенностей исихастской практики является то, что она последовательно, на протяжении почти двух тысяч лет, развивала мистические идеи христианства как мировой религии и стала непосредственным практическим воплощением наивысшей мистической идеи — идеи обожения человека, понимаемой в христианской антропологии как восстановление утраченного с грехопадением собственного внутреннего единства человека и его единства с Богом как Целым, что, по учению св. Григория Паламы, означало соединение абсолютно всех энергий человека с энергиями Духа Святого как подобного с подобным. То есть, именно исихазм стал школой практической христианской антропологии, действующей среди разных этносов и на многих континентах.

Однако исихазм — это не только практическая школа или практика, но и коллективная традиция, объединяющая индивидуальный внутренний опыт многих поколений христиан. Возникнув в III-IV вв. в Египте, Палестине и Малой Азии, она продолжает существовать до сегодняшнего дня во всех монастырях Восточной церкви, в том числе и в Украине. А ее духовным центром продолжает оставаться Афон.

Примечательным в отношении данной практики является и то, что, будучи практикой мистической, предполагающей постоянное взаимодействие с божественными энергиями и процессом восхождения к вершине, находящейся не в эмпирическом бытии, связанном с физической природой человека, а в трансцендентном мире, ее объектом является все же сам человек, добровольно выполняющий собственную трансформацию. Поэтому исихазм — это "практика самого себя", в которой путь к Богу лежит исключительно через самоизменение и самопознание практикующего субъекта.

Но, пожалуй, самой важной особенностью практики в контексте данной проблемы является то, что антропологический смысл восхождения к вершине, конституируемой мистическим опытом, заключается в развитии сознания человека и достижении на высших ступенях особого, целостного состояния сознания, для которого характерно при сохранении понимания ситуации "здесь-и-сейчас" восприятие действительности

без дробления сути вещей на части, когда исчезает грань между внешним и внутренним, чувством и мыслью, пространством и временем. В этом, прежде всего, заключается ее принципиальное отличие от других мистических практик и школ (шаманской, зикр, трансперсональных опытов С. Грофа), предполагающих "отсечение сознания". Мыслительная деятельность человека, с которой обычно соотносится сознание, ими не только не актуализируется, но и понимается как то, что мешает "соединению" с духом или духами как вершиной практики. Психофизические процессы ими же напротив приводятся в степень высокой активности. В отличие от вышеназванных практик для православной аскезы также никогда не было приемлемым искусственное "форсирование" мистического состояния сознания и использование с этой целью наркотических средств, которые приостанавливают человеческую способность активно воспринимать окружающий мир и выделять единицы смысла. Состояние сознания таких практик в ряде научных подходов определяется как патологическое (К.-Г. Юнг), парализованное, менее-чем-человеческое (Е. Кохак), сдвинутое или шизофреническое (С. Хоружий), а их опыт расценивается как неэволюционный, поскольку способен в итоге вести человека и целое общество, идущее по этому пути, к катастрофе [12, 454; 8, 21].

Не менее важной особенностью исихастской практики в отношении сознания является и то, что, в отличие от других мистических практик с вхождением в сферу опыта и появлением иных мерностей, в практикующем субъекте сохраняется способность самоосознавать себя как "Я" в конкретной ситуации с физическими причинностями. "Тот, кто причащен Божественной энергии, — утверждал св. Григорий Палама, — ...видит абсолютно сознательно все то, что остается скрытым для лишенных этого благодатного опыта" [6, 102].

Примечательным является и то, что все крупнейшие мистики-богословы, чьи труды составляют корпус мистического богословия, несколько отличительного от академического, пишут о сознательном контроле своего пребывания в сфере опыта и сознательном его прекращении, "чтобы не превознестись" или "дабы не превысить меру человеческую" (Симеон Новый Богослов). Поэтому мистическое состояние сознания в исихазме не является ни трансом, ни медитацией, ни экстазом. И хотя описание последнего имеет место в христианстве, например, Симеон Новый Богослов как величайший из Столпов христианства, человек, который многократно переживал это состояние, утверждал, что экстаз свойственный или новоначальным или неопытным [4, 402].

Следовательно, "Путь к Богу" в рамках данной практики становится путем борьбы за собственное сознание. А своеобразным кредо практики — слова того же Симеона Нового Богослова: "...я всех учу в сознании и сознательно искать свыше восприятия Святого Духа" [4, 439].

Чем же тогда является сознание в представлении исихастской традиции и как происходит его развитие? В отличие от традиционного научно-

го представления о сознании как высшей функции головного мозга, проявляющейся в рассудочно-мыслительной деятельности человека, в традиции сознание не связывается с каким-то конкретным органом или частью человека. Сознание скорее представляется некой данностью всего человека как материально-духовной или материально-энергетической целостности. Однако следует уточнить, что значит "всего" человека как "целостности".

Как известно, традиция исходит из представления о двойственной природе человека и мира, понимая под этим проявленную и непроявленную, смертную и бессмертную стороны существования мира и человека. Такими являются тело и рожденная вместе с телом душа человека или тело и претворенная Духом душа, которая сама становится духом. Но поскольку дух изначально составной частью человека не является, а лишь приобретается душой как дар Духа Святого, то мистики-богословы были едины в том, что двойственность природы человека заключается в наличии тела и души. Так, например, у св. Григория Паламы читаем: "Мы не даем название "человек" отдельно душе или телу, но тому и другому одновременно...Тело и дух в действительности не что иное, как два аспекта человека; ...наша конечная цель — не только интеллектуальное созерцание Бога, но и воскресение целостного человека, души и тела" [6, 105]. Душа, в свою очередь, как невидимая часть человека в традиции представлялась состоящей из мысли и чувства как двух структурных элементов, постоянно взаимодействующих между собой и одновременно с телом человека, в котором они как энергии "оживают". Поэтому сознание человека традиция связывала одновременно с душой и телом человека как целым, а состояние сознания — с характером взаимодействия того и другого, с внутренней согласованностью и соразмерностью мысли, чувства и тела человека как трех основных структурных элементов, оформляющихся в антропологических энергиях определенного смысла, всегда имманентных энергиям трансцендентным. Если же следовать выводам св. Григория Паламы о познавательном процессе, то сознание является тем, что появляется в человеке в результате, как он говорит, "прямого" и "кругового" движения, то есть движения ума и чувства, вызванного восприятием внешнего мира, и синергийного (совместного) движения энергий человека и мира иного [1, 341].

Такому представлению о сознании человека в традиции соответствуют и основные ступени практики, выстраивающиеся, с учетом ее высшей цели, в двух структурных уровнях: антропологическом, соответствующем доопытному состоянию сознания, и мета-антропологическом, соответствующем состоянию сознания на момент опыта. В отношении доопытного состояния сознания особо следует отметить, что непосредственное занятие молитвенным или "умным деланием" и дальнейшее продвижение ступенями практики предполагало в "подвизавшемся" наличие уже достаточно высокого уровня сознания, которое, по Феофану Затворнику, соответ-

ствовало "духовно-душевной стороне и степени жизни человека". [3, 41]. Основными признаками такого сознания, во-первых, было представление о Боге как абсолютной, высшей, непреходящей, смыслоопределяющей ценности, о Боге как Творце Вселенной и всего сущего, который через это сущее и проявляется; во-вторых, — понимание необходимости соединения с Богом как смысла и одновременно высшей цели жизни человека, делегирующей ему жизнь вечную; в-третьих, — приведение себя в состояние, называемое покаянием, при котором ранее созданные человеком мыслеформы и образы, не соответствующие высшим ценностям и цели, должны быть внутренне отторгнутыми. То есть, в состоянии покаяния предполагалось "разрушение" неких смысловых структур как "грех", не соответствующих заданной цели-смыслу. Примечательно, что в древнееврейском языке слово "грех" и означало "непопадание в цель", "осечка", "промашка", а слово "покаяние" означало "исправление" [5, 169].

Развитие сознания уже непосредственно в самой практике, которое протекало в режиме "трезвения", начиналось с изменения характера мыслительной деятельности человека. Суть этого изменения заключалась в том, чтобы отказаться от обычного режима работы мысли, когда одно размышление свободно заменяется другим, поскольку, как подчеркивают мистики-исихасты, "суетливость ума", "рассеянность ума", "непостоянство ума" вызывает внутреннюю несогласованность, нецелостность, хаотизированность.

В соответствии с Писанием, человек разрушил первоначальную гармонию в самом себе и одновременно гармонию в своих отношениях с Богом как Целым, осуществив акт разумного существа. При этом именно мышление стало источником разрушения всякой гармонии. "Ум, — читаем у св. Григория Синайского, — удалившись от Бога, стал везде блуждать, как пленный" [9, 12]. Поэтому первая задача относительно "трезвения" сознания как его развития в исихазме заключалась в том, чтобы устранить отвлечения, рассеянность, "упостоянив" ум и достигнув с его помощью внутренней согласованности. У св. Григория Паламы эта задача прозвучала следующим образом: "Блуждающий снаружи по предметам чувственного мира ум вернуть в середину своего тела, а оттуда направить его к Богу" [1, 221].

Практическим же способом "упостоянивания" мысли было так называемое "умное делание", то есть непрестанное повторение Иисусовой молитвы, состоящей буквально из нескольких слов: "Господи, Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй мя". Достижение же "исихии", то есть внутренней тишины и "безмолвия ума", когда активная мыслительная деятельность человека приостанавливалась, было возможным только на высших ступенях практики, с вхождением в сферу опыта.

Следующий этап развития или "трезвения" сознания человека связывался с образованием так называемой "разумной души" или "разумного ума", что качественно было одним и тем же. В частности, св. Григорий Палама о "разумной душе" писал как о результате "собрания воедино" ис-

ключительно мысли о Боге и чувства любви к Нему, поскольку во время молитвы "происходит напряжение ума, а все душевные энергии устремляются на соединение с ним" [1, 419]. Появление "разумной души" как особого рода синтез одной мысли и одного чувства предполагало трансформацию и появление новых качеств того и другого. Для православной аскезы в этом заключалось преображение "невидимой" части природы человека, скрывающей в себе потенциальные его возможности или энергии.

Однако появление "разумной души" как трансформации невидимой части человека еще не означало достижения опытной сферы. Вершина практики, по выражению С. Н. Булгакова, — это "апофеоз тела", поскольку мистическое состояние сознания достигалось лишь с достижением определенного режима работы сердца человека как полифункционального органа. [2, 170]. Согласно традиции, только в теле и при участии тела человек мог обожиться, достигнув энергийного "подобия". Палама писал: "...тело обоживается вместе с душою... приобщается к умному действию благодати, перестраивается в согласии с ней" [10, 93, 99]. Более того, именно тело, объединяющее в себе материальное и нематериальное, в результате его особого воспитания, но не "умертвления", должно было "родить лучшие энергии" (Святогорский томос) как цель практики.

Обосновывая психосоматический метод Иисусовой молитвы, Григорий Палама исходил из того, что тело в своей сущности не есть злым началом, а "храмом обитающего в нем Духа". Поэтому не только можно, но и необходимо пользоваться им как первым средством в молитвенном деле для достижения "лучших энергий". "Тело есть и может быть помощником... в молитве, то есть в действиях, казалось бы, чисто духовных... Надо только уметь воспользоваться телом и притянуть его к соучастию в молитве" [1, 53].

При этом особая роль при "работе с телом" человека отводилась именно сердцу. Как заметил Киприан (Керн), сердце человека прежде всего является физическим органом, вызывающим "грубые вибрации" тела. "Оно может быть средоточием как страстей, угрызений, дурных побуждений, так и проводником всех влияний Святого Духа" [1, 79]. Энергийное соединение "разумной души", а точнее чувств, лишенных всякого эгоизма и всецело направленных к Богу, с сердцем в мистической практике становилось своеобразным замыканием некоего круга в человеке, очерчиваемого высшей целью, достижением единства в нем всех уровней антропоструктуры, в том числе и физического. С возникновением такой целостности и нового качества как единства энергий мысли, чувства и тела происходило обожение человека.

На образование целостности как особого синтеза всех уровней антропоструктуры, связанных как с материально выраженным физическим телом, так и материально непроявленными энергиями души и мысли человека, в духовной практике указывало явное смешение понятий, относящихся к наименованию возникаемого в итоге неоптического света в человеке и вне его. Как данность процесса образования антропологиче-

ской целостности, внутренний свет назывался безразличительно одним из понятий: "свет ума", "свет души", "свет сердца". Именно появление такого света связывалось с появлением света трансцендентного. Подобная параллель смешений в традиции относится и к органу мистического видения. В качестве такого "зрительного" органа Евагрий Понтийский и Григорий Палама называют "очи ума", "очи сердца" или "очи души". Этот же "нематериальный", "простой и безвидный, совершенно несложный, бестелесный, неделимый" свет Симеон Новый Богослов видит не физическими глазами, а "умными очами сердца", "очами души", "разумными очами души" (Гимн 13). Как и у других авторов, у Симеона Нового Богослова такое соединение образует соединение иное, с Божественными энергиями или светом, по поводу чего он пишет, что Непрístupный становится доступным для его умных очей (Гимн 38, 84). Немаловажно и то, что возникшее соединение преобразует не только разум, душу или сердце человека, но и все его естество, в том числе и тело. Преображение последнего было особенно важно в традиции, так как оно означало святость, "пребывание" Бога в их собственном теле, нетленность последнего, ставшего "одушевленным храмом Бога" [11, 203-204].

Из этого следует, что в исихастской практике мистическое состояние сознания непосредственно связано со становлением антропологической целостности, под которой следует понимать не материальную неделимость человека, а абсолютную согласованность и единство всех видов действий человека, внутренних и внешних, мыслительных, эмоционально-чувствительных, физических. Момент достижения вершины гармоничной, целостной архитектуры антропологических процессов является одновременным с моментом появления в практикующем субъекте состояния сознания, в котором происходит вхождение в сферу опыта и изменение познавательных возможностей как возрастающих. Становление такого состояния сознания, которое можно определить как подлинно целостное состояние сознания, также взаимосвязано с появлением особых энергийных качеств человека как духовных, соотносимых в практике с энергиями Духа Святого, претворяющими потенциальное (характеризующееся целеполаганием и смыслоопределением) в актуальное. Последнее позволяет также сделать вывод о том, что мистическое состояние сознания является одновременно состоянием духовным, при котором возникшие антропологические энергии определенного смысла оказываются имманентными энергиям трансцендентным.

### **Литература:**

1. Архимандрит Киприан (Керн). Антропология св. Григория Паламы. — М.: Паломник, 1996. — 449 с.
2. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. — М., 1994. — С. 170-171.



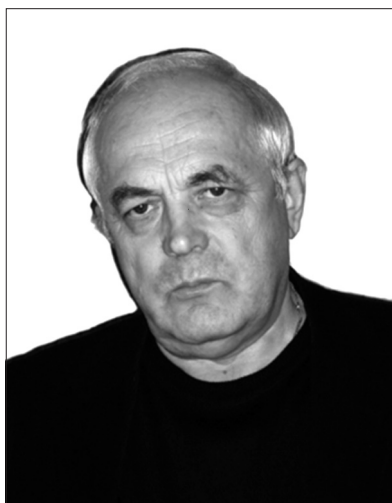
3. Епископ Феофан. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. — Л.: Соборный разум, Ленинградское отд. об-ва "Знание", 1991. — 288 с.
4. Иеромонах Иларион (Алфеев). Преподобный Симеон Новый Богослов и Православное Предание. — М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1998. — 675 с.
5. Кандалинцев В. И. Параллели христианства и буддизма // Вопросы философии. — 2001. — № 3. — С. 168-179.
6. Лосский В. Н. Богословие и Боговидение. — М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2000. — 631 с.
7. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 3-18.
8. Немировский М. Н. Мистическая практика как способ познания. — М.: Изд-во МГУ, 1993. — 116 с.
9. Преподобный Григорий Синайский. Творения. — М.: Паломник, 1999. — 158 с.
10. Св. Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолвствующих. — М.: Паломник, 1995. — 461 с.
11. Св. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры. — М.: Лодья, 1998. — 464 с.
12. Энциклопедический словарь / Издатели Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — СПб.: Типо-Литография И. А. Ефрона, 1896. — Т. 19. — 476 с.

***Людмила Телиженко.* Містичний досвід ісихазму як досвід цілісного стану свідомості**

Стаття присвячена розгляду антропологічних закономірностей формування цілісного стану свідомості людини як містичного в контексті духовної практики ісихазму. Виявляються особливості практики щодо уявлення про свідомість, її розвиток і зв'язок із духовністю.

***Lyudmyla Telizhenko.* Mystic Experience of Isihasm as an Experience of Whole State of Consciousness**

Anthropological regularities of formation of a whole state of human consciousness as a mystic one in the context of spiritual practice of isihasm are considered in the article. Specific features of the practice in relation to the concepts of consciousness, its development and connection with the spirituality are studied.



**Борис НОВИКОВ, Галина КОЗЛАКОВА**

**ФАКУЛЬТЕТУ СОЦІОЛОГІЇ НТУУ "КИЇВСЬКИЙ  
ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ" — ДЕСЯТЬ РОКІВ**

*У статті обґрунтована необхідність поглиблення гуманітарної освіти випускників технічних спеціальностей, проаналізований десятирічний досвід навчальної та наукової діяльності факультету соціології та підготовки фахівців відповідних спеціальностей в умовах технічного університету. Узагальнені думки студентів щодо особливостей навчання на факультеті соціології та перспективні напрямки його діяльності.*

На початку 90-х років минулого століття ідея розвитку гуманітарної освіти в технічному вищому навчальному закладі для багатьох могла бути не зовсім зрозумілою, проте в Київському політехнічному інституті, після набуття ним статусу Національного технічного університету, стало можливим поглиблене навчання не лише з філософії, соціології та інших суспільно значущих спеціальностей, а також із менеджменту, психології, педагогіки тощо. Поєднання в одному ВНЗ висококваліфікованої підготовки із провідних технічних спеціальностей; виховання студентів у дусі розуміння загальноцивілізаційних цінностей, збереження національних

традицій; набуття студентами певного рівня професійної культури й комунікаційних якостей — притаманно університетському стилю вищої технічної освіти.

Факультет соціології НТУУ "КПІ" сьогодні є стабільною структурою, що складається з чотирьох кафедр і здійснює як загально гуманітарну, так і спеціальну поглиблену підготовку студентів, магістрантів, аспірантів і докторантів для всіх факультетів університету.

У нашій статті пропонується огляд історичних подій, що сприяли становленню факультету соціології, здійснюється аналіз наукових проблем, які досліджують науковці й професорсько-викладацький склад кафедр, а також узагальнення думок студентів щодо перспектив навчання й працевлаштування з дипломами випускників факультету соціології.

**1. Передумови створення.** Дійсно, цікаво, коли й з якою метою був створений факультет соціології в технічному університеті? Навіщо технічному університету факультети лінгвістики, права, менеджменту, соціології? Це питання не просте, для декого воно й сьогодні таким залишається.

Близько 15 років тому Київський політехнічний інститут отримав статус Національного технічного університету України. Водночас відбувалося багато перетворень: технікуми ставали інститутами, інститути — академіями, але переважно змінювалися лише назви установ.

Ректор НТУУ "КПІ" М. Згуровський (на той час — міністр освіти) поставився до цих змін відповідально, відвідав кращі ВНЗ світу й зробив відповідні висновки. У нього було адекватне уявлення про те, яким вимогам має відповідати університет. Це, по-перше, універсальна підготовка не лише професіоналів, але й вчителів, тобто тих, хто спроможний передавати свої знання молоді. Саме в цьому полягає відмінність університету від інституту чи академії. По-друге, згідно з традиціями західних університетів, до 25 % структури університету становлять гуманітарні факультети, які сприятимуть тому, щоб інженери-універсали технічної галузі були компетентними в різних сферах, тобто були всебічно освіченими й культурними людьми.

**2. Структура факультету.** Статус університету накладає дуже високі вимоги й обов'язки на установу, яка себе так визначає. Саме з метою підтвердження самодостатності НТУУ "КПІ" ректор висловив ідею про створення факультету соціології на основі суспільствознавчих кафедр.

Сьогодні на факультеті соціології навчається більше тисячі студентів, серед яких є й іноземні громадяни. Форми навчання — денна, заочна, екстернат (як друга вища освіта). Факультет готує фахівців зі спеціальностей "Адміністративний менеджмент" та "Соціальна робота".

До складу факультету входять чотири кафедри й три науководослідні центри:

— кафедра філософії (завідувач — доктор філософських наук, професор Б. Новиков);

— кафедра політології, соціології та соціальної роботи (завідувач — доктор філософських наук, професор Л. Димитрова);

— кафедра історії (завідувач — кандидат історичних наук, професор Б. Ковальський);

— кафедра психології й педагогіки (завідувач — кандидат психологічних наук, професор О. Винославська).

**Наукову частину** факультету складають дослідницькі центри:

— науково-дослідний центр прикладної соціології "Соціо-плюс" (керівник — кандидат філософських наук, доцент А. Мельниченко);

— науково-методичний центр системного аналізу й статистики (керівник — кандидат фізико-математичних наук, доцент Г. Бахтіна);

— лабораторія технічної естетики та дизайну (керівник — К. Коваль);

— науково-практичний центр соціальної роботи (керівник — доктор філософських наук, професор Л. Димитрова).

Кожна кафедра факультету має методичний кабінет, укомплектований навчально-методичною літературою, два комп'ютерні класи.

Надамо коротку характеристику факультетських підрозділів.

**Кафедру філософії** засновано в 1958 р. Вона має статус загально-університетської та факультетської випускової зі спеціальності "Адміністративний менеджмент". Основним напрямком наукової роботи кафедри й факультетської аспірантури є дослідження механізмів активізації творчого потенціалу молоді. Кафедра готує адміністративних менеджерів, філософів-дослідників із проблем соціальної філософії та філософії історії.

**Кафедру політології, соціології та соціальної роботи** засновано в 1990 р. Тут готують соціологів-дослідників із проблем загальної соціологічної теорії, культури, праці, а також фахівців у галузі соціальної роботи з безробітними, із проблемними дітьми, молодими сім'ями, інвалідами тощо.

**Кафедру історії** засновано в 1956 р. Вона має статус загально-університетської кафедри й факультетської випускової. Забезпечує викладання історичних дисциплін студентам усіх форм навчання на всіх факультетах університету. Кафедра відповідальна за випуск наукового збірника "Сторінки історії".

**Кафедру психології й педагогіки** організовано в 1998 р. До складу факультету вона ввійшла в 2006 р. Кафедра здійснює підготовку управлінських і педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів України за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр" за спеціальностями "Педагогіка вищої школи" та "Управління навчальними закладами". Забезпечує навчальний процес із дисциплін психолого-педагогічного циклу для студентів і магістрантів усіх форм навчання й факультетів. Кафедра відповідальна за видання наукового збірника "Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка".

**НДЦ прикладної соціології "Соціо-плюс"** створений у 2002 р. Центр здійснює соціологічні й маркетингові дослідження в соціальній, політич-

ній, економічній та освітній сферах. На базі центру проходять навчальну виробничу практику студенти факультету соціології.

**НМЦ системного аналізу й статистики** створений у липні 2006 року. Головна мета діяльності центру — удосконалення методики розробки інноваційних механізмів і технологій визначення рейтингів у вищій освіті, вдосконалення системи базових методологічних складових у забезпеченні якості вищої освіти.

**Лабораторію технічної естетики** створено в 2005 р. Напрямки її діяльності: визначення естетичних параметрів майбутніх промислових виробів, дизайн поліграфічної продукції, розробка інтер'єру робочих приміщень тощо.

**НПЦ соціальної роботи** створений за сприяння відділів народної освіти Солом'янської й Святошинської райдержадміністрацій Києва з метою поліпшення рівня соціальної роботи, насамперед, серед дітей і підлітків мікрорайону. У 2005 р. разом зі Спільною самаритян України відкрито антикризовий центр "Перлина", де обездолені діти отримують інтелектуально-вольову, освітню та іншу підтримку.

**3. Складнощі перших років становлення факультету.** Підводячи певні підсумки, важливо з'ясувати, чи всі плани вдалося здійснити за десять років. На той час факультет не мав ані приміщень, ані гуртожитків для студентів. Усе трималося на ентузіазмі, а декану були потрібні люди, здатні працювати на ідею. Такими людьми стали перші заступники декана: із соціальної роботи — Г. Лобанова та з методичної роботи — Т. Костроміна. Частково допомагали батьки студентів — подарували два старенькі комп'ютери та відремонтували приміщення. Фактично факультет почав розвиватися за рахунок навчання студентів-контрактників. Декан та його однодумці вважали, що мета варта зусиль, і на свій розсуд просувалися до її досягнення, сподіваючись на те, що студенти з розумінням поставляться до роботи деканату й викладачів. Відомо, що поки є цікаві завдання, проблеми, людина шукатиме й знаходитиме шляхи їх розв'язання завдяки енергійності, креативним здатностям і сподіванням на досягнення високої мети.

Щодо планів на майбутнє, то без них просто неможливо, бо в навчальному процесі й науково-дослідній роботі треба прагнути вдосконалення. Останніми роками чимало зроблено для модернізації вищої освіти в Україні й в університеті зокрема. Сьогодні визначені три основні напрямки діяльності факультету, а саме: навчальний, виховний і науково-дослідницький. Відкриті нові спеціальності, випусковими для яких є традиційні кафедри: для спеціальності "Соціальна робота" — кафедра політології, соціології та соціальної роботи, для спеціальності "Адміністративний менеджмент" — кафедра філософії. Найкращі студенти відбираються до аспірантури, на них покладаються великі надії, а пріоритетом залишається наукова творчість.

Ми впевнені, що на наукових дослідженнях, зокрема за участю студентів, не варто економити, а тому на факультеті систематично проводяться Дні студентської науки, міжнародні наукові конференції. Студенти й викладачі мають можливість публікувати свої статті в двох згаданих вище фахових наукових збірниках. За результатами щорічних Днів студентської науки видаються збірники студентських наукових праць.

Важливим досягненням ми вважаємо відкриття при факультеті спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 09.00.03 — соціальна філософія та філософія історії й 09.00.10 — філософія освіти. Відбулися перші успішні захисти дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук, що є дуже важливою подією для факультету, оскільки випускники аспірантури мають можливість захищати дисертації, так би мовити, "в домашніх умовах". Найближчим часом планується відкриття аспірантури ще з однієї наукової спеціальності "емпірична соціологія".

Щодо розвитку матеріально-технічної бази, то одночасно є певні перспективи й складнощі. Наприклад, успішно розвиваються лабораторія технічної естетики й дизайну, яка має великі перспективи, та лабораторія соціальної роботи, де студенти проходять навчальну й виробничу практику. Цього навчального року до факультету приєдналася кафедра психології й педагогіки, що, на наш погляд, сприятиме подальшому розвитку навчального процесу й наукових досліджень на факультеті.

Необхідно зазначити наукові установи, з якими факультет підтримує творчі наукові контакти. Це Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, Інститут вищої освіти АПН України та інші.

Щодо працевлаштування випускників, зазначимо, що переважно наші випускники йдуть працювати менеджерами, начальниками департаментів у засобах масової інформації, у підрозділах системи соціального захисту населення. Ми заохочуємо студентів, які працюють, якщо їхня праця пов'язана з майбутньою професією. Істотно, що найкращих студентів ми намагаємося працевлаштувати на факультеті, проте більшість студентів знаходять собі роботу ще під час практики.

На разі — створення факультетської бази даних про місця й умови працевлаштування студентів, що забезпечить налагодження зворотного зв'язку з випускниками факультету.

**4. Перспективні напрямки.** За десять років існування факультету маємо п'ять випусків, тобто 770 дипломованих фахівців, а саме: бакалаврів соціології, спеціалістів із соціальної роботи та магістрів адміністративного менеджменту. Для деякого остання кваліфікація вживовижу, але вона є цілком обґрунтованою. Магістр адміністративного менеджменту — це не лише професіонал з адміністрування, а й соціоінженер, якій вміє конструювати нові й модернізувати існуючі адміністративні структури. Об'єктом соціоінженерної діяльності можуть бути різноманітні соціальні



системи, наприклад, політичні партії, підприємства, соціальні організації, трудові колективи та різноманітні сфери суспільного життя. Адміністративні менеджери здійснюють вплив на суспільне життя через оптимізацію соціальних систем. Для набуття таких знань і навичок студенти ретельно вивчають соціум, його особливості й складові. І все це складає сферу дослідження соціології.

Випускники факультету зарекомендували себе як професіонали й працюють зараз у державних адміністраціях різних рівнів, міністерствах, Пенсійному фонді, Державному комітеті статистики, комітетах Верховної ради, податковій інспекції тощо. Серед них є й депутати, і кандидати наук, і аспіранти, що прагнуть здобути науковий ступінь, і викладачі.

Необхідно згадати й про магістрів, які прийшли на факультет за другою вищою освітою за спеціальностями "Адміністративний менеджмент", "Педагогіка вищої школи" та "Управління навчальними закладами". Вони прийшли, маючи вищу освіту, досвід роботи й чітке уявлення про те, чому вони бажають навчатися. Їх магістерські роботи (бізнес-плани, навчальні проекти, соціальні технології тощо) були розроблені на основі реальних моделей соціальних систем і процесів.

Згадуючи роки навчання на факультеті, випускники усвідомлюють, що отримали не лише професійні знання й навички, а здобули безцінне вміння самостійно навчатися.

Таким чином, основи соціальної творчості студенти засвоюють на практиці у факультетських аудиторіях, студентських органах самоврядування, що активно працюють на факультеті соціології. Гуманізм, людяність, доброта тут втілюються в підготовці кваліфікованих соціальних працівників, тобто тих, хто має приходити на допомогу, втішати, рятувати. Факультет притягує до себе людей, які прагнуть діяти гуманно, творити добро, створювати красу. Творчість як спосіб життя — це гасло неодноразово підкреслюється в діяльності студентів і викладачів факультету, а тому є всі підстави щороку сподіватися на нових студентів, нових випускників, які робитимуть життя людянішим, наповнюватимуть його красою, добром і творчістю.

### Література:

1. Козлакова Г. О. Чи потрібна кафедра педагогіки в технічному університеті? // Освіта. — 26 жовтня — 2 листопада 2005 року. — С. 6.
2. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму // У кн.: Новиков Б. В. Почему Россия?: Сборник статей. — К.: НТУУ "КПИ", 2006. — С. 125-158.
3. Факультету соціології — десять років // Київський політехнік. — 21 грудня 2006 року. — С. 3.

***Борис Новиков, Галина Козлакова. Факультету социологии НТУУ "Киевский политехнический институт" — десять лет***

В статье обоснована необходимость углубления гуманитарной подготовки студентов технических специальностей, проанализирован десятилетний опыт учебной и научной деятельности факультета социологии и подготовки специалистов соответствующих специальностей в условиях технического университета. Обобщаются высказывания студентов об особенностях обучения на факультете социологии и перспективах его дальнейшего развития.

***Borys Novikov, Halyna Kozlakova. The Sociology Faculty in Kyiv Polytechnics: Ten Years of Science and Educational Activity***

The article explains the necessity of studying humanities by students from different departments, and analyzes ten years experience activity of Sociology faculty in Kyiv Polytechnics. The students' opinions about teaching at Sociology faculty and perspectives of its further development are generalized.

**Вениамин ЦИКИН**

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

*В статье раскрываются основные требования к педагогическому процессу в свете Болонской декларации, анализируются основные принципы инновационного подхода на современном, интеграционном этапе. Особое внимание уделяется характеристике основных компонентов оптимальной модели учителя и путей их формирования в педагогическом вузе.*



В 1997 году под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО была разработана и принята Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, принятых в системе высшего образования Европы. Эта конвенция зафиксировала договоренности относительно основных сроков, с помощью которых описываются модели высшего образования в европейском пространстве. Она определила компетенцию государственных органов, главные принципы оценки квалификации в период обучения, согласовала механизмы признания уровня высшего образования. Как отмечается в конвенции, большое разнообразие систем образования в европейском регионе отображает его культурное, социальное, политическое, философское, религиозное и экономическое разнообразие, которое составляет исключительное достояние каждой страны и требует всякого уважения, поскольку обеспечивает возможности использования этого разнообразия, облегчает доступ граждан к образовательным ресурсам других государств.

Эту конвенцию подписали 43 страны (в том числе и Украина), большинство из которых и сформулировали впоследствии принципы Болонской декларации. Лиссабонское соглашение декларирует наличие и ценность разнообразных образовательных систем и ставит целью создание условий, при которых большое количество людей, воспользовавшись всеми ценностями и достижениями национальных систем образования и науки, станет более мобильным на европейском рынке труда.

В 1998 году четыре страны: Франция, Италия, Великобритания и Германия подписали так называемую Сорбоннскую декларацию с целью создания открытого европейского пространства высшего образования, которое должно стать более конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Основная идея этих документов — двухступенчатая структура высшего образования, использование системы кредитов (ECTS — европейская кредитно-трансферная система), международное признание бакалавра как уровня высшего образования, которое дает право продолжить учебу по программе магистра в соответствии с положением Лиссабонского соглашения [19, 17-18].

Год спустя идеи, сформулированные в этом документе, были развиты в Болонской декларации. Деятельность европейских стран по гармонизации своих образовательных систем стали называть Болонским процессом. Гармонизация означает, что при реформировании своих систем образования страны-участницы процесса будут двигаться в одном направлении, придерживаясь сообща выработанных принципов [3].

Ключевыми принципами интегрированной модели европейского образования были задекларированы следующие: мобильность, общее признание дипломов, доступ к рынку работы. Процесс структурного реформирования национальных систем образования, изменения образовательных программ и институциональных преобразований может происходить по таким главным направлениям: принятие понятных градаций дипломов, степеней и квалификаций; введение двухступенной системы образования; внедрение единой системы кредитных единиц; определение и соблюдение европейских стандартов качества образовательных услуг; устранение преград для расширения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев высшей школы. Подобные инновации должны быть осуществлены в каждом вузе Украины [19, 20-24].

Таким образом, постепенно создавались условия для интеграционных процессов в сфере образования европейских стран. Украина является активным участником этих процессов. Принципы Болонской декларации в полной мере решено внедрить в 2010 году.

Основным заданием на этот период является внедрение предусмотренной декларацией системы академических кредитов, аналогичной ECTS. Именно ее рассматривают как средство повышения мобильности студентов в процессе перехода из одной учебной программы на другую, включительно с программами последиplomного образования. ECTS станет многоцелевым инструментом подтверждения квалификации и мобильности, средством реформирования учебных программ, а также средством подтверждения кредитов высшими учебными заведениями других стран. Важный момент внедрения кредитной системы — возможность учитывать все достижения студента, а не только учебную нагрузку. Например, участие в научных исследованиях, конференциях, предметных олимпиадах.

Определение смысловых модулей обучения для каждой дисциплины, согласование кредитных систем оценивания достижений студента должно стать основой при решении еще одной задекларированной в Болоньи цели — создания условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования и исследователей по всей Европе. Обязательным считается наличие внутренних и внешних государственных и общественных систем контроля качества образования.

Определяющими критериями образования в рамках Болонского процесса являются: качество подготовки специалистов; укрепление доверия между субъектами образования; соответствие европейскому рынку труда; мобильность; совместимость квалификации на вузовском и поствузовском этапах подготовки; повышение конкурентоспособности европейской системы образования [16, 42-44].

Скептики и оппоненты объединительного процесса задают вопрос: не приведет ли это к нивелированию национально-культурных особенностей, образа жизни и ментальных характеристик личности? Однозначного ответа на него быть пока не может. Все зависит от того, с какими амбициями то или другое государство войдет в Болонский процесс. Этот процесс — добровольный, полисубъектный, многовариантный, гибкий, открытый и постепенный. Он основывается на ценностях европейского образования и культуры и не имеет цель разрушения национальных особенностей образовательных систем разных стран Европы. От того, с какими внутренними преобразованиями мы "войдем" в общеобразовательное европейское пространство, от чего откажемся и что примем в национальную систему образования от европейских стандартов, будет зависеть уровень нашей науки и образования и, в конце концов, отношения к нам со стороны европейского сообщества [6, 10-12].

Вне всякого сомнения, национальный характер образования мы должны не только сохранить, но и усилить. Ни одна из стран-участниц Болонского процесса не собирается уступать национальным приоритетам. Они их согласовывают как взаимообогащающие национальные приоритеты. С другой стороны, эти же страны принимают общие "правила игры", скажем, относительно обоюдного признания дипломов об образовании, трудоустройстве и мобильности граждан, которые существенным образом повышают конкурентоспособность европейского рынка работы и образовательных услуг.

Ученые-педагоги стараются выделить общие тенденции развития современного педагогического образования. В европейских странах можно выделить такие принципы реализации инновационного подхода в педагогическом образовании:

— беспрерывное профессиональное развитие и усовершенствование учителя;

— демократизация педагогического образования, всего устройства жизнедеятельности педагогических учебных заведений, широкое самоуправление;

— ориентация на творческую деятельность, неповторимую личность каждого учителя, обеспечение дифференцированного личностно-творческого подхода к его подготовке;

— единство социально-этического, общекультурного и профессионального развития личности учителя в условиях широкой гуманитаризации педагогического образования;

— гуманизация педагогического образования, заботливое, внимательное отношение к человеку — субъекту общения, познания, социального творчества;

— единство фундаментальной и практической направленности в целостном процессе подготовки учителя;

— постоянное усовершенствование системы педагогического образования, которое предусматривает откровенность, гибкость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя в соответствии с требованиями современности и прогнозами на будущее;

— единство и преемственность в работе школ, педагогических учебных заведений, органов образования, общественных организаций, институтов усовершенствования учителей, институтов повышения квалификации относительно формирования и усовершенствования мастерства учителя;

— направленность содержания, форм и методов подготовки учителя на широкое использование новых информационных технологий [5, 64-65].

ЮНЕСКО разработала новую парадигму образования, в соответствии с которой она может разветвляться на четыре направления: научиться получать знание; научиться работать; научиться жить вместе; научиться существовать. Тяжело реализовать эту концепцию педагогу, который сам в этом некомпетентен.

Основа образования — научиться получать знание. При этом оптимальным ныне является объединение широкого общекультурного образования с глубоким усвоением конкретных специализированных знаний. Это будет составлять фундамент для непрерывного образования в течение всей жизни. Учитель, можно считать, выполнил свои задачи, если помог ученику получить определенные знания и научил применять их на практике. Обучение с целью научить жить вместе в поликультурном европейском обществе — важнейшая задача, которая стоит перед современным образованием. Это означает развивать знание о других, об их истории, культуре, традициях, мышлении. Взаимозависимость, которая возрастает, приводит к общему анализу проблем, осуществлению общих проектов, мирному решению имеющихся конфликтов. Такое образование носит творческий характер и оказывает содействие развитию нового мышления.

Образование поможет научиться жить, лучше понимать себя, не оставит без внимания ни один из талантов, которым потенциально владеет каждый человек: память, воображение, способность мыслить, физиче-



ские возможности, эстетичные ощущения, способность к общению с другими. Все это сугубо индивидуально.

Вхождение в Болонский процесс требует радикальной модернизации содержания педагогического образования, его лейтмотивом должны стать ликвидация устаревших мифов, своеобразной идеологизации образования, присущей тоталитарному обществу, изъятие мелочного материала и приближение к реальному историческому процессу, современным социокультурным реалиям и прогнозируемое будущее.

Значительные изменения должны быть осуществлены в направлении демократизации образовательной политики, в частности, децентрализации системы образования, повышения самостоятельности университетов, мобильности преподавателей и студентов, внедрения государственно-общественного управления педагогическим учреждением.

Инновации должны затронуть организацию ранней профориентации выпускников общеобразовательных школ как будущих абитуриентов педагогических университетов, прежде всего, в контексте направления их симпатий на учительскую профессию, тестового определения их психологических и морально-этических качеств, необходимых для педагогической деятельности [12, 45-48].

Особое внимание должно уделяться воспитательной работе в педагогическом университете. Она может осуществляться через формирование толерантности, умения жить вместе, культивирования уважения к этническому, конфессиональному и культурному разнообразию, через формирование уважения к собственному национальному бытию, культуре, национальной идентичности. При этом никто и никому не имеет права навязывать собственные ценности. Каждый должен иметь право "оставаться собой". Для того чтобы разнообразие не привело к конфликту, учитель должен выполнять соответствующую посредническую функцию, согласовывать модели поведения, а главное — сформировать у своих учеников модель соответствующего "понимающего" восприятия ими своего окружения и каждой отдельной человеческой личности. В этом и состоит новизна подготовки будущего учителя в педагогическом университете в свете требований Болонского процесса.

Инновации педагогического образования должны обеспечить высокую конкурентоспособность будущего выпускника. Его образование должно быть фундаментальным, качественным, осуществляться в органической взаимосвязи с наукой и педагогической практикой. Выпускник педагогического университета должен качественно владеть информационными технологиями, несколькими иностранными языками, желательно еще и дополнительной не учительской профессией.

Важной нормой Болонского содружества является повышение мобильности преподавателей и студентов, самостоятельности студентов, уровня их самоорганизации. Для нашего педагогического образования это положение является достаточно новым. Мы привыкли к стабильной

работе, обучению в одном (собственном) учреждении и с определенным подозрением смотрим на тех, кто стремится освоить какой-то предмет еще и в другом университете. И более подозрительно мы смотрим на преподавателя, приглашенного из другого университета прочитать тот или иной курс. Обмен преподавателями между университетами в Украине практически не проводится. Лишь единицы из нас приглашаются для чтения лекций в заграничные университеты. Нас мало знают, а потому и мало приглашают.

Мы весьма скромные, тогда как зарубежные преподаватели и ученые имеют свои сайты, принимают участие в разнообразных международных презентациях, пропагандируют свои достижения через Интернет. Очевидно, и нам пришло время изменить содержание понятия собственной "скромности". "Скромность" не может превращаться в путь в небытие. Ведь лишь с помощью обмена мнениями и идеями можно достичь наиболее эффективного постижения предмета, углубить научные изыскания, сформировать своеобразное поле научно-педагогического поиска, которое оказывает содействие в усовершенствовании мастерства как преподавателя, так и студента.

В европейском пространстве украинское педагогическое образование всегда было заметно. Таким оно остается и сегодня. Однако сравнительные исследования, касательно этого вопроса, в стране почти не проводились. Требуются определенные меры стандартизации. Болонский процесс стимулирует создание соответствующих сравнительных систем организации обучения и воспитания будущего педагога, уровня кадрового и научно-методического обеспечения, качества учебного процесса, эффективности реализации его разнообразных моделей и механизмов.

Болонский процесс — это программное, целенаправленное сотрудничество европейских педагогических университетов, институтов, школ, центров. Украинские высшие педагогические учреждения привлекаются к нему еще недостаточно активно. Конечно, определенный опыт такого сотрудничества существует. Однако сегодня нужен другой уровень: активный обмен студентами и преподавателями, проведение общих педагогических экспериментов, научных конференций. Цель этого сотрудничества — обмен научным и педагогическим опытом, формирование норм и правил, принятых в европейском культурном пространстве. Украинские педагогические университеты должны достичь такого уровня сотрудничества, который бы позволил выдавать студенту-выпускнику соответствующие дипломы по нескольким направлениям и специальностям.

В свете обозначенных требований логически возникает вопрос: какие же первоочередные шаги может осуществить Украина для вступления в Болонское содружество образования?

С начала девяностых годов в Украине состоялся лавиноподобный процесс преобразования высших учебных заведений в университеты. Пока сложно определить однозначно, была ли оправданной такая широ-

комасштабная акция. Возможно, более благоприятным был бы индивидуальный подход? Тем не менее, вследствие массового переименования, из институтов в университеты перешло значительное количество высших учебных заведений, которые и сейчас не всегда подтверждают название "университет".

За прошедшие годы сделано несколько попыток создать научно обоснованную концепцию университетского высшего образования. По нашему мнению, основными признаками университета можно считать следующие:

- университетский, а не отраслевой тип образования;
- высший уровень фундаментального образования;
- высокий уровень гуманитарного образования;
- высокий уровень информатизации научной, учебной и административной деятельности;
- ведущая роль университета как центра распространения высшего и последиplomного образования в регионе;
- углубление уровня психолого-педагогической подготовки будущих специалистов.

Обеспечение высокого уровня фундаментализации и гуманитаризации высшего образования является одним из основных направлений развития университетского образования. Решение этих сложных проблем даст возможность большинству украинских университетов не по названию, а по сути своей быть такими и готовить настоящего представителя интеллигенции [19, 95-100].

Если мы не станем постоянными и активными участниками любых европейских совещаний, конференций по вопросам развития науки и образования и не представим нашу систему образования, ее преимущества и привлекательность для европейского сообщества, то ни о каком активном вхождении в Болонский процесс не может быть и речи.

Демократизация — ведущая черта интеграционного процесса. Однако она не может развиваться стихийно, без соответствующей образовательной и воспитательной деятельности в средней и высшей школе. Демократии нужно учиться. Чрезвычайно важная роль в воспитании демократической культуры личности принадлежит учителю. Болонский процесс формулирует требования к демократическому образованию подготовки учителя.

Можно выделить такие способы воспитания учителя в духе демократических идей:

- 1) отображение плюрализма в истории, гражданском образовании, иностранном языке, художественной литературе и др., поликультурности — в теории культуры, истории этнических групп страны;
- 2) развитие ощущения партнерства в образовательном учреждении.

Как подчеркивается в документах ЮНЕСКО, качество образования и качество подготовки учителя — неразделимы. От профессионализма

педагога зависит судьба ученика, развитие его личностных качеств. В начальной школе формируется, главным образом, отношение ученика к обучению, а также представления о себе самом. На этом этапе учитель играет решающую роль. Если первый педагог, с которым сталкивается ребенок, недостаточно подготовлен и не проявляет надлежащей заинтересованности в своей работе, то сама основа, на которой будет строиться весь процесс обучения в будущем, не будет крепкой. Повышение качества педагогического образования и заинтересованность учителей в нем должны стать основными приоритетами во всех странах [1, 516-520]. Подходы к организации подготовки педагогов во всех странах мира, в том числе и в европейских, настолько разные, что можно говорить только о консенсусе, цель которого определяется просто: "педагогическую деятельность нужно считать высококвалифицированной профессией".

В европейских странах делаются попытки сформулировать общеевропейские рекомендации для подготовки современного учителя. В предложениях Совета Европы речь идет о необходимости формирования определенной компетентности учителя. Европейская интеграция в образовании зависит не только от знания дидактических и методических понятий, а в определенной степени и от духа, который передается учителю (почет, плюрализм и поликультурность, которые принадлежат к европейским ценностям, благосклонность к идее демократии и разнообразию культур). Это проявляется в признании учителем плюрализма, культурного наследия, стремление его к взаимопониманию. Восприятие такого образа жизни — это восприятие европейской интеграции.

Новые образовательные парадигмы усложняют педагогическую деятельность учителя, повышают требовательность прежде всего к его личностным качествам. Как и во все предыдущие периоды, в наше время бытует истина, что личностные качества учителя имеют большое значение для развития личности ученика. Ставя такие задачи развития необходимых качеств в ученике, как коммуникативность, способность к адаптации и творчеству, уверенность в своих силах, учитель прежде всего должен развить их у себя.

Исследователи учительской профессии на первое место ставят такие качества личности педагога: высокие этические нормы; широта взглядов, адаптивность, заинтересованность нововведениями, любознательность; готовность взять на себя ответственность; способность к анализу и решению важных проблем; доступность, контактность, внимание к личности; высокая гражданская активность; умение работать в коллективе, проявляя самостоятельность; высокая устойчивость в стрессовых ситуациях, эмоциональная стабильность. Эти качества необходимы и для межкультурного взаимодействия специалистов в области образования [15, 42-46].

Современные требования к учителю как к специалисту и профессионалу включают также: высокое академическое образование, углубленное знание своего предмета, определенный практический и жизнен-

ный опыт, владение современными технологиями обучения и исследовательскими приемами, высокую эрудицию и владение иностранными языками [11, 67-70].

Информационная революция требует от учителя постоянного обновления знаний. А для этого он должен быть научным работником, исследователем, уметь учиться на протяжении жизни, а главное — воспитать соответствующие способности, будучи студентом. А это ставит новые требования к преподавательскому составу педагогического университета. Быть хорошим методистом сегодня недостаточно. Преподаватель должен быть ученым, вести разветвленные научные исследования, "втягивать" в них студента.

Высокая миссия учителя в современном европейском обществе сохраняется — ему необходимо уметь передавать не только знания и умения, а и систему общеевропейских, интернациональных ценностей. Анализируя особенности подготовки учителей к межкультурному взаимодействию в европейских странах, были выявлены тенденции развития их начальной подготовки:

- повышение уровня требований к образованию учителя;
- увеличение продолжительности начальной подготовки;
- профессионализм;
- развитие педагогической и дидактической компетентности;
- связь с научными исследованиями;
- использования новых технологий [9, 123].

Начальное педагогическое образование в европейских странах, подготовка учителей к "европейской интеграции в образовании" находится на стадии концептуального становления. Тем не менее, несмотря на высокий уровень автономности высших учебных заведений и отсутствие общегосударственных и общеевропейских стандартов педагогического образования, можно выделить некоторые общие тенденции в подготовке учителей, которые способствуют развитию компетентности межкультурного взаимодействия:

1. Подготовка педагогов к инновационным образовательным процессам в целом, включая инновационное обучение, когда учитель стремится формировать творческое и критическое мышления, опыт и инструментарий индивидуальной и коллективной наставительно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования [8, 28-30].

2. В некоторых странах включены в содержание педагогического образования методологические курсы сравнительной педагогики, цель которой ознакомить с методологией сопоставимых исследований.

3. Развитие лингвистического образования и практики стажировок учителей за рубежом.

Междисциплинарный подход педагогов на основе концепции "модели единой Европы" может повлиять на развитие нового мышления учителя.

Основой может служить теоретическая модель "педагогики Европы", которая использована в практике "европейской интеграции" на всех уров-

нях и для любого возраста тех, кто учится. Теоретическая модель включает четыре этапа подготовки (четыре уровня):

1. Идентификация и восприятие реалий европейского пространства. Цель — построение единой Европы на основе изучения конкретных реалий: традиций, национальных символов, песен, монет.

2. Работа, связанная с обобщением основной деятельности сообщества, то есть, учет важнейшего, что определяет единичное и общее (взгляды, идеи, деятельность). Талант учителя состоит в умении выделить такие характерные особенности.

3. Установление отношений с "другими странами", организация обменов с привлечением родителей и органов власти.

4. Реализация идей демократии, защита универсальных ценностей.

Таким образом, концепция "европейской интеграции в образовании" включает в себя понимание отличий и общего в едином европейском пространстве, осознание необходимости европейского единения.

Особенности систем образования разных стран будут влиять и на особенности организации европейской интеграции в школьном образовании. Можно выделить определенные условия, которые будут оказывать положительное влияние на результаты: гибкость учебных программ, которые предоставляют возможность свободы и творчества для преподавателей и позволяют внедрять европейские аспекты в содержание разных предметов (истории, географии, экономики и литературы).

На современном этапе усиливается значение образования для учителей, которые повышают свою квалификацию. Оно может рассматриваться как непрерывный процесс в течение всей деятельности педагога, чтобы развивать способность адаптации к постоянным изменениям в знаниях и методике их передачи [20, 50-51].

Стратегия деятельности Совета Европы относительно повышения квалификации учителей предусматривает:

— проведение продолжительных и кратковременных семинаров, стажировки, которые оказывали бы содействие развитию отношений, предоставляли возможность наблюдать реальные проекты;

— обеспечение системы оценки и официального признания стажировки учителей;

— просмотр содержания стажировок относительно педагогики обмена;

— развитие междисциплинарного подхода, поскольку европейская интеграция пребывает на пересечении многочисленных областей знаний: истории, политики, экономики, математики, географии, культуры и религии [14].

Профессиональная деятельность современного учителя в европейских странах претерпевает большие изменения, а это, в свою очередь, требует и изменения в педагогическом образовании. В оценке качества квалификации европейского учителя появляются новые индикаторы: способность к межкультурной деятельности на основе творчества, широ-



кая профессиональная компетентность, которая включает знание нескольких иностранных языков. Идеология европейского измерения в педагогическом образовании ведет к развитию нового мышления и новой профессиональной компетентности будущих учителей [16, 42-44].

Главное в модернизации содержания педагогического образования — готовить конкурентоспособного учителя, адаптированного к рыночным и демократическим преобразованиям. В недалеком прошлом в университете готовился учитель как проводник нормативного научного знания. Золотое правило дидактики запрещало давать в школе знания, которые не прошли достаточной научной и практической апробации. Информационная революция удваивает, а то и утраивает, знания практически ежегодно. А это означает, что учитель должен дать ученику сегодня то, что завтра не окажется устаревшим. Поэтому надо изменять сами подходы: во-первых, "выводить" учителя на современный уровень научного знания; во-вторых, научить его учиться на протяжении жизни и, в-третьих, сформировать способность учить этому своих будущих учеников [12, 45-48].

Все это требует новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом университете. Его базовыми составляющими становятся: современная наука, новейшая методика, педагогическое мастерство и высокие педагогические технологии. Стратегической является задача информатизации педагогического образования. Обучение надо организовать таким образом, чтобы высокие информационные технологии стали органической потребностью каждого преподавателя, аспиранта и студента. В перспективе речь идет о том, чтобы каждый студент имел еженедельно 5-7 часов, а со временем и более, работы на компьютере.

Такой же нормой и условием модернизации педагогического образования должны стать языковые стратегии образования, то есть выпускники должны в совершенстве владеть украинским и двумя-тремя иностранными языками.

Важной задачей модернизации педагогического образования является развертывание в университете подготовки специалистов по новым направлениям и специальностям. Педагогический университет готовит учителя конкурентоспособного, готового к жизни и работе в системе рыночно-демократических отношений. А это значит, что новый учитель должен быть психологом, социальным работником, знать основы права, маркетинга и менеджмента. Он должен быть всесторонне подготовленным в случае назначения на руководящую должность, организатором воспитательной работы в коллективе. Для этого в университете должны создаваться условия для обучения студентов по нескольким направлениям и специальностям [14, 42-44].

Студент является центральной фигурой университета. Нет студента — университет превращается в научно-исследовательский институт и не более. Именно поэтому мы должны сконцентрировать свое внимание на воспитательной, социальной, организационной, управленческой работе с

молодежью. Причем не навязывать студенту собственную волю, а создавать возможности для проявления его самостоятельности, самоорганизации, творческой активности. Каждый студент должен ощутить собственную перспективу, понять и реализовать свое "я" — и индивидуальное, и коллективное. Главное заключается в том, чтобы войти со студентом в активный диалог, установить партнерские отношения. А для этого мы должны создать гуманитарную инфраструктуру университета, которая бы формировала и отображала гуманитарную ауру будущего педагога, украинской национальной культуры и государственности.

Предполагается, что подготовку педагогических работников будут осуществлять педагогические колледжи, педагогические университеты, классические университеты и прочие высшие учебные заведения при условии выполнения ими требований отраслевых стандартов высшего педагогического образования. С этой целью педагогические училища (техникумы) реорганизовываются в педагогические колледжи, которые будут функционировать по двум моделям:

- педагогические колледжи как структурные подразделения педагогических или классических университетов;
- педагогические колледжи с правами юридического лица.

В педагогических колледжах будет осуществляться подготовка педагогических работников квалификационного уровня бакалавра (на основе полного общего среднего образования). В педагогических университетах — подготовка и переподготовка педагогических работников — специалистов квалификационного уровня бакалавра и профессионалов квалификационного уровня магистра.

В классических университетах — подготовка и переподготовка педагогических работников — специалистов квалификационного уровня бакалавра и профессионалов квалификационного уровня магистра. Подготовка педагогических работников может осуществляться также в других высших учебных заведениях при условии выполнения ими требований отраслевых стандартов высшего педагогического образования.

Повышение качества педагогического образования, обеспечение его мобильности, привлекательности, конкурентоспособности на рынке труда требуют дальнейшего совершенствования организации учебного процесса в высших учебных заведениях на основе гуманности, личностно ориентированной педагогики, развития и саморазвития студентов. Это предусматривает:

- внедрение кредитно-модульной системы обучения;
- использование информационно-компьютерных технологий, интерактивных методов обучения и мультимедийных средств;
- индивидуализацию учебно-воспитательного процесса и усиление роли самостоятельной работы студентов;
- внедрение электронных средств обучения (учебников, пособий, каталогов, словарей и т.п.), компьютерных учебных программ;

— техническую и технологическую модернизацию учебных лабораторий и средств обучения;

— использование современных систем контроля за качеством знаний студентов и проведение мониторинга качества образования [17, 84-87].

Последипломное педагогическое образование педагогических и научно-педагогических работников осуществляется путем переподготовки, специализации, повышения квалификации и стажировки.

Повышение квалификации педагогических работников (как основная форма профессионального усовершенствования) должно осуществляться в институтах последипломного педагогического образования и на факультетах педагогических и классических университетов; переподготовка и специализация педагогических работников — в педагогических и классических университетах; стажировка педагогических работников — в университетах, научных учреждениях Академии педагогических наук и институтах последипломного педагогического образования.

Необходимо ввести систему повышения квалификации научно-педагогических работников педагогических и классических университетов, которые осуществляют подготовку учителей на базе ведущих университетов и научных учреждений Национальной академии наук Украины и Академии педагогических наук Украины.

В последипломном педагогическом образовании необходимо внедрять вариативные образовательные программы и проекты по проблемам педагогического мастерства, инновационных технологий и интерактивных форм и методов обучения, достижений теории и практики, психологии, педагогики, методики обучения и воспитания, активного использования дистанционных форм обучения [22, 58].

Основным условием эффективности интеграционных процессов является готовность учителя к новому, к творческой деятельности, к широкому полю культурного образования, активной гражданской позиции. Какими качествами должен обладать выпускник педагогического учебного заведения, чтобы выстоять в конкурентной борьбе, а придя в школу — соответствовать высокой должности?

Во-первых, профессионализмом, компетентностью учителя, знающего в совершенстве свой предмет. "Образ учителя чем-то сродни бриллианту: чем больше граней, тем лучше он сияет. Но есть среди множества качеств личности педагога своего рода нормативное. Например, он должен основательно знать свой предмет" [15, 42]. Получение глубоких знаний по своей специальности с учетом современного уровня развития — одна из основных задач каждого будущего учителя. Темпы обновления знаний в настоящее время высокие. Их удвоение в ведущих отраслях науки происходит каждые 5-7 лет. Это накладывает особую ответственность на каждого учителя за рост профессиональной компетентности, совершенствование навыков по сбору и обработке специальной информации,

публикуемой в научных и периодических изданиях Украины, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Давняя истина: учитель живет, пока учится; учитель учится, пока живет. Этот девиз не только не утратил своего значения, но и превратился в острую социальную проблему. Застой в деле просвещения привел к тому, что стала разрушаться установка на ценность знания. Чем духовно богаче будет учитель, тем больше у него будет возможности настроить учеников на волну познания. Настоящий учитель, находясь в состоянии вечного ученичества, не передает знания учащимся, а учит их учиться. Содержание предметных дисциплин должно быть нацелено не на освоение определенного набора знаний, а на формирование целостной картины мира, освоение логики предметного материала. Надо помнить, что изучение предметных дисциплин — не самоцель, а средство развития личности ребенка.

Во-вторых, учитель должен овладеть педагогическим мастерством, совокупностью современных познавательных средств, принципов, методов и приемов обучения и воспитания, отлично знать педагогику и психологию, владеть широким кругом профессиональных умений и навыков. Нам нужны педагоги, глубоко знающие свой предмет, владеющие разнообразными педагогическими приемами, имеющие основательную психолого-педагогическую подготовку. Но и этого мало. Нужна эрудиция, культура, жажда знаний, стремление к творчеству. Педагогическое мастерство — не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебного и воспитательного процесса [7, 4-6].

Учитель должен учиться педагогике сотрудничества, строить новые отношения с учениками, родителями, общественностью, овладевать педагогической технологией, в содержание которой в качестве составляющей входит так называемая педагогическая техника: искусство владения психофизическим аппаратом (голосом, мимикой, пластикой и т. п.). Одним из элементов педагогической технологии является умение профессионально разрешать конфликт. Это неизбежное и необходимое условие совершенствования личности учителя. В серьезном конфликте, если это не ссора, не склока и не скандал, оба субъекта обогащаются духовно, преодолевая противоречия позиций, взглядов, мнений, интересов.

Педагогическое мастерство может проявляться в различных сферах деятельности учителя. Оно прежде всего связано с выработкой речевой культуры, мимики, жестов. Приятный, хорошо поставленный и располагающий к восприятию объясняемого материала тембр голоса, строгая логика и аргументированность суждений при изложении знаний, включение в объяснение ярких примеров и фактов, выделение с помощью инто-

нации главных положений, которые должны быть усвоены учащимися, — все это слагаемые педагогического мастерства.

В-третьих, учитель должен быть творческой личностью. Творчество учителя ассоциируется с созданием качественно новых культурных, материальных и духовных ценностей. Педагогическое творчество содержит элементы новизны, которые чаще всего связаны не столько с продуцированием новых идей и принципов обучения и воспитания, сколько с видоизменением приемов учебно-воспитательной работы, их некоторой модернизацией. Педагогическое творчество во многом зависит от старательности учителя, его пытливости и стремления искать более совершенные пути обучения и воспитания [1, 552].

Таким образом, современного учителя должно отличать постоянное стремление к творчеству, мастерству, новаторству. Искусство современного учителя, очевидно, и состоит в том, чтобы с высоты своей образованности и жизненной мудрости уметь понимать ребенка, природу детства. Только понимая и принимая многообразный и противоречивый мир мыслей, переживаний, чувств детей, учитель сумеет направить их на путь познания, воодушевит их на добрые дела.

В-четвертых, важнейшим компонентом современного учителя является высокая нравственность и культура. Учитель, кроме профессиональных знаний и умений, должен обладать огромным духовным, нравственным, этическим потенциалом, такими человеческими качествами, как трудолюбие, доброта, любовь к ближнему, сострадание, милосердие. Учитель должен быть идеалом, образцом по практической реализации таких моральных категорий, как долг, совесть, честь, должен проявлять терпимость к другому образу жизни, мысли.

Ведущими элементами духовной культуры признаны начитанность, знание отечественного и мирового искусства, понимание многообразия мира, быта людей, их традиций, знание путей развития человечества, то есть мировой и отечественной истории, владение иностранными языками. Конкретные запросы современных учителей относительно совершенствования своей культуры разнообразны. Проведенные исследования показали, что на первое место выходит искусство (50 %), затем называются история религии (41 %), художественная литература (3 %), этика и психология (36 %), знание иностранных языков (36 %), история (29 %). 33 % опрошенных отметили потребность в совершенствовании компьютерной грамотности, что соответствует требованиям времени, и лишь 15 % — проявили желание совершенствоваться в вопросах естествознания, истории науки и техники [4, 72].

Педагогическая культура — это интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в профессиональную сферу, это синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей. Это мера творческого освоения и преобразования накоплен-

ного человечеством опыта. Учитель, обладающий высоким уровнем педагогической культуры, имеет хорошо развитое педагогическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является сосредоточием всемирного культурно-исторического опыта.

Что является высшей ценностью для учителя — духовные идеалы добра, справедливости, человечности и т.д. или вещи? В условиях перехода к рыночным отношениям стал велик соблазн культа "вещизма" — ино-марки, дачи, поклонение золотому тельцу и др. Конечно, учитель должен иметь квартиру, хорошо одеваться, нормально питаться, но главное для него — это духовная культура.

В настоящее время серьезными проблемами стали подготовка учителей, повышение их общей и педагогической культуры. Низкая заработная плата, невысокий социальный статус сделали профессию учителя малопривлекательной для молодых людей. Многие из них, получив диплом, не хотят работать в школе. Постепенно ряды педагогов стали пополняться людьми низкой профессиональной подготовки и культуры. Теперь учителя и вузовские преподаватели испытывают настоящий культурный голод, они устали от борьбы, конфронтации, митинговой бестолковщины и политиканства [23, 249].

В-пятых, любовь к детям — важнейшее качество учителя. Эта труднейшая профессия требует от человека, посвятившего ей жизнь, постоянного творческого горения, огромной душевной щедрости, любви к детям, безграничной верности делу. Учитель — ваятель духовного мира юной личности. По существу, в этих словах сформулирован и социальный статус учителя, определены его место и роль в процессе перестройки школы и обновления общества.

Быть учителем — не только большая честь, но и большая ответственность, и трудно представить педагога, тем более молодого, без вдохновения в работе, без таланта любви к детям и к своему благородному и трудному делу. Учитель никогда не должен забывать простую, но в то же время великую истину: чтобы быть хорошим учителем, надо прежде всего любить того, кому преподаешь. Учительская профессия в самом высоком смысле гуманистична, так как учитель формирует природу человека. Педагог-гуманист Я. Корчак пишет: "Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит..., переживает вместе с ребенком много вдохновляющих минут" [13, 106].

В-шестых, специфичность содержания педагогического образования должна выражаться в овладении широкими человековедческими знаниями, педагогической антропологией. Оно должно давать системное знание о человеке как субъекте образовательного процесса, включающего образование и воспитание. Поэтому содержательная реформа педагогического образования должна быть связана с отказом от старой педагогической парадигмы "Знай свой предмет и излагай его" и ее редукции "Знай методику



преподавания и следуй ей неукоснительно" и с ориентацией на новую парадигму — "Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить".

Определяя качество учебно-воспитательной работы учителя, зачастую имеют в виду осмысленность, глубину и прочность знаний учащихся, их умственное развитие, нравственную и эстетическую воспитанность. И это правильно, ибо эффективность деятельности может быть оценена только по её результатам.

Есть просто умелый учитель, который работает на обычном профессиональном уровне, и есть тот, кто проявляет высокие педагогические умения, мастерство и творчество, своими находками обогащает искусство обучения и воспитания. Есть и преподаватели, которые поднимаются до уровня педагогического новаторства, вносят существенные изменения в школьную практику. Подлинных педагогов-новаторов не так много, и появляются они не часто. Таким образом, ступенями роста профессиональной педагогической деятельности учителя являются: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

В-седьмых, функцию стратегического компаса в деятельности учителя выполняет научное мировоззрение.

Мировоззрение — это система обобщённых взглядов на мир в целом, место человека в нём, отношение его к окружающей действительности и обусловленная этой системой жизненная позиция человека: идеалы, цели, убеждения и принципы познавательной и практической деятельности. Мировоззрение в значительной степени определяет принципы поведения и деятельности учителя, формирует его идеалы, моральные нормы, социальные и политические ориентации. Это своего рода духовная призма учителя, сквозь которую воспринимается и переживается все окружающее [1].

К сожалению, на сегодняшний день оказалась расшатанной система общественных идеалов, и молодой человек оказался перед проблемой мучительного выбора: следовать накатанным путем конформизма или принять ответственное решение и реализовать его согласно внутренней этической установке и органической потребности самосовершенствования. Функцию стратегического ориентирования в повседневной жизни студента, учителя выполняет научное мировоззрение, формирование которого и является одной из важнейших задач всего учебно-воспитательного процесса в вузе.

Таковы основные компоненты оптимальной модели учителя. Все они диалектически связаны между собой, отсутствие одного из них будет негативно сказываться на практической и теоретической работе.

Эта модель не статичная, а динамическая, так как каждый её элемент находится в постоянном изменении и развитии. Поэтому предела в совершенствовании профессионального и педагогического мастерства,

повышении культуры, формировании научного мировоззрения не существует. И требуется систематическая, целенаправленная работа по развитию всех компонентов личности учителя.

С другой стороны, каждый преподаватель педагогического вуза (от ассистента до ректора), с учетом своей специальности и занимаемой должности, обязан четко представлять механизмы реализации этой модели ежедневно, на каждом занятии (лекции, семинаре, практическом занятии и др.), чтобы по окончании университета эти качества личности учителя были максимально сформированы.

Введение европейской интеграции в процесс подготовки учителей повышает качество образования, поскольку ориентирует на международный показатель и оказывает положительное влияние на подготовку к жизни молодого поколения в открытом культурном пространстве. Итак, критериями современного качества педагогического образования есть динамизм и профессиональная компетентность. Содержание и технология подготовки учителей изменяются в связи с европейской интеграцией образования. Последнее оказывает содействие формированию новых отношений, возникновению диалога и обмена, развивает знания и методы, которые обогащают взаимопонимание между учителями и учениками, помогает лучше ориентироваться в сложной социокультурной ситуации, которая складывается в Европе и мире.

В каждой стране Европы существует своя специфика внедрения общеевропейской образовательной политики в национальную. Это находит отображение и в педагогическом образовании [21, 226].

Идея единой Европы может быть осознана будущими учителями, если будет принята эвристическая "модель единой Европы". Модель единой Европы включает четыре важных сферы, которые взаимосвязаны между собою и составляют систему: сфера "экономики", сфера "политики", сфера "способов жизни" (социальная), сфера "менталитетов".

Итак, Болонский процесс — это своеобразное движение образовательных национальных систем к единым критериям и стандартам, которые утверждаются в европейском пространстве. Его главная цель состоит в консолидации усилий научной и просвещенческой общественности и правительств стран Европы [10, 42-44]. Это движение обусловлено реальными изменениями, которые происходят в Европе и мире. Это своеобразный ответ на вызов глобализации, становления информационного общества, усиления миграционных процессов, мобильности рынка работы и межкультурных обменов. Цель — научиться "жить вместе", сохраняя собственное этническое, культурное, религиозное разнообразие и одновременно понимая и уважая друг друга в соответствии с общими нормами и стандартами.

## Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту. — К.: Знання України, 2005. — 604 с.
2. Андрущенко В. П. Вища освіта в пост-Болонському просторі // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 6-19.
3. Байденко В. Сорбонна, Болонья, далее — везде? // Поиск. — 2003. — № 3. — 24 января. — С. 2-3.
4. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 70-75.
5. Бугрін О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності // Вища школа. — 2003. — № 4-5. — С. 62-65.
6. Вища освіта України і Болонський процес. — Т.: Богдан, 2004. — 384 с.
7. Гершунский Б. С. Концепция самоорганизации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 3-7.
8. Данилишин Б., Куценко В. Інноваційна модель економічного розвитку: роль вищої освіти // Вісник НАН України. — 2005. — № 9. — С. 26-35.
9. Добронравова І. С. Філософія освіти в епоху постнекласичної науки // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 116-125.
10. Журавський В. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу // Вища школа. — 2001. — № 1. — С. 42-45.
11. Профессионально-личностное становление и развитие педагога. Корепанова Н. В. и др. // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 66-70.
12. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза Коржув А. В. и др. // Педагогика. — 2003. — № 5. — С. 44-48.
13. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1979. — С. 106-109.
14. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. — К.: Грамота, 2003. — 216 с.
15. Левицкий М. Л. Профессиональная подготовка учителя // Педагогика. — 1993. — № 3. — С. 40-49.
16. Литвин О. Болонський процес і наші державні стандарти // Вища освіта України. — 2004. — № 3. — С. 42-44.
17. Мазоха Д. Феномен Європейської інтеграції педагогічної освіти // Вища освіта України. — 2005. — № 2. — С. 83-87.
18. Майцнер К. Сложность и самоорганизация // Вопросы философии. — 1997. — № 3. — С. 48-61.
19. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. — К., 2004. — 140 с.
20. Ротендельф Ю. А. Новый подход к философии образования // Практическая философия. — 2004. — № 2. — С. 44-52.

21. Синергетика и учебный процесс. — М.: РАГС, 1999. — 300 с.
22. Сучасні шкільні технології. — К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.
23. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы: Монография. — С.: СумГПУ, 2005. — 276 с.

***Веніамін Цикин. Болонський процес та педагогічна освіта***

У статті розглядаються основні вимоги до педагогічного процесу у світлі Болонської декларації, аналізуються основні принципи інноваційного підходу на сучасному, інтеграційному етапі. Особлива увага надається характеристиці основних компонентів оптимальної моделі вчителя й шляхів її формування в педагогічному ВНЗ.

***Veniamin Tsykin. The Bologna Process and Teacher-Training Education***

The article discusses the key issues of pedagogical process in the context of the Bologna declaration. The today main principles of the innovative approach are analyzed. Characteristic of the ideal teacher model's main components and the ways of its formation at a teacher-training higher pedagogical institution have been examined.

**Віталій ДАРЕНСЬКИЙ**

**ДІАЛОГ СВІТОГЛЯДНИХ  
ПАРАДИГМ ЯК ПРИНЦИП  
ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ  
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуті стратегії викладання філософських дисциплін, зокрема, принцип подолання "інтелектуального провінціалізму" на основі культури "історико-філософської діалогіки". Визначений цільовий принцип філософської освіти, яким має бути розбудова "онтології індивідуальності" на основі актуалізації свідомого самовизначення студента у "горизонті" граничних смисложиттєвих цінностей.*



Досі залишається без належної теоретико-методологічної розробки один із важливих аспектів трансформаційних процесів у сучасній освіті — викладання філософських дисциплін. Основною специфікою цих дисциплін є, по-перше, світоглядний характер, що загострює проблему свободи й активного самовизначення студента в освітньому процесі (зокрема це стосується формування його інтелектуальної й моральної ідентичності); по-друге, їхня евристична унікальність на тлі спеціальних дисциплін. На відміну від останніх, філософські дисципліни актуалізують екзистенційну рефлексію студента й спонукають його до розвитку інтелектуальних зусиль як способу й форми мислення, що вкрай необхідна не для досягнення спеціальних наук, а для формування духовного світу особистості. Отже, теоретико-методологічний аналіз принципів викладання філософських дисциплін має на меті, насамперед, розбудову такої стратегії, яка максимально відповідає названим особливостям.

Серед новітніх концептуальних розробок стратегії філософської освіти є лише одна стаття: "Професійна філософська освіта: досвід трансформації та перспективи" [7, 88-101]. Її автор, відомий український філософ А. Лой, дає системне обґрунтування концепції викладання філософських дисциплін, що відповідає різноманітним потребам сучасності — від загальнокультурних і світоглядних до дидактичних. Він пропонує

"дисциплінарну матрицю" філософського знання, також акцентує необхідність врахування плюральності світоглядних парадигм у сучасному світі, яка має відобразитися і в структурі викладання філософських дисциплін.

Першою спробою аналізу цієї проблематики в Україні стала міжнародна науково-методична конференція "Болонський процес й методологія і методика підготовки філософів у посткомуністичних країнах" (Одеса, 2006 р.), яка була спрямована на розробку стратегій спеціальної філософської освіти, але торкалася і питань загальної специфіки філософських дисциплін як предмета викладання.

Продовжуючи дослідження названої проблематики, ця стаття ставить за мету концептуалізацію стрижневої ідеї плюральності світоглядних парадигм як методологічної основи викладання філософських дисциплін, а також обґрунтувати застосування концепту діалогу для розробки дидактичних принципів репрезентації філософського знання.

Концепт *діалогу* набуває великого практичного значення в контексті новітніх процесів трансформації освітнього простору України, переходу до Болонської системи вищої освіти, заснованої на домінуванні принципу самоосвіти й особистісному самовизначенні студента. Це забезпечується переходом від системи освіти як *жорстко керованої* до нової парадигми *плюрального простору множини можливостей*. Концепт діалогу постає необхідним елементом нового теоретичного апарату філософії освіти, що відповідає новій парадигмі саме на рівні визначення її фундаментальних основ (методологічних і світоглядних). Ще майже не вичерпаний евристичний потенціал ідеї діалогу як необхідної складової освіти, покликаної подолати кризу монологічного "науковчення" (В. Біблер). Метафора "зустрічі" як "актуалізації віртуальної суттєвої єдності між суб'єктами" (Г. Батішев) імпліцитно містить категорії прийняття, "іншодомінантності", суб'єкт-суб'єктної взаємодії й досвіду, які набувають особливого значення в межах "глибинних" форм освітніх практик. Важливою складовою ідеї діалогу є й метафора "гри", яка охоплює розмаїття способів моделювання життя людини, у тому числі й створення власної освітньої траєкторії.

Екзистенційний вимір діалогічності освіти відбиває суперечність інтенцій суб'єкта в освітньому просторі з його одночасною націленістю "назовні" (до знань) і "всередину" (до пошуку ідентичності). Він, своєю чергою, тісно пов'язаний з аксіологічним виміром. Ідеться про *діалогічний плюралізм*, який передбачає відображення культурно-онтологічної ієрархії смислів і цінностей. Специфікою діалогу як способу мислення є "не доведення однобічної правоти, а впевненість у тому, що обидва учасники диспуту належать до якогось третього переконання, що перевищує їх самих, до світу правди, який для них є однаковою цінністю", — слушно зазначає С. Кримський [6, 231]. Отже, тільки в діалогічному модусі мислення можуть бути подолані як релятивізм, так і авторитаризм окремих смислів і



способів розуміння, і саме завдяки цьому в людському досвіді конституюється простір всезагальних смислів.

Історія філософії — це складна взаємодія, діалектика двох фундаментальних аспектів філософського пізнання: відтворення тезаурусу ідей, концепцій і понятійного апарату, що постає об'єктивною даністю філософії в культурі; і процесу міжсуб'єктної трансляції філософського знання від однієї конкретної особистості до іншої в межах певних інституалізованих спільнот, що складають філософське співтовариство. Отже, філософське знання як таке завжди має у собі певний всезагальний зміст, вкорінений у традиції й самій специфіці цього типу мислення, але ця всезагальність завжди постає в конкретно уособленій формі авторської концепції. Наявність першого елемента забезпечує можливість взаєморозуміння й відтворювання філософії як специфічного культурного явища; наявність другого — вкоріненість всезагальних смислів у конкретному життєвому світі людей, у глибинах їхнього особистісного досвіду [5, 3-9]. Тобто, філософія як знання, що має сутнісний атрибут всезагальності, завжди опосередкована міжособистісною взаємодією — діалогом різних свідомостей, який, своєю чергою, має атрибути унікальності й історичності. Діалогічна взаємодія як іманентна форма буття філософії в культурі не лише відбувається на рівні міжособистісного спілкування, але й набуває більш складної форми діалогу між різними локальними традиціями та світоглядними парадигмами.

Діалогічна природа філософської традиції примушує як студента, так і викладача філософських дисциплін до свідомого формування власної культури діалогічного мислення. Стрижневим елементом цієї культури має бути своєрідний імператив діалогічного розуміння історії філософії як єдиний засіб позбутися своєрідного "інтелектуального провінціалізму" (В. Горський), який "принципово не діалогічний, не дає змоги усвідомити правомірність існування, крім свого, ще й іншого, принципово відмінного способу мислення нової логіки, інших правил спілкування" [4, 8]. "Провінціалізм" тут означає не тільки й не стільки замкненість філософування в межах якоїсь локальної традиції, але, насамперед, специфіку монологічного мислення, яке залишається принципово закритим для сприйняття якісно нового для себе змісту.

У сучасній українській філософії проблематика діалогічних аспектів історії філософії чітко визначилася в роботах В. Горського й О. Сирцової, а також деяких інших авторів. В. Горський акцентував увагу на діалозі різних дослідницьких програм, зазначаючи, що "лише діалог (а точніше — полілог) різноманітних класифікаційних схем, які вибудовує філософська пам'ять, дозволяє вирішувати завдання історико-філософського пізнання... Зрештою, потреба діалогу є нагальною й під час спілкування історика філософії зі своїми колегами, що реалізують різні дослідницькі програми". А сам діалог — це здатність почути "іншого", побачити в "чужому" "своє" й "своє" в "чужому", ствердження принципу толерантності замість

ще не зжитого: "хто не з нами, той проти нас" [3, 7]. О. Сирцова сформулювала "ідею історико-філософської діалогіки", яка, зокрема, полягає в необхідності "відмовитися від повного перекладу словесної смислословесної будови однієї філософської індивідуальності на мову іншої... спробувати утворити гіпотетичний новий інтертекст (поняття М. Бахтіна), у якому словесна смислооснова самого історика філософії за законами діалогічної ввічливості не домінує над словесною смислооснвою репрезентованої в цьому новому інтертексті філософської індивідуальності. Історико-філософська діалогіка передбачає, отже, приборкання гордині інтерпретатора з вельми показовою для неї тенденцією до узагальнення у "власному понятті", а для цього, своєю чергою, треба вміти "подивитись на власну точку зору як на чужий текст, необхідно вийти за межі власного розуміння й філософської мови, що його визначає" [9, 36, 40-41].

Сформульовані принципи "історико-філософської діалогіки" мають безпосереднє методичне й дидактичне значення: зокрема, вони визначають необхідність уміння викладача філософських дисциплін говорити різними "мовами" філософської традиції, певною мірою "перевтілюватися" в образи мислителів різних епох (зберігаючи критичне ставлення до них). Без такого вміння повноцінне відтворення глибинних елементів філософської традиції неможливе. З іншого боку, історико-філософська "діалогіка" відбуватиметься, лише, якщо вивчення певного тексту, філософської особистості чи загалом традиції у підсумку хоча б мінімальною мірою *позитивно трансформує власне філософування самого студента — як за змістом, так і за формою мовного самовизначення.*

Концепцію історико-філософської діалогіки як такої парадигми засвоєння філософського знання, яка має на меті активний вплив на духовне самовизначення студента, можна розглядати як сучасне втілення висхідних цінностей і принципів європейської університетської освіти, що містяться в самих поняттях *universitas* і *humanitas*. Ідеї *universitas* і *humanitas*, глибоко корелятивні між собою, складають одну з принципових основ європейської культурної традиції, зокрема, європейського типу освіти. Перша з них концептуалізує в собі світоглядний імператив цілісної людини, що здатна опанувати світ і саму себе; друга — імператив поваги до індивідуальності як онтологічно самоцінної істоти, навіть у її вадах і слабкостях. Обидві ідеї виникли й набули інституціоналізації внаслідок складної й тривалої взаємодії античної та біблійної світоглядних парадигм. Освітня практика, що реалізує концепт *universitas* у формі класичного університету, приєднала до себе філософію не лише як певну царину позитивного знання про Універсум, але й надала їй специфічної функції *інтеграції* різних рівнів і типів знання в певну світоглядну цілісність, без якої освіта не може відповідати ідеалу *universitas*.

У середньовічному університеті, як відомо, курс філософії передував вивченню курсу теології — вважалося, що філософія має узагальнювати, систематизувати й "замикати" знання про цей світ, після чого можна пе-

реходити до пізнання світу іншого, надприродного. Філософія формувала навички саме такого пізнання, з'ясовуючи, наскільки воно доступне "природному" розуму (ідея *lumen naturalis* розуму, відповідно, реалізувала принцип *humanitas* в межах релігійної інтелектуальної культури), фактично забезпечувала принцип *universitas* знання і функціонально, і за своїм змістом, здатним опосередковувати й інтерпретувати будь-яку іншу науку.

У сучасному університеті (за винятком теологічних факультетів) ситуація "дзеркально" змінилася. Тепер, зазвичай, філософія вивчається на молодших курсах і розглядається, насамперед, як засіб формування загальнометодологічної культури, що має передувати вивченню спеціальних дисциплін — природничих чи гуманітарних. Наскільки таке завдання відповідає реальному результату — важко сказати. Утім, другою фундаментальною функцією курсу філософії є формування світоглядної культури людини. Саме вона, на наш погляд, є основною і більш ефективною.

Живе, не схоластичне викладання філософії в наш час завжди стикається із принциповою *проблемою співвідношення філософського знання, яке має світоглядний характер і водночас претендує на всезагальність — із фактом світоглядного розмаїття, яким постає будь-яка університетська аудиторія*. Психологічно й екзистенційно студент є людиною, яка самостверджується, — і, зазвичай, схильна акцентувати свою "іншу" точку зору на певні філософські питання саме як елемент такого самоствердження й формування власної інтелектуальної ідентичності. Тому майстерність викладача філософії, попри все інше, полягає в здатності зробити цю вихідну інтенцію студента не перешкодою, а додатковим стимулом до засвоєння матеріалу. З одного боку, позиція абсолютного плюралізму й релятивізму викладача врешті-решт зруйнує навчальний процес, оскільки тоді філософія перестане сприйматися студентом саме як певне *знання*, яке потребує зусиль для засвоєння і, як будь-яке знання, має, принаймні, певний рівень всезагальності. Так само навчальний процес буде зруйнований й у тому разі, якщо викладач авторитарно нав'язуватиме тільки власну точку зору й вимагатиме її беззастережного відтворення. Така "філософія" сприйматиметься студентом як різновид ідеології і як засіб маніпуляції свідомістю. Отже, зберігати діалогічний режим і водночас режим викладання загальнообов'язкового знання вдається не всім. І не лише через недостатній хист чи вади характеру викладача, але і внаслідок методологічної недосконалості.

Методологічна рефлексія цієї проблеми має виходити із двох презумпцій: 1) не лише *права студента* на власну позицію в принципових філософських питаннях, але й *обов'язку викладача* спонукати його до самостійного формулювання своїх позицій; 2) не тільки *необхідності* "враховувати" специфіку основної освіти студента, але й *уміння* навчити бачити "вічні питання" саме через призму його професійного світу, вводячи їх до цілісного життєвого світу людини. Отже, в обох випадках виявляється

потреба в специфічній "мові" університетської філософії, що відрізняє її від інших форм репрезентації філософського знання.

Методологічний принцип, який дає змогу ефективно реалізувати дві названі презумпції, можна визначити як *ієрархічний плюралізм*. У межах цього принципу діють три максими: 1) не існує *абсолютно* хибних "точок зору" у філософських питаннях — кожна з них має специфічну істину в певному контексті, у певному модусі світосприйняття, а отже, відтворює певний загальнозначимий екзистенційний досвід; 2) не існує *абсолютно* істинних точок зору у філософських питаннях — кожна з них, відкриваючи певну істину, водночас відкриває й обмеженість конкретного типу світосприйняття, до якого вона належить; 3) між точками зору існує, по-перше, змістова *ієрархія*, по-друге, *ситуації взаємопереходу*. Отже, для реалізації першої презумпції викладач має спонукати студента "виговоритися" доти, доки він чітко не усвідомить власну позицію й самостійно окреслить її межі в проблемному полі цього питання. Цим "майєвтичним" шляхом людина сама усвідомлює обмеженість власної думки й природньо прагне до її збагачення й трансформації. Друга презумпція вимагає від викладача ерудиції й здатності експлікувати всезагальні смисли в будь-якій життєвій і професійній конкретиці.

Утім, саме всезагальний зміст філософії як знання, що потребує свідомих зусиль для свого засвоєння, полягає в ієрархізації різних світоглядних позицій, що визначають відповіді на "одвічні питання". Принципові відмінності між світоглядними позиціями, своєю чергою, зумовлені тим, який *тип реальності* кожна з них вважає первісним і фундаментальним, а інші — похідними, або такими, що взагалі не існують, а є продуктом ілюзії. Відповідно можна систематизувати світоглядні парадигми, узагальнити їх до таких чотирьох типів.

Перший тип, *космоцентризм*, репрезентує найархаїчніший початок людського досвіду — сприйняття всього суцього як "живого Космосу" — яке, утім, може концептуалізуватися і в сучасному філософуванні, зокрема, у таких його напрямках, як матеріалізм, органіцизм, "філософія життя", фрейдизм тощо. Другий тип, *пневмацентризм*, репрезентований у різних напрямках релігійної філософії. Третій тип, *антропоцентризм*, як продукт розвитку західної цивілізації, домінує в більшості "некласичних" напрямів філософування, зокрема, екзистенціалізмі, прагматизмі, герменевтиці, аналітичній філософії тощо. Нарешті, четвертий тип, *сцієнтизм*, репрезентований у різних історичних стадіях позитивізму, розглядає філософування як узагальнення цих емпіричних наук у єдину "картину світу" (сцієнтизм історично є похідним від антропоцентризму, але набув власної типологічної специфіки). Отже, відповідно до онтологічного статусу реальностей, що "центрує" кожен із типів, окреслюємо їхню сутнісну ієрархію. Онтологічно вищою, як бачимо, є сфера Духу; далі йде сфера людського буття як така, що поєднує в собі природний і надприродний (духовний) світи; далі — цілісна сфера природного суцього —

Космос; нарешті — сфера емпірично даних фактів та їх теоретичних узагальнень. Ієрархія названих сфер реальності зумовлює онтологічну ієрархію типів світоглядів: пневмацентризм, антропоцентризм, космоцентризм, сцієнтизм.

Пропонована нами типологія є похідною від більш фундаментальної парадигмальної колізії античної й біблійної спадщини, яка визначає внутрішню діалектику європейської культурної, і, зокрема, філософської традиції. Залежно від того, яка діалектична складова домінує у філософа, можуть формуватися принципово різні концептуалізації вихідної проблематики, принципово різні філософські концептуалізації Буття як такого. Принципом античного осягнення Буття було, як відомо, розуміння його як Космосу — живого, наділеного душею, розумного, іманентного само-му собі Тіла, за межами якого нічого немає. Світовий Розум, який керує цим Космосом, складається зі "світу ідей", завжди тією чи іншою мірою втілених в емпіричному бутті. Людський розум досконалий настільки, наскільки він причетний до космічного Розуму. Отже, найвищою формою пізнання тут розуміли споглядання незмінних ідей крізь завісу матеріального світу. Із гносеологічної точки зору також важлив є те, що світ як Космос необхідно мислиться як абсолют, тому принципово не може бути пізнавальних засобів, спрямованих за його межі.

Для християнського розуму реальність постає зовсім інакше. Абсолютна Істина тут не повнота Космосу, а Особистість Боголюдини, а Космос — це передовсім тварна й смертна плоть. Відповідно, найвища форма пізнання — перетворення людського розуму, що полягає в здатності до богопізнання. Самодостатнє пізнання "світу ідей", що правлять смертною плоттю "поцейбічного" світу, хоч яким змістовним воно є саме по собі, виявляється віддаленням від справжнього пізнання. Пізнання в найвищому сенсі тут тотожне ге-лігіо, тобто "відновленню, відтворенню зв'язку" з явленою в Одкровенні предвічною Істиною, і аж ніяк не є "відображенням" чогось у чомусь (світового Розуму в розумі людському, об'єкта в суб'єкті тощо.). Отже, і світ як тварне смертне буття, предмет пізнання тут постає зовсім інакше — не в модусі повноти й цілісності, а в модусі своєї кінцевості й онтологічної несамодостатності. Тому, зокрема, в умовах відродження християнської традиції у філософії, яке останніми роками спостерігається в Україні, ми зауважуємо гостре зіткнення двох названих принципово різних способів мислення про Буття, яке може бути плідним лише за умов високої діалогічної культури.

Кожна людина вільно обирає свій світоглядний тип (звісно, під впливом середовища), і будь-який тиск на неї в цьому розумінні, тим паче в процесі освіти, неприпустимий. Утім, курс філософії має формувати чіткі уявлення про сутнісну ієрархію реальностей, що абсолютизуються різними типами світогляду. Тому, наприклад, людина з антропоцентричним світоглядом, яка не вірить у існування надлюдського духовного світу, має розуміти, якщо цей світ існує, він змістом перевищує все те,



що існує на рівні людського й природного буття, має власні закони й способи репрезентації. З іншого боку, наприклад, пневмацентрист, тобто представник релігійної філософії, має розуміти, що суще, з якого вилучена сфера духу, — це той самий світ, яким його бачать і розуміють антропоцентрист, космоцентрист і сцієнтист. А сцієнтист, натомість, має розуміти, що якісь інші типи пізнання реальності, окрім наукового, будуть такими, якими вони вбачаються представниками інших світоглядних типів. Отже, припущення світоглядного плюралізму як норми університетської освіти (яка реалізує ідеал *humanitas*) у поєднанні з принципом змістової ієрархії типів світогляду зумовлює сутнісно-діалогічну природу університетської філософії. Забезпечуючи свободу світоглядного самовираження студента, вона водночас вимагає від нього формування *інтелектуальної самодисципліни*, яка полягає у *вмінні поєднувати власні вподобання з "великим часом" філософської традиції, із фактом багатомірності світоглядного досвіду людства, опрідметненого у філософських текстах різних традицій, різних стилів мислення*. Таке вміння, своєю чергою, передбачає *імператив відкритості до іншого досвіду*, досвіду й специфіки мислення іншої людини на рівні цілісного світогляду.

Можливість діалогічної взаємодії між різними (а в граничному випадку — протилежними) способами особистої концептуалізації первісної предметності філософування визначається тим, що кожна з протилежностей "відштовхується" від іншої, сама її конститує як "своє інше". А себе, відповідно, конститує як "інше іншого". "Ситуація діалогу, — вважає сучасний дослідник спадщини Платона Р. Светлов, — це ідеальні умови для філософського зусилля. Тут співрозмовник — дзеркало, яке змушує нас постійно рефлексувати до підстав, з яких ми висловлюємо своє судження" [8, 13]. Що відбувається в діалогічній взаємодії? Якщо це справді діалог, а не завуальований монолог задля переконання іншого у власній правоті, — тоді індивідуальна філософська свідомість потрапляє немовби в "задзеркалля" власних думок та напівусвідомлених інтенцій. У цьому "задзеркаллі" починають висвітлюватися якісь первісні смисли, спільні для обох членів діалогу-контроверзи, смисли, які визначають саму *можливість* виникнення протилежних способів мислення про те саме — те, що в основі мислення як такого. Отже, одним із методологічних імперативів університетської філософії є дослідження можливостей діалогу різних світоглядних типів і парадигм, що становить її власне проблемне поле, яке потребує розробки власних концептуальних засобів і залишається малодослідженим.

Зрозуміло, кожен учасник діалогу виходить із власного специфічного концептуального контексту, тому така спільність завжди відносна. Однак, спонтанність, поліформність, внутрішня рухливість і відкритість діалогічного режиму філософування сприяє забезпеченню взаємодії й віддалених у світоглядному довікллі "філософських світів". Як писав з цього приводу



Г.-Г. Гадамер, "ідеал філософської мови — не максимальна абстрагованість доведеної до термінологічної однозначності номенклатури понять від реального життя мови, але відтворення зв'язку поняттєвого мислення з мовою і з усією сукупністю явленої у мові істини. У реальній мові й мовленні, у діалозі, і тільки в них філософія має свій справжній, лише їй належний пробний камінь" [2, 43]. Але на рівні конкретних понятійних типів мислення може відбуватися "герметизація", взаємна непрозорість суб'єктів діалогу, що призводить до його "блокування" і взаємного переходу в монологічний режим "безкомпромісної критики" тощо. Тому стратегія викладання філософських дисциплін полягає в поверненні до конкретно-життєвих витоків "мови" філософії, її зв'язку з первісною "мовною картиною світу" і базовими елементами людського досвіду, що в ній відображався. Зразками такого способу відтворення філософської спадщини різних епох були, наприклад, лекції М. Мамардашвілі з античної філософії, з філософії Декарта, Канта, Пруста, з філософії ХХ століття, які сьогодні вільні для вивчення цього досвіду. В основі такої стратегії має бути і певна концептуальна база.

Важливою концептуальною інновацією, пов'язаною зі специфікою сучасної філософсько-педагогічної проблематики, є "філософія діалогу". Теоретико-методологічні принципи цієї традиції актуальні для осмислення суб'єктного виміру освіти як самоосвіти (із феноменом внутрішнього діалогізму особистості) та міжсуб'єктних вимірів освітнього простору, який у сучасних умовах передбачає домінування діалогічних відносин його співучасників. Особливою новаційною цінністю у цьому контексті є, на наш погляд, теоретична спадщина Г. Батішева, зокрема, його концепція "іншо-домінантності" та "культури глибинного спілкування" [1, 116-129]. Процес творчого засвоєння знання (в тому числі філософського) визначається здатністю до "іншо-домінантності", екзистенціальної самовіддачі й відкритості, властивих суб'єкт-суб'єктній комунікації в постнекласичному освітньому просторі. Важливим у цьому аспекті є концептуальний перехід від поняття "система освіти" до поняття "освітній простір" як стрижневою для сучасної філософії освіти, оскільки цей перехід є якісним зрушенням в актуалізації свободи самовизначення особистості у сфері освіти, де людина стає здатною вибудовувати власні "освітні траєкторії" як форму "онтології індивідуальності" [10, 110-113]. Філософське знання стає одним із стрижневих чинників формування "онтології індивідуальності", якщо засвоюється в модусі сутнісної проблематизації інтелектуальної й духовної ідентичності особистості студента, примушує його до свідомих і активних зусиль розбудови свого "внутрішнього світу" у діалогічному режимі.

На основі розглянутих стратегій викладання філософських дисциплін можемо дати позитивну відповідь на виклики сучасної культури. Зокрема, інтенція скепсису й критики щодо традиційних цінностей, властива філософії постмодерну, трансформується в освітньому контексті

всупереч усілякій ієрархії, владі норм і принципів над свідомістю. Проте, концентруючись на критиці, постмодерне бачення освіти не пропонує нових, позитивних зразків освітніх практик. Суб'єкт у постмодерному освітньому просторі наділяється, з одного боку, такими характеристиками, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах "інформаційного вибуху" й експансії мас-медіа; вибудовування власної ідентичності в умовах "невизначеної", ігрової, віртуальної реальності; значне зростання діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення й, відповідно, відповідальності за них. З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти ознаку неперсоніфікованості, оскільки відкидає потребу в безпосередньому особистому контакті суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт виявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими особистісні, культурні, національні та інші особливості. В сучасному освітньому просторі виникають низки нових характеристик студента як суб'єкта, зокрема, тенденція до індивідуалізму в пошуках ідентичності, і, як наслідок, підвищений опір певним формам навчання, у тому числі і специфічному імперативу екзистенційної самопроблематизації, що має бути в основі філософського пізнання. Це посилює момент проблемності в освітньому середовищі, стимулюючи таким чином власну освітню активність студента: він працює зі "знанням-думкою" і "знанням-проблемою", зокрема, проблемою власної ідентичності в разі саме філософського знання. Отже, сам феномен освіти набуває, насамперед, характеру діяльності, що забезпечує процес розв'язання суперечностей між моментами соціального та індивідуального в освіті (самоосвіті) суб'єкта, процес утворення культурної індивідуальності. Цей загальний принцип у царині філософських дисциплін набуває найгострішої екзистенційної форми — і саме тут він вирішується на своєму найглибшому рівні, пов'язаному з процесами становлення й самоактуалізації особистості.

Здійснений короткий аналіз проблеми є підставою для таких висновків. Основу стратегій викладання філософських дисциплін повинні становити системні принципи: подолання "інтелектуального провінціалізму" на засадах культури "історико-філософської діалогіки", яка передбачає здатність інтелектуального (частково ігрового) "перевтілення" в образи мислителів світової традиції, у тому числі на базі актуалізації діалогічного потенціалу філософської "мови"; на рівні рефлексивних імперативів цьому має відповідати культура "іншо-домінантності", що визначає здатність до "глибинного спілкування"; цільовим принципом філософської освіти повинна бути "онтологія індивідуальності", актуалізація свідомого особистісного самовизначення студента у "горизонті" граничних смисложиттєвих цінностей.

Названі принципи потребують подальшої як теоретичної, так і методико-дидактичної розробки.

### Література:

1. Батищев Г.С. О культуре глубинного общения // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 116-129.
2. Гадамер Г.-Г. История понятий как философия // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991. — С. 32-44.
3. Горський В. С. До питання про ідентичність історії філософії як науки // Наукові записки НаУКМА. — Т. 25. — Філософія та релігієзнавство. — К.: "КМ Академія", 2004. — С. 3-7.
4. Горський В. С. Історія філософської та суспільної думки як компонент національної свідомості // Проблеми філософії. — Вип. 90. — К.: Либідь, 1991. — С. 3-9.
5. Даренський В. Ю. Філософія як не-алібі в істині // Філософська думка. — 2004. — № 3. — С. 3-9.
6. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. — К.: ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
7. Лой А. М. Професійна філософська освіта: досвід трансформації та перспективи // Філософська думка. — 2003. — № 1. — С. 88-101.
8. Светлов Р. Другой Платон // Платон. Диалоги. — СПб.: Азбука, 2000. — С. 3-22.
9. Сырцова Е. Н. Диалогика истории философии // История философии и культура. — К.: Наукова думка, 1991. — С. 32-56.
10. Kovalevskaya O, Plakhotnik O. The Dialogue in The Education: Between Whom? // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали IV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Ялта). — Х., 2003. — С. 110-113.

***Віталій Даренський. Діалог мировоззренческих парадигм как принцип преподавания философии в системе высшего образования***

В статье рассмотрены стратегии преподавания философских дисциплин, в частности, принцип преодоления "интеллектуального провинциализма" на основе культуры "историко-философской диалогии". Определен целевой принцип философского образования, которым должно быть развитие "онтологии индивидуальности" на основе актуализации сознательного самоопределения студента в "горизонте" предельных смысложизненных ценностей.

***Vitaliy Darens'ky.* Dialogue of Worldview Paradigms as a Principle of Philosophy Teaching at the Higher Educational System**

The philosophy teaching at the higher education system is analyzed in the given article. In particular, the principles of "dialogue" as a remedy to reduce a so-called "intellectual provincialism" are elaborated. The main principle of philosophy teaching is defined as developing the "ontology of individuality". It is pointed out that self-determination of a student in a context of universal spiritual experience would be defined as a sense of philosophy teaching.

**Сергій КУРБАТОВ**

## **УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕЙТИНГИ ЯК ІНДИКАТОР СТАНУ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена дослідженню процесу формування університетських рейтингів в Україні та за кордоном. Автор спирається на англомовні джерела, більшість з яких вперше вводиться в вітчизняний науковий обіг.*



### **Вступ**

Глибокі цивілізаційні зміни, які переживає сучасний світ, роблять численні виклики системі освіти як на інституційному рівні, так і на рівні окремих елементів цієї системи, зокрема університетів. Інноваційні підходи, що визначають реальність сьогодення, вимагають відходу від властивої епосі модерну ретроспективно орієнтованої моделі трансляції завершених знань. Сучасна місія університету полягає в його позиціонуванні як центру продукування нових знань, підходів, технологій. Соціальне значення цієї місії стверджує розуміння прогресивного суспільства як "суспільства навчання" ("learning society"), яке має тенденцію до домінування в сучасних соціально-гуманітарних науках. "Зараз багато говориться про організацію навчання, економіку знань та подібні речі. "Суспільство навчання" продовжує цей ряд та виводить процес навчання за межі традиційного освітнього середовища, розглядаючи його як якість не лише індивідуальну, а й інституційну" [1].

Тому особливої актуальності набуває проблема пошуку механізму адекватної сьогоденню оцінки якості знань та навчального процесу загалом. На нашу думку, саме університетські рейтинги є одним з таких механізмів. Звичайно, власне рейтинг — абстрактне поняття, порожній інструмент, який змістовно наповнюють критерії, на основі яких він формується. Відповідність цих критеріїв вимогам сьогодення визначає

ефективність університетського рейтингу як інструменту оцінки якості освіти та процесу навчання в сучасних умовах.

### **Постановка завдання**

Автор намагається проаналізувати принципи побудови та критерії, якими керуються розробники провідних світових університетських рейтингів задля оптимізації цього процесу в Україні.

### **Аналіз досліджень та публікацій**

Академічна дискусія стосовно університетських рейтингів, їх якості та адекватності вимогам сьогодення активно триває в західній науковій літературі протягом останнього десятиріччя. Цій проблемі неодноразово присвячувалися тематичні числа журналу "Вища освіта в Європі" ("Higher Education in Europe"). Зокрема, у вступі до 33 тому цього поважного видання за липень-жовтень 2008 року [2] його редактори Ян Садлак, Джемі Мерісотіс та Ніан Каї Лю, характеризуючи стан дослідження університетських рейтингів, зазначають: "Спочатку університетські рейтинги викликали інтерес аналітиків та дослідників щодо пошуку оптимальних індикаторів, які б точно відповідали рівню розвитку вищої освіти на рівні певного суспільства. Згодом це призвело до розробки інтернаціональної системи індикаторів, яка стала найбільш важливою і інтенсивно обговорюваною на міжнародних зустрічах із питань оцінки якості освіти — зокрема, в контексті так званого Шанхайського рейтингу та концепції "університету світового класу" ("World-Class University") [3, 195]. Викликають увагу висвітлені в цьому виданні питання відповідності основних університетських рейтингів Берлінським принципам [4], кореляція рейтингів та оцінки якості вищої освіти [5], принципи побудови рейтингу Вебометрик [6] та інші.

Попередні тематичні числа журналу "Вища освіта в Європі" том 30, № 2 (липень 2005 року) [7] та том 27, № 4 (грудень 2002 року) [8] розглядають питання оцінки університетських рейтингів за 20 років існування [9], принципи побудови світових академічних рейтингів [10] та їх репрезентацію в ЗМІ [11].

Система розробки рейтингів у галузі бізнес-освіти та менеджмент освіти розкрита в докторському дисертаційному дослідженні шведської професорки Лінди Ведлін [12] та її наукових статтях [зокрема, 13]. Впливу глобальних академічних рейтингів на систему вищої освіти присвячена ґрунтовна стаття австралійських дослідників Саймона Марґінсона та Маріжка ван дер Венде [14]. Реакцію на світові університетські рейтинги з боку африканських університетів розглянуто в статті дослідника з Ботсвани Ісака Обасі [14]. Тобто наукове дослідження університетських рейтингів на систему освіти має справді глобальний характер і охоплює широке коло питань.



### Виникнення та становлення ідеї університетських рейтингів

Якщо вірити Вікіпедії, рейтинг — "це числовий або порядковий показник успішності або популярності, який відображає важливість або вплив певного об'єкта або явища. Або ж це — показник оцінки діяльності, популярності, авторитету якоїсь особи, організації, групи, програм у певний час, що визначається соціологічним опитуванням, голосуванням та іншим і визначається місцем, яке вони посідають серед собі подібних"[16]. Тобто, в основі рейтингу як технічного та технологічного процесу є принцип порівняння.

Ідея порівнювати університети, виходячи з певних критеріїв (особливо враховуючи значення змагальності як одного з принципів побудови людської культури!) є досить давньою. Звичайно, найбільш простим у цьому випадку є дихотомічний поділ. Так, на межі 19-20 століття виникає диференціація між елітарними та масовими університетами. Націлена на самовідтворення еліти елітарна освіта стає своєрідною реакцією традиційного суспільства на стрімкі темпи розвитку та цивілізаційні зміни. Але логіка історичного розвитку призводить до того, що елітарні університети поступово починають перетворюватися на елітні, тобто, відповідно до ідеалів мерітократії, перестають бути соціально замкненими та відкриваються (хоча поступово, і з певними обмеженнями, що існують аж до сьогодні) для найбільш здібних представників усіх верств суспільства. Престижність Гарварду чи Йелю, Оксфорду чи Принстона, Берклі чи Сорбони завжди означала певну суттєву інвестицію в майбутню кар'єру молоді людини та залучення її до соціального середовища "господарів життя".

Окрім того, характерною рисою ХХ сторіччя є виникнення масової університетської освіти. За даними ЮНЕСКО, вимальовується досить незвичний рейтинг країн із найбільшою кількістю університетів в сучасному світі. Так, перше місце в ньому посідає Індія (8407 університетів), друге — США (5758 університетів), третє — Аргентина (1705 університетів), четверте — Іспанія (1415 університетів), п'яте — Мексика (1341 університет), шосте — Бангладеш (1268 університетів), сьоме — Індонезія (1236 університетів), восьме — Японія (1223 університети), дев'яте — Франція (1062 університети) і, нарешті, десяте — Китай (1054 університети) [17]. Як бачимо, кількість університетів в тій чи іншій країні погано корелює з рівнем життя чи загальною економічною ситуацією. До того ж, найбільша кількість студентів — 14261778 осіб — навчалася все ж таки в США [18].

Звичайно, така велика кількість університетів вимагала створення відповідної системи класифікації, яка б дозволяла об'єднати більш менш однорідні навчальні заклади у відповідні категорії. Найбільш авторитетною в американському освітньому просторі щодо цього стала, так звана, класифікація Карнегі, робота над створенням якої почалася в 1970 році Фондацією Карнегі з покращання навчання ("The Carnegie Foundation for

Advancement of Teaching") [19]. До речі, сьогодні в США нараховується 2800 коледжів та університетів. І перша редакція класифікації Карнегі була надрукована в 1973 році, а подальші редакції — відповідно в 1976, 1987, 1994, 2000 та 2005 році.

Мета створення цієї класифікації полягала у сприянні проведенню досліджень у галузі освіти та освітньої політики шляхом створення гомогенних категорій коледжів та університетів відповідно до функцій цих освітніх інституцій та характеристики їхніх викладачів та студентів. Як зазначає Лі Шульман: "Всі ці роки класифікація була корисним інструментом для дослідників та співробітників освітніх інституцій, зацікавлених в аналізі як окремих академічних установ, складу їх студентів та викладачів, так і системи вищої освіти в цілому. Однак класифікацію неодноразово використовували і з метою, яку не передбачали розробники. Зокрема, на її основі журнал "US News & World Report" розробив свій впливовий університетський рейтинг. Урядові інституції використовують класифікацію для визначення обсягів державного фінансування. Фондації — для класифікації відповідної грантової підтримки. Професійні асоціації — для визначення розміру членських внесків. Представники університетської адміністрації — для пошуку споріднених освітніх інституцій" [20].

Розглядаючи спільні та відмінні риси між класифікацією і рейтингом університетів, американський дослідник Александер МакКормік у нещодавно надрукованій статті "Системна взаємодія між класифікацією і рейтингом коледжів та університетів: чи можна віднести Берлінські принципи до складання класифікації?" ("The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification?") [21] дійшов висновку, що, хоча класифікація ґрунтується на пошуку певних спільних рис освітніх установ та, начебто, виключає ієрархію, вона в прихованому вигляді виконує функцію рейтингування, адже в класифікації Карнегі до першої категорії дослідницьких університетів належать найпрестижніші університети, які посідають перші місця в університетських рейтингах. Отже, Берлінські принципи складання університетських рейтингів переважно можуть бути застосованими і до розробки класифікацій інституцій вищої освіти.

Тобто, ми можемо констатувати, що створення класифікації Карнегі стало важливою передумовою виникнення ідеї розробки університетського рейтингу, який не лише ідентифікує місце того чи іншого університету в відповідному категоріальному масиві, а й порівнює їх з відповідними об'єктивними критеріями. Так, вперше надрукований у 1983 році журналом "US News & World Report" рейтинг американських університетів спирався на такі критерії: 1) оцінки з боку представників адміністрації інших університетів; 2) співвідношення кількості випускників та кількості першокурсників; 3) результати стандартизованих вступних тестів першокурсників, пропорція між кількістю поданих документів та кількістю зарахованих; 4) якість викладацького складу та їх заробітна платня; 5) фінансові

витрати на підготовку одного студента; 6) оцінка випускниками якості навчання.

### Світові університетські рейтинги

Складання світових університетських рейтингів — це нове явище в академічному житті, яке впевнено заявило про себе в XXI столітті. Звичайно, будь яка система рейтингування ґрунтується на обмеженій кількості критеріїв, вибір яких — прерогатива укладачів рейтингу. Як зазначає Александер МакКормік: "Перевага, що надається критеріям, які легко вимірюються — це момент, який найбільш легко розкритикувати при складанні як рейтингів, так і класифікацій. Обидва підходи до порівняння передбачають зведення складної, багатовимірної реальності до обмеженої кількості критеріїв, які визначають місце освітньої установи в запропонованій системі. Іншими словами, ми маємо справу з процесом симпліфікації, спрощення. Тому головне завдання укладачів рейтингів — спиратися при цьому спрощенні на найбільш важливі, фундаментальні критерії" [22]. На цьому аспекті наголошують і західні дослідники Саймон Марґінсон та Маріжк ван дер Венде в статті "Рейтингувати чи бути прорейтингованим: вплив глобальних рейтингів на вищу освіту" ("To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education"): "Будь-яка система рейтингування обумовлена метою, яку ставлять перед собою дослідники, і тому спирається на переконання і цінності, у відповідності з якими формуються методи порівняння та оцінювання. В цьому сенсі всі системи рейтингування неповно відображають реалії вищої освіти (наприклад, успіхи в проведенні наукових досліджень університету нічого не говорять про стан бізнес-освіти чи викладання спеціальних технічних дисциплін) та несуть певну похибку"[23].

Першим зі світових університетських рейтингів став складений у червні 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) "Рейтинг університетів світового класу" ("Ranking of World Class Universities") або Шанхайський рейтинг. Я вже аналізував принципи побудови та результати Шанхайського рейтингу в статті "Куди піти навчатися: погляд із Піднебесної" [24]. "Рейтинг університетів світового класу" розраховується згідно з такими критеріями: 1) якість освіти (10 %), що визначається кількістю випускників університету, які здобули Нобелівську премію [25], або особливі відзнаки у своїх галузях (зокрема медалі Всесвітнього союзу математиків [26]); 2) рівень викладачів (40 %), що розраховується у двох субкатегоріях: а) кількість викладачів — лауреатів Нобелівської премії і спеціальних відзнак у своїх галузях — 20 %; б) частота цитування праць викладачів у 21 предметній категорії за версією ISI Highly Cited[27] — 20 %; 3) результативність наукових досліджень (40 %), що визначається з огляду на кількість публікацій у провідних академічних журналах світу, і 4) своєрідна "академічна щільність" університету (10 %), коли результати, набуті за першими трьома критеріями, діляться на

кількість постійних викладачів університету. У сумі виходить "індекс Гарварду" — 100 %.

Для того щоб скласти список із п'ятисот найкращих університетів, дослідники аналізують дані, отримані з понад тисячі світових університетів. Укладачі рейтингу не претендують на абсолютну об'єктивність — вони зазначають, що до будь-якого університетського рейтингу можна висунути серйозні претензії. Серед переваг Шанхайського рейтингу вони зазначають зрозумілість та універсальність індикаторів, відповідно до яких відбувається оцінювання, і відкритість даних, що використовуються в процесі складання рейтингу. До того ж, ці дані беруться з авторитетних джерел, визнаних у всьому світі. На користь цього свідчить і той факт, що методика розрахунку рейтингу останніми роками не зазнала істотних змін.

Інший, визнаний світовими університетами, рейтинг Таймс або THES — QS World University Rankings вперше опублікований у 2004 році і складається з 200 університетів. Я також вже аналізував цей рейтинг у статті "Нас немає..." [28]. При укладанні рейтингу британські дослідники спираються на такі критерії: 1) імідж в академічному середовищі, тобто, оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів — 40 %; 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями — 10 %; 3) індекс цитування наукових праць співробітників — 20 %; 4) частка іноземних студентів — 5 %; 5) частка іноземних викладачів — 5 %; 6) співвідношення кількості студентів до кількості викладачів — 20 %. Укладачі рейтингу визнають, що університетське життя не зводиться до зазначених критеріїв і пропонують перелік індикаторів, які варто залучити до процесу рейтингування в майбутньому. Найбільш виправдані серед цих потенційних індикаторів є, на мою думку, наступні: середній рівень цін за навчання; річний обсяг поповнення бібліотечних фондів; якість університетського веб-сайта; базові вимоги до абітурієнтів, які вступають до університету; відсоток працевлаштування за фахом серед випускників; перелік запропонованих навчальних курсів (за даними упорядників рейтингу, сучасні університети загалом пропонують студентам близько 65 тис. курсів); наявність програм отримання стипендій для навчання.

Порівнюючи Шанхайський рейтинг і рейтинг Таймс, німецький дослідник Геро Федеркейл зазначає: "Ці рейтинги об'єднують спільні підходи, незважаючи на різницю запропонованих індикаторів. Обидва рейтинги оцінюють університет загалом та використовують принцип ієрархічної таблиці ("league table approach"), при якому, як у футболі, кожна команда має певну позицію, яка визначає її статус. При цьому підході природньо, що, наприклад, п'ята позиція краща за восьму чи десяту" [29]. Водночас впадає у очі, що Шанхайський рейтинг оцінює переважно дослідницьку активність університетів, тоді як рейтинг Таймс значною мірою спирається на репутацію університету в академічному середовищі та його міжнародну діяльність. На жаль, жодного українського універси-

тету ані в 500 кращих університетів Шанхайського рейтингу, ані в 200 кращих за версією Таймс немає.

Третій рейтинг світових університетів, який досить часто згадується в науковій літературі, це рейтинг Вебометрикс [30], який розраховується спеціальною лабораторією Іспанської національної дослідницької ради (Spanish National Research Council — SNRC) починаючи з 2004 року. На відміну від попередніх, цей рейтинг має дещо специфічний характер, адже базується на мірі присутності того чи іншого навчального закладу в глобальній мережі Інтернет. Аргументуючи виправданість подібного підходу, іспанські вчені Ісідро Акуйо, Жозе Луїс Ортега та Маріо Фернандес зазначають: "Все більше і більше студентів та дослідників звертаються до Інтернету, щоб отримати наукову інформацію, і академічні установи докладають дедалі більших зусиль, щоб бути представленими в Інтернеті. І, якщо зараз Інтернет для більшості навчальних закладів — це засіб саморепрезентації, то можна прогнозувати, що вже в найближчому майбутньому віртуальні навчальні заклади стануть не менш важливими та впливовими, аніж реальні. В світі, що стає все більше і більше взаємопов'язаним, реальна присутність академічної установи в глобальному просторі залежить від її репрезентації в мережі Інтернет" [31].

Рейтинг Вебометрикс підраховується відповідно до таких індикаторів: 1) кількість надрукованих Інтернет-сторінок — 25 %; 2) кількість виставлених файлів у форматі .pdf, .ps, .doc та .pps — 12,5 %; 3) кількість статей, які знаходяться в Академічній базі даних Гугл (Google Scholar Database) — 12,5 %; 4) загальна кількість зовнішніх посилань — 5 %. Для розробки редакції рейтингу Вебометрикс, яку було надруковано у липні 2007 року, було проаналізовано 13043 сайти університетів та 4554 сайти науково-дослідницьких установ. Як наслідок, складається рейтинг 4000 найкращих університетів. В редакції рейтингу, складеного в січні 2009 року, серед цих 4000 університетів є 19 українських [32]. Найкращі з них — це Національний університет ім. Тараса Шевченка (1481 місце), Національний університет "КПІ" (2205 місце) та Донецький національний технічний університет (2382 місце). Як бачимо, результати цього рейтингу теж не викликають оптимізму.

Підсумовуючи розгляд університетських рейтингів, слід ще раз зазначити їх дещо суб'єктивний характер та тяжіння до індикаторів, які легко вимірюються. Однак факт залишається фактом — ці рейтинги стають впливовим чинником розбудови глобальної освітньої системи. І майже повна відсутність серед кращих світових університетів українських — тривожний сигнал того, що в нас є всі шанси залишитися за межами цієї системи. Отже, мова йде про необхідність суттєвого коригування освітньої політики як на рівні держави, так і на рівні окремих університетів (хоча б тих, що претендують на роль лідерів, еліти вітчизняної освіти) з метою виправлення існуючої ситуації. А наведені індикатори провідних світових університетських рейтингів можуть бути дороговказами означених коригувань.

**Література:**

1. Smith, M. K. (2000) 'The theory and rhetoric of the learning society', The encyclopedia of informal education, [www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm).
2. Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008.
3. Sadlak, J., Merisotis J. and Nian Cai Liu University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality — the Editor's Views // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October, 2008.
4. Ying Cheng and Nian Cai Liu Examining Major Ranking According to the Berlin Principles // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008. — P. 201-208.
5. Federkeil, G. Ranking and Quality Assurance in Higher Education // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008. — P. 219-231.
6. Aguillo, I. F., Ortega, J. L., Fernandes, M. Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008. — P. 233-244.
7. Higher Education in Europe. Vol. 30. № 2, July 2005.
8. Higher Education in Europe. Vol. 27. № 4, December 2002.
9. Van Dyke, N. Twenty Years of University Report Cards // Higher Education in Europe. Vol. 30. № 2, July 2005. — P. 103-125.
10. Nian Cai Liu and Ying Cheng The Academic Ranking of World Universities // Higher Education in Europe. Vol. 30. № 2, July 2005. — P. 127-136.
11. Jobbins, D. Moving to a Global Stage: A Media View // Higher Education in Europe. Vol. 30. № 2, July 2005. — P. 137-145.
12. Wedlin, L., Playing the Ranking Game. Field Formation and Boundary-work in European Management Education. University of Uppsala, 2004. — 242 p.
13. Wedlin, L., The Role of Ranking in Codifying a Business School Template: Classification, Diffusion and Mediated Isomorphism in Organizational Fields // European Management Review. № 4, 2007. — P. 24-39.
14. Marginson, S. and van der Wende, M. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Ranking in Higher Education // Journal of Studies in International Education. № 11, 2007. — P. 306-329.
15. Obasi, I. N. World University Rankings in a Market-driven Knowledge Society: Implications for African Universities // Journal for Critical Education Policy Studies. Vol. 6 № 1, 2008. — P. 1-18.
16. Вікіпедія. Вільна енциклопедія, <http://uk.wikipedia.org>.
17. Countries With Most Universities, <http://www.aneki.com/universities.html>.
18. Countries With the Most University Students, <http://www.aneki.com/stuents.html>.
19. The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, <http://www.carnegie-foundation.org/>.
20. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. 2000 Edition with a Foreword by Lee S. Shulman. — p. VII.



21. Alexander C. McCormic The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification?// Higher Education in Europe. Vol. 33. — № 2/3, July-October 2008. — P. 209-218.
22. Alexander C. McCormic, Ibid P. 209.
23. Simon Marginson and Marijk van der Wende To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education // Journal of Studies in International Education. №11; 306, 2007. — P. 308-309.
24. Сергій Курбатов. Куди піти навчатися: погляд із Піднебесної // Дзеркало тижня. — 2008, № 4. — <http://www.dt.ua/3000/3300/61885/>.
25. Nobel Foundation, <http://nobelprize.org/>.
26. International Mathematical Union, <http://www.mathunion.org/>.
27. ISI Highly Cited, <http://www.isihighlycited.com/>.
28. Сергій Курбатов. Нас немає// Дзеркало тижня. — 2007, № 47. — <http://www.dt.ua/3000/3300/61365/>.
29. Gero Federkeil Ranking and Quality Assurance in Higher Education // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008. — P. 224.
30. Ranking Web of World Universities, <http://www.webometrics.info/about.html>.
31. Isidro F. Aguillo, Jose Luis Ortega and Mario Fernandez Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments // Higher Education in Europe. Vol. 33. № 2/3, July-October 2008. — P.233.
32. Rank of Universities of Ukraine, [www.webometrics.info/rank\\_by\\_country.asp?country=ua](http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=ua).

***Сергей Курбатов. Университетские рейтинги как индикатор состояния образования***

Статья посвящена исследованию процесса формирования университетских рейтингов в Украине и за рубежом. Автор использует ряд англоязычных источников, большинство из которых вводится в отечественный научный оборот впервые.

***Sergiy Kurbatov. University's Rankings as an Indicator of Situation in Education***

The article is devoted to the investigation of the process of creation of University's ranking in Ukraine and other countries. The author uses numerous English sources, majority of which are quoted in Ukrainian philosophy for the first time.

**Ольга ГОМІЛКО**

**ГЛОБАЛЬНІСТЬ СВІТУ  
ТА ЄДНІСТЬ ДУМКИ:  
ЗА МАТЕРІАЛАМИ  
ПОЗАЧЕРГОВОГО СВІТОВОГО  
ФІЛОСОФСЬКОГО КОНГРЕСУ  
(ДЕЛІ, ІНДІЯ,  
15-17 ГРУДНЯ 2006 РОКУ)\***



*Стаття присвячена огляду роботи Позачергового світового філософського конгресу на тему "Філософія в епоху формування глобального світу", організованого Міжнародною федерацією філософських товариств. Конгрес відбувся в Делійському університеті. Понад тисячу учасників склали студенти та викладачі індійських університетів та філософи з різних країн світу. Протягом роботи конгресу були проведені три пленарні засідання — "Глобальне суспільство для миру та прогресу: проблеми та перспективи", "Роль науки, технології та економіки у формуванні глобального світу" та "Мистецтво, література та мораль як чинники єдності людства"; чотири симпозиуми — "Майбутнє цивілізації у постмодерному світі", "Буддизм та соціальний порядок", "Філософія є глобальною чи регіональною?", "Філософія та якість життя у постмодерному світі"; три спеціальні засідання з проблем біоетики, індійської філософії, прав людини з особливим акцентом на універсальність прав жінок у глобальному контексті, сім круглих столів, сім тематичних секцій.*

Світова філософська спільнота живе наповненим подіями життям. Серед останніх можна назвати позачерговий світовий філософський конгрес (Interim World Philosophy Congress — IWPC) "Філософія в епоху формування глобального світу" (Philosophy in the Emerging Age of Global Society). Він відбувся у Делійському університеті з 15 по 17 грудня 2006

---

\* Див. третю сторінку обкладинки.

року. Його організатором виступила Міжнародна федерація філософських товариств (International Federation of Philosophical Societies — FISP), зокрема її члени — індійські філософські організації — Індійський філософський конгрес (Indian Philosophical Congress), Індійська рада філософських досліджень (Indian Council of Philosophical Research), Центр цивілізаційних студій (Center for Studies in Civilizations), а також Міжнародна рада з питань філософії та гуманітарних наук ЮНЕСКО. Очолили оргкомітет конгресу відомі індійські професори — Бхуван Шандель (Bhuvan Chandel), котра на той час виконувала обов'язки віце-президента Міжнародної федерації філософських товариств, та Санти Нас Чатопадхайя (Santi Nath Chattodhyay), президент індійського філософського конгресу (Indian Philosophical Congress).

Учасників конгресу, що приїхали до Індії із різних країн світу, налічувалось понад тисячу. На жаль, з України, як і з Росії та Болгарії, було лише по одному представнику. Тоді як Китай, Північна Корея, Південна Корея, Туреччина делегували численні групи філософів. Основну кількість учасників цього заходу склали викладачі та студенти індійських університетів. Незважаючи на те, що українських філософів було мало, інтерес до України серед учасників був помітним. Можна було вкотре переконатися, наскільки "українські" проблеми набули "глобального" характеру. Спілкування з колегами з інших країн загострювало почуття відповідальності за наші як філософські, так і політичні реалії. Це волелюбне зібрання переконливо доводило, що "світ тісний", особливо сучасний. А тому жити, усамітнівшись у своїй провінційності та недолугості, як більшість в Україні воліє робити, виявляється марним сподіванням.

Вартий уваги той факт, що цей конгрес став справою не тільки філософів, а набув помітного загально-громадського значення. Свідченням цього стало те, що уряд Індії та інші індійські освітні, науково-культурні та комерційні структури виступили його активними організаторами. Внаслідок спільних зусиль робота конгресу набула того особливого колориту, що зробив конгрес незабутньою подією. Варто згадати, що проведення IWPC збіглося з роботою 81 сесії чергового Індійського філософського конгресу, що значно збільшило кількість його учасників, а відповідно — і клопотів. Мушу зізнатися, що перші враження були неоднозначними. Приїхавши заздалегідь на відкриття конгресу до кампусу Делійського університету, була вражена відсутністю ознак звичної для подібних заходів підготовчої метушні. Здавалося, що крім гарного білборду більше нічого не свідчило про наближення початку роботи світового філософського конгресу. Але рівно о десятій годині дивним для мене чином все почало працювати справно — не було запізнь із початком роботи засідань, дотримувався регламент, вчасно та смачно були нагодовані люди, була запропонована цікава культурна програма. Хоча заради справедливості потрібно сказати, що певні моменти в організації роботи кон-

гресу викликали подив — деколи відверто бракувало дотримання європейських стандартів. Так, не всі запрошені учасники знайшли свої імена у програмі конгресу (що, зрозуміло, не могло не засмутити), не всі обіцянки мали зобов'язуючий характер. Але попри все, головна мета була досягнута — створення гарного настрою учасників та сприятливої атмосфери для спілкування.

Індія — багатолюдна, яскрава та загадкова країна з древніми традиціями та специфічним сьогоденням. Участь великої кількості індійських студентів та викладачів у роботі конгресу засвідчувала це на кожному кроці. Скрізь можна було побачити гомінливих людей переважно у національному та релігійному вбранні, нерідко босоніж, з щирими посмішками, неприхованим інтересом до інших людей та нестандартними міркуваннями про філософію та світ навколо. Пряний запах страв у повітрі, рясно прикрашений живими квітами вражаючих розмірів Новий конвенційний центр університету, зелений килим трави навколо нього та тепла сонячна погода посилювали яскравість вражень.

Не дивно, що такі умови сприяли жвавому спілкуванню, котрому у роботі конгресу надавалось особливе значення. Адже метою Делійського конгресу було започаткування нового проекту FISP щодо зближення різних традицій мислення, які умовно позначаються Сходом та Заходом, або Азією та Європою. Ось чому Індія виявилась невинуватим місцем проведення цього філософського заходу. Наступний XXII світовий філософський конгрес також відбудеться на азійському континенті — у Сеулі, столиці Південної Кореї. Вперше Азія стає господарем чергового світового філософського конгресу.

Нагадаю місця та дати проведення світових філософських конгресів, котрими опікувалася Міжнародна федерація філософських товариств. Так, Париж став першим містом, де у 1900 році розпочав роботу Перший світовий філософський конгрес. Далі були такі міста як: Женева (II-й 1904 р.), Гейдельберг (III-й 1908 р.), Болонья (IV-й 1911 р.), Неаполь (V-й 1924 р.), Оксфорд (VII-й 1930 р.), Прага (VIII-й, 1934 р.), Париж (IX-й 1938 р.), Амстердам (X-й 1948 р.), Брюссель (XI-й 1953 р.), Венеція (XII-й 1958 р.), Мексика (XIII-й, 1963 р.), Відень (XIV-й 1968 р.), Варна (XV-й, 1973 р.), Дюссельдорф (XVI-й 1978 р.), Монреаль (XVII-й, 1983 р.), Брайтон (XVIII-й 1988 р.), Москва (XIX-й, 1993 р.), Бостон (XX-й, 1998 р.) та Стамбул (XXI-й, 2003 р.).

Як бачимо, Україна ще чекає на свою чергу. Адже Український філософський фонд, котрий представляє громадянське всеукраїнське об'єднання філософів, є також членом Міжнародної федерації філософських товариств. То ж побажаємо Українському філософському фонду, як поки що єдиному в Україні філософському об'єднанню, що є учасником цієї федерації, успіхів у досягненні того, щоб наша країна також стала місцем всесвітньої зустрічі філософів. Як на мене, то проведення такого кшталту філософських заходів на пострадянських теренах має свої перспективи.

Адже осмислення в контексті світової думки досвіду тоталітарних практик мислення та їх посттоталітарних трансформацій сприяє відкриттю нових горизонтів розуміння людського мислення, а тому є вельми продуктивною справою. Зауважу, що вибір країни-господарки здійснюється завдяки конкурсіві регіональних членів FISP на черговому світовому конгресі. Вже відомо, що Афіни отримують естафету у Сеула. Отже, країна народження філософії — Греція — приймає XXIII всесвітній філософський конгрес.

Наразі ж до такої зустрічі готується Південна Корея. Відтак, азійський контекст буде визначати зміст XXII Конгресу. Його тематичне осереддя має скласти критичне осмислення відмінних європейській традиції філософських інтерпретацій та культурних ідентичностей. Звідси назва наступного конгресу — "Переосмислення філософії сьогодні" (Rethinking Philosophy Today). Його мета — визначити роль філософії у досягненні порозуміння у сфері людського мислення на глобальному рівні. Її досягнення також сприяє вирішенню власне "європейських" проблем мислення. Адже розбіжності, непорозуміння та певна несумісність існують серед чисельних теоретичних напрямків сучасної західної філософії. Загострення критичності та самодостатності окремих філософських дискурсивних практик є небезпечним феноменом з огляду на можливість ігнорування їх надбань. А тому, звернення до "азійського" контексту може сприяти не лише інтегративним процесам у сфері людського мислення у глобальному обширі, але й стати каталізатором вирішення власне "європейських" філософських проблем.

Проголошена постмодерном відмова від "єдиного" трансцендентального мислення певним чином легітимує вседозволеність та свавілля думки, що, врешті-решт, може позбавити філософію майбутнього. То ж недарма основні цілі XXII конгресу спрямовані на те, щоб, враховуючи досягнення людської думки у різних її сферах та різних культурних контекстах, довести важливість філософії у сучасному світі. Обґрунтування відповідальності та визначення функцій філософії в епоху глобальних перетворень має стати внеском до вирішення таких викликів сучасності, як то: загострення міжцивілізаційних конфліктів, зростання у світі нерівності, несправедливості та бідності, економічних та екологічних загроз та тероризму. Більш очевидним стає той факт, що наш сучасний мультикультурний та технонауковий світ потребує нового типу мислення. Не виключено, що "азійський" контекст сприятиме його визначенню. Але це є перспективи на майбутнє. Повернемося до того, що відбувалось на конгресі в Делі у грудні 2006 року.

Визнання однозначного впливу у сучасному світі, з одного боку, науково-технічних та економічних чинників, а з іншого — ідейних та духовних, визначило його зміст. Відтак, програма конгресу зосередилася на розгляді взаємодії зазначених вище чинників як в їх історичній ретроспективі, так і з огляду перспективи глобальних цивілізаційних перетво-

рень. Структура програми визначалася таким чином. Крім вступного за заключного засідання були проведені три пленарні засідання, чотири симпозиуми, три спеціальних засідання, сім круглих столів та сім секцій. Проведення засідань та симпозиумів у форматі "відкритого мікрофону" дозволило широкому колу учасників взяти участь у дискусіях. Круглі столи та секції були призначені для обговорення питань невеликими групами дослідників. Така конфігурація роботи конгресу надала можливість охопити значну кількість проблем та надати можливість максимально висловитися його учасникам.

В інавгураційному вітанні один з провідних індійських мислителів С. Н. Чатопадхайя закликав розглядати глобальну трансформацію цінностей через звернення до поняття локального. Він стверджував, що подібно до єдності макрокосмосу та мікрокосмосу глобальне та локальне виявляють напрямок духовного (spiritual) поступу сучасного людства. На відкритті конгресу серед промовців також були професор Діпак Пентал (Deerak Pental), віце-президент Делійського університету; президент FISP Пітер Кемп (Peter Kemp) та генеральний секретар FISP Вільям Макбрайт (William McBride). На важливості цього філософського зібрання та його високому публічному статусі наголосила у своєму вітанні почесна гостя конгресу мер Делі Шейла Дикшіт (Sheila Dikshit).

Три пленарні засідання, що мали назви: "Глобальне суспільство для миру та прогресу: проблеми та перспективи", "Роль науки, технології та економіки у формуванні глобального світу" та "Мистецтво, література та мораль як чинники єдності людства" визначили основні напрямки обговорень питань. На першому пленарному засіданні виступили Єрсу Кім (Yersu Kim, голова організаційного комітету XXII конгресу з Південної Кореї) з доповіддю "Культурний синтез та формування спільних цінностей"; Паулін Хаунтонджі (Poulin Houtondji) з Беніну з доповіддю "Глобалізація, якою вона є та якою має бути" та іспанський філософ Дж. Мостерін (Jesus Mosterin) з доповіддю "Приймаючи виклик: цілі та завдання глобальної філософії".

Так, відповідаючи на питання: "Чому для проведення наступного світового філософського конгресу обраний "азійський контекст"?", Є. Кім звернувся до сучасного досвіду економічного зростання азійських країн, котрий відбувся в умовах відмінного від західного типу мультикультуралізму. "Якщо розквіт азійської економіки не є випадковим історичним епізодом, то Азія засвідчить свою спроможність виробляти такі культурні синтези, котрі відповідають сучасній дійсності та можуть бути прийняті всім людством", — зауважив південнокорейський філософ. Відхід від параметрів західних культурних синтезів становить, згідно з його думкою, головну умову подолання людством глобалізаційних викликів. Проте це в жодному випадку не означає повернення до основ традиційних азійських культур. Так само, як Західна культура свого часу забезпечила людство продуктивними культурними настановами, так і азійська цивілізація



спроможна сьогодні відіграти стрижневу роль у їх формуванні. Є. Кім запропонував переглянути історію концептуальних рішень Заходу аби виявити ті цінності, актуалізація котрих дає змогу подолати породжені цими рішеннями цивілізаційні проблеми. Йшлося не лише про азійські чи ісламські цінності, а й ті європейські ідеї, що стосуються екзистенційної природи людини. Адже те, що об'єднує різні культури та цивілізації на рівні спільних цінностей життя, має історичну та теоретичну перспективу. "Важливість завдання філософії — розкрити культуротворчий потенціал таких цінностей. Його вирішення залежить від того, чи зможе людство досягти такої "розмови", у котрій всі співбесідники рівні", — зробив висновок промовець.

Паулін Хаунтонджі, презентуючи африканську філософію, обґрунтував тезу про те, що справжня глобалізація світу ще не відбулася. Те, що наразі називають глобальним суспільством, є насправді лише породжений новим колоніальним режимом європейського імперіалізму значний дисбаланс та нерівність культур. Згідно з його думкою, цей процес можна датувати ще часами європейських завоювань XIV століття. Африка тоді потрапила у сферу інтересів Європи. Сучасна глобалізація, будучи їх історичною формою, здійснює підкорення західною цивілізацією вже інших культур. Подолати експансію Заходу в змозі світ, що створюється завдяки об'єднанню та розвитку не-західних культур. Так може виникнути інший тип глобалізації, що породить альтернативний світ.

Дж. Мостерін у своїй доповіді запропонував шлях до об'єднання людства через звернення до науки як феномену, що у сучасну добу набув універсального значення. На його переконання, релігія та ідеологія вже не спроможні допомогти людству подолати культурну кризу, що породжує відчуття ціннісної дезорієнтації. А тому єдиними його рятівниками залишаються наука та філософія. Проте філософія має відмовитись від традиційної парадигми. Її завданням стає радикальна зміна у напрямку інтеграції із сучасними науковими досягненнями, особливо це стосується досліджень про ген та когнітивних наук. Створена на основі наукових ідей філософія зобов'язана запропонувати нові концепти та підходи. Інтегрована з наукою філософія стає глобальною, оскільки є доступною та зрозумілою людству загалом. Формування нового типу філософії має здійснюватись не лише через апеляцію до науки, а й завдяки зверненню до фундаментальних понять стародавніх вчень східних культур (Індії, Китаю тощо). Адже проблеми, пов'язані з перенаселенням планети, екологічною кризою, збройними конфліктами, міграцією та тероризмом не можуть бути вирішені ні зусиллями традиційної західної думки з її акцентом на антропоцентризмі, ні зусиллями сучасних окремих країн. Ось чому необхідно подолати не лише класичну парадигму філософування, але й їх роз'єднання. Як досягти останнього може відповісти політична філософія нового типу, наголосив доповідач. У сфері побудови нових форм життя Дж. Мостерін запропонував також звернутися до досвіду тра-

диційних східних вчень. Особливого значення він надав уявленням класичної індійської думки про злиття людини з космосом. "Глобальна філософія повинна сконцентруватися на формуванні космічної свідомості, в центрі якої знаходиться насолода моментом земного життя та любов до всіх живих істот", — зробив висновок іспанський філософ.

Друге пленарне засідання розпочалося доповіддю філософа з Німеччини Ханса Ленка (Hans Lenk) "Перспектива глобалізації як виміру: наука та економіка". Згідно з його думкою, глобалізація не є гомогенним феноменом. Вона має розглядатися щодо різних сфер життя як багатовимірне явище. Адже, якщо взяти до уваги галузь інформаційного забезпечення, то те, що Індія забезпечує світ 40 % спеціалістів із комп'ютерної техніки, що останнім часом вона експортує більше програмного комп'ютерного забезпечення, ніж Європейський Союз загалом, а також те, що щорічно 100 000 індійських спеціалістів стають співробітниками американських компаній, то цю країну можна вважати найбільш "глобалізованою". Отже, про "глобалізацію" краще говорити як про теоретичний конструкт, завдяки якому думка намагається осмислити динаміку розвитку сучасного світу, аніж як про реальний феномен. Можна навіть вважати, що глобалізація є ідеологічним концептом, завдяки якому гіпостезується лише частковий сектор загальної динаміки світу — економіка — подаючи її у вигляді соціального феномену, що визначає стан сучасного світу загалом. Тоді як глобалізація, згідно з думкою доповідача, є процесом взаємодії, взаємообміну та взаємозалежності різних суспільств, традицій, культур, стилів життя, внаслідок чого виявляється не лише єдність, але й роздільність людства. А тому використовувати у філософії "економічну" версію глобалізації як універсальну є непродуктивно. Саме тому доповідач окреслив одне з пріоритетних завдань сучасної філософської думки — синтетичну концептуалізацію сучасної глобалізації. Для його вирішення доповідач запропонував звернутися до поняття "глобалізація відповідальності" (globalization of responsibility). Воно має виконати як теоретично інтегруючу, так і практично захисну функцію.

Друга доповідь "Абсолютність та відносність: сучасна філософія у стародавні часи" була виголошена також філософом із Німеччини Вільгельмом К. Езлером (Wilhelm K. Essler). Вона була присвячена аналізу інноваційного значення ідей давньоіндійської думки у сучасній філософії. На його думку, поняття містичного ("das Mystische") у Вітгенштайна та "atman" у Яжнавалкі (Yajnavalkya) збігаються за змістом. Цей факт він пов'язав із тим, що наприкінці XIX століття завдяки перекладу Паулом Дойзеном (Paul Deussen) німецькою мовою добуддійських текстів, вони стали доступні Вітгенштайну і справили на нього значний метафізичний вплив. Проте, наголосив доповідач, механізм цього впливу не слід тлумачити спрощено. Тут важливо враховувати наявність у мисленні та мові семантично недескриптивної точки, котра передбачає існування супермета-мови (super-meta-language). Остання уможливорює абсолютність по-

гляду у рецепції іншокультурних текстів. К. Езлер зауважив, що предметом сучасного філософського дослідження має стати саме феномен такої супер-мета-мови.

"Наука, технологія та економіка: деякі сучасні тривоги" — це назва останньої доповіді другого пленарного засідання, котра була виголошена індійським філософом А. Рахманом (A. Rahman). Останній переважно сконцентрував свою увагу на турботах сучасного людства щодо: все більшого виробництва штучних предметів; комодифікації людського тіла та освіти; проблем довкілля та надексплуатації природних ресурсів.

Третє пленарне засідання відкрилось виступом американського філософа Дж. Марголіса (Joseph Margolis) "Глобальне та універсальне". Останнє він визначив як таке, що є в культурі суттєвим, незмінним, субстанційним, недемонстраційним та таким, що не потребує легітимації з боку науки або моралі. Тоді як глобальне, у розумінні Дж. Марголіса, подає абсолютизацію якоїсь однієї сфери сучасного життя (це може бути мистецтво, релігія, література), внаслідок якої глобальне виявляє тенденцію до гегемонії та колонізації інших сфер життя.

"Етичні знання для єдності людства" — це назва доповіді Івани Кучурадї (Ioanna Kucuradi), відомого філософа з Туреччини, яка тривалий час очолювала FISP. Загальновідомо, що "конфлікт культур" або, іншими словами, — "зіткнення цивілізацій" становить актуальну проблему сучасної думки. Доповідачка озвучила запропоновані сучасною філософською думкою способи її вирішення. По-перше, це покладання надій на здійснення діалогу між культурами або цивілізаціями, в якому вбачається антидот цивілізаційним зіткненням та конфлікту. Цей підхід є одним із найбільш поширених. По-друге, розвиток "глобальної етики", котра ґрунтується на позаконфліктних настановах та нормах, що є спільними для людства загалом, також розглядається як засіб уникнення цивілізаційних суперечок. Проте І. Кучурадї наголосила, що ані діалог, ані моральні коди не можуть подолати небезпеку "зіткнення цивілізацій". Вона означила перспективу у виробленні універсальних філософських знань про природу людини (особливо у сфері філософської етики та прав людини), завдяки яким стає можливим формування людської ідентичності відповідно до вимог єдності людства. Отже, тут йдеться про розробку нової метафізики людини, котра має закласти підґрунття нової "фізики" життя людства.

Також на третьому пленарному засіданні була заслухана доповідь Ту Веїнга (Tu Weiming), професора Гарвардського університету "Втілені знання: тіло, серце/розум та дух у естетиці та етиці конфуціанства". Вона була присвячена аналізу глобального значення конфуціанства, що, власне, є "локальним" знанням. Аналіз, що був озвучений у доповіді, спирався на ідею про досвідну природу знань. Ця ідея у конфуціанстві є серцевиною філософії самовдосконалення людини. Розглядаючи останню як багатовимірну сутність, конфуціанський підхід унеможливорює інтелектуальний запит без наявності досвідного його обґрунтування. А тому, щоб

питання було поставлене як універсально значиме, воно має спочатку бути легітимоване "персональним" практичним сенсом. Американський філософ пояснив, у чому полягає відмінність між "персональним" та "приватним". "Персональне" він визначив як відкрите та публічне знання (це може бути ідея, погляд, враження, пам'ять), тобто таке знання, яким можна ділитися, котре можна обговорювати, давати йому публічну оцінку тощо. Перехід від "приватного" до "персонального" здійснюється, на думку Т. Веінга, завдяки процесу постійного самовиявлення тілесного та духовного вдосконалення людини. Важливо, що тілові людини у цьому процесі надається принципова роль: як найбільш чуттєва сутність воно спроможне "запалювати людський вогонь", — вважається у конфуціанстві. Така його здібність сприяє залученню людини у трансформаційні та живильні процеси всесвіту. "Формування власного тіла відповідно до Небес, Землі та міріад речей — становить одну з базових духовних вимог конфуціанства", — нагадав доповідач. А тому спершу людину потрібно розглядати як чуттєву тілесну істоту, що робить її відкритою всьому світу, а вже потім бачити в ній раціональну сутність. Очевидно, що епістемологічна настанова конфуціанства, в основі якої є тілесний досвід, принципово відрізняється від європейської, для котрої cogito є стрижневим визначенням. Завдання сучасної філософії американський філософ вбачає у визначенні шляхів взаємної реконфігурації різних метафізичних традицій (зокрема, конфуціанства та західної філософії).

Обговорення головних тем конгресу також відбулося під час роботи чотирьох симпозіумів: "Майбутнє цивілізації у пост-модерному світі", "Буддизм та соціальний порядок", "Філософія є глобальною чи регіональною?", "Філософія та якість життя у пост-модерному світі" та двох спеціальних засідань, котрі були присвячені проблемам біоетики, індійської філософії та прав людини з особливим акцентом на універсальність прав жінок у глобальному контексті. (Свій виступ на тему "Філософський дискурс в Україні: посттоталітарна ситуація та глобальний світ" я зробила на тематичній секції "Філософія у Євро-Азійському світі"). Обсяг статті не дозволяє подати у цьому огляді всі виступи. Однак наостанок хочу ознайомити з виступами, котрі були зроблені на заключному симпозіумі конгресу "Філософія та якість життя у пост-модерному світі". Це доповіді Майї Куле (Maija Kule), філософа з Латвії, та китайського філософа Кванг Канга (OuYang Kang). Цікавим буде ознайомлення з тим, як філософи зі спільним комуністичним досвідом осмислюють сьогодення.

Доповідь М. Куле "Постмодерн Європи: три форми життя" була присвячена дослідженню таких життєвих форм сучасної Європи, як вгору (upward), вперед (forward) та на поверхні (on the surface). Їх аналіз доповідачка розпочала з тези про те, що ставлення до простору, часу, системи цінностей, мови, розуму та тіла фіксуються через певні повсякденні життєві настанови. Саме зазначені вище форми життя, згідно з її думкою, визначають тип мислення та рецепцію цінностей сучасної Європи. Так,

виток форми життя вгору М. Куле пов'язала з християнством, з його прагненням до небесних висот та притаманним йому відчуттям стабільності, ієрархічності й традиції. Європейське архітектурне середовище, що значною мірою зберегло стрімкі форми вгору, є також живильним ґрунтом цієї життєвої форми. Тоді як життєва форма вперед знайшла своє обґрунтування у капіталізмі, для якого економічне зростання є визначальним. Прогрес, розвиток дедалі більше стають поняттями, що виражають його суть. На поверхні М. Куле розглянула в контексті аналізу постмодерного потоку подій, що позбавлені цілей та сенсу та як такі, що набули поширення у світі. Життя на поверхні тяжіє до штучного, виштовхуючи природне (у сенсі достеменного), при цьому швидке витісняє повільне, прекрасне — потворне тощо. Класичні цінності не визначені. Тоді як філософська думка губиться у відповіді щодо легітимності традиційних цінностей, норм, ідеалів. Стан суспільства, коли речі правлять людьми, а ідеї стають ідеологією, на думку М. Куле, сприяє зміцненню технологічної та військової могутності Європейського Союзу, але ставить під загрозу саму ідею Європи. Так, завдяки глобалізації життя на поверхні починає проникати в інші культури та цивілізації, руйнуючи їх власні засади. Звідси посилення з їх боку опору всьому західному. (До речі, такий настрій можна було відчутися і у багатьох виступах на конгресі). Вироблення інших форм життя, наприклад, в глибину може визначити європейську перспективу. Доповідачка зауважила, що думка М. Гайдеггера про те, що поет найчіткіше чує голос буття, може відіграти особливу роль у цьому процесі.

Інакше визначає наш час китайський філософ у своїй доповіді "Глобалізація та сучасний розвиток марксистської філософії". В ній К. Канг ставить питання про теоретичну розробку класичним марксизмом проблеми глобалізації. Існуючі в китайській філософії погляди не заперечують того, що феномен глобалізації відомий класичному марксизму. Про це свідчить ідея марксизму щодо набуття історією світового характеру. Питання полягає лише в тому, наскільки повною ідеєю глобалізації була в ньому осмислена. Адже сучасна марксистська філософія має справу з незнайомим класикам марксизму феноменом. Відповідно глобалізація постає у марксистському вченні як нова проблема. В інших соціально-культурних умовах вона розглядається як глобальна та унітарна форма функціонування капіталу. К. Канг зауважив, що це визначення глобалізації не суперечить основним положенням класичного марксизму. Адже ґрунтовно проаналізована у марксизмі інтернаціоналізація капіталу вже заклала фундамент сучасної глобалізації капіталу. Як наслідок останньої відбувається його деідеологізація. Визначення сучасного капіталу як деідеологізованої сутності дозволяє, згідно з думкою китайського філософа, уникнути ідейних суперечностей у марксистському обґрунтуванні економічних зрушень сучасного Ки-

таю. "Інтерпретація глобалізації у сучасній марксистській філософії Китаю демонструє її творчий розвиток", — зробив висновок К. Канг.

Окрім згаданих доповідей, конгрес був представлений багатьма цікавими та ґрунтовними обговореннями, гострою полемікою. Все це створило особливий образ Делійського конгресу. Він залишиться в історії світових філософських конгресів як такий, де взаємодія різних типів мислення у пошуку шляхів подолання викликів, перед якими стоїть людство в епоху глобальних перетворень світу, постала як актуальне та значуще завдання. Як побажання організаторам конгресу можна було б висловити таке. Були очікування на участь у ньому більшої кількості відомих світових імен. Діалог між індійською (східною взагалі) та західною думками міг би набути внаслідок роботи конгресу більш конкретних форм втілення, а післяконгресова робота (так зване follow up) могла б бути результативнішою. Загалом атмосфера конгресу та його змістовна спрямованість створили плідне підґрунття для роботи чергового світового філософського конгресу в Сеулі.

**Ольга Гомилко. Глобальность мира и единство мысли: по материалам Внеочередного мирового философского конгресса (Дели, Индия, 15-17 декабря 2006 года)**

Статья посвящена обзору работы Внеочередного мирового философского конгресса на тему "Философия в эпоху формирования глобального мира", организованного Международной федерацией философских обществ. Конгресс состоялся в Делийском университете. Больше тысячи участников конгресса составили философы из разных стран мира, а также преподаватели и студенты индийских университетов. Во время работы конгресса было проведено три пленарных заседания — "Глобальное общество для мира и прогресса: проблемы и перспективы", "Роль науки, технологии и экономики в формировании глобального мира" и "Искусство, литература и мораль как факторы единства человечества"; четыре симпозиума — "Будущее цивилизации в постмодерном мире", "Буддизм и социальный порядок", "Является ли философия глобальной или региональной?", "Философия и качество жизни в постмодерном мире"; три специальных заседания по проблемам биоэтики, индийской философии и прав человека с акцентом на универсальность прав женщин в глобальном контексте, семь круглых столов и семь тематических секций.



***Olga Gomilko. Global World and Unity of Thought: Proceedings of Interim World Philosophical Congress (New Delhi, India, 15-17 December, 2006)***

The article is devoted to reviewing an Interim World Philosophical Congress, with the theme "Philosophy in the Emerging Age of Global Society" and sponsored by the Indian member societies of Federation Internationale des Societes de Philosophie (FISP). It was held in New Delhi at the Convention Center of Delhi University. There were over 1000 participants, including students and faculty members from many parts of India and philosophers from number of foreign countries. There were three plenary sessions ("Global Society for Peace and Progress: Problems and Prospects"; "Science, Technology and Economy in Shaping Global Society" and "Art, Literature and Ethics for Unity of Mankind"), four symposia ("Future of Civilization in the Post-Modern World"; "Buddhism and Social Order"; "Is Philosophy Regional or Global?"; and "Philosophy and quality of Life in the Post-Modern World), three special sessions (on bioethics, on Indian philosophy, and on human rights with special focus on universal rights of women in the global context), seven round tables, and seven sections meetings for contributed papers.

**Ірина СТЕПАНЕНКО**

**УЧИТЕЛЬ У СОЦІОКУЛЬТУРНИХ  
КОНТЕКСТАХ СУСПІЛЬСТВА  
ЗНАНЬ: ВИМОГИ,  
ПЕРСПЕКТИВИ І РИЗИКИ  
(інформація про роботу VIII  
міжнародної науково-практичної  
конференції "Освіта і доля  
нації")\***



*У статті здійснений інформаційний огляд роботи VIII міжнародної науково-практичної конференції "Освіта і доля нації", котра відбулася 24-25 травня 2007 року у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди.*

Новітній етап сучасного цивілізаційного розвитку, який став закономірним наслідком інформаційної революції, все частіше позначають як суспільство знань. Процес становлення суспільства знань набуває відчутніших ознак реальності й в Україні. За таких умов у філософсько-педагогічному дискурсі актуалізується потреба осмислити нові параметри освіти і виховання, нові вимоги до особистості вчителя, нові ризики і небезпеки, що виникають у соціокультурних контекстах суспільства знань, нові абрисы педагогічної реальності загалом. Саме це коло проблем і стало предметом обговорення на VIII міжнародній науково-практичній конференції "Освіта і доля нації", яка відбулась у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди 24-25 травня 2007 року і мала тематичний підзаголовок "Учитель у соціокультурних контекстах суспільства знань".

Організаторами конференції виступили Міністерство освіти і науки України, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Інститут вищої освіти АПН України. На участь у конференції надійшло

\* Див. другу сторінку обкладинки

понад 110 заявок із різних країн світу — України, Росії, Австрії, Польщі, США. У конференції взяли участь: 1 академік НАН України, 1 член-кореспондент НАН України, 4 академіка і 2 члени-кореспонденти АПН України, 20 професорів і докторів наук, 33 кандидати наук, молоді науковці та викладачі.

Конференція розпочалася з пленарного засідання, доповіді на якому власне визначили те проблемне поле, яке стало предметом обговорення її учасників на секційних засіданнях. На конференції працювало чотири секції за такою тематикою:

1. Учитель у соціокультурному вимірі суспільства знань.
2. Самореалізація вчителя у суспільстві знань: можливості професійного і особистісного самоздійснення.
3. Сучасне педагогічне мислення та імперативи суспільства знань.
4. Практичні проблеми підготовки сучасного вчителя: українська реальність і світові тенденції.

Відкрив конференцію ректор Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор І. Прокопенко. У своїй доповіді "Вчитель і освіта у полікультурних контекстах сучасності" він наголосив на полікультурній контекстуальній визначеності сучасної освіти і, відповідно, на тих вимогах, що їх висуває до особистості вчителя феномен полікультурності. У доповіді прозвучав переконливий висновок, що справжня полікультурна система педагогічної освіти не може здійснюватися тільки за допомогою теоретичних конструкцій із залученням відповідних педагогічних практик, а передбачає інтенсивне практичне вивчення мов, культури і побуту інших народів, у т. ч. і власної материнської культури. Лише так може бути сформований вчитель-патріот, який має розвинену полікультурну компетентність.

Науковому осмисленню проблеми рольової реальності вчителя у сучасних соціокультурних контекстах із їх вираженими глобалізаційними, полікультурними та модернізаційними вимірами була присвячена доповідь президента АПН України, академіка НАН України, доктора філософських наук, професора В. Кременя. Він послідовно проводив думку, що таке наукове осмислення має стратегічне значення для інноваційного розвитку, соціальної модернізації і духовного оновлення українського суспільства, а також для того, щоб у світовому освітньому просторі, який стає чим далі полікультурним, була представлена й українська складова.

Пошуку відповідей на виклики суспільства знань у зв'язку зі вступом України до європейського освітнього простору була присвячена доповідь ректора НПУ ім. М. П. Драгоманова, академіка АПН України, доктора філософських наук, професора В. Андрушенка "Сучасний педагог на роздоріжжі пост-Болонського простору".

До політичної культури вчителя як консолідуючого потенціалу нації привернув увагу у своїй доповіді член-кореспондент НАН України, доктор філософських наук, професор М. Михальченко.

Схожі ідеї були розвинуті у доповіді доктора філософських наук, професора М. Култаєвої "Педагогічна громадськість як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні".

Освіту як головний чинник формування нації охарактеризував у доповіді доктор філософських наук, професор Віденського університету (Австрія), член Європарламенту Хр. Штадлер. Йому вдалося надзвичайно вдало поєднати роздуми щодо суспільного прориву, навіяні Й. Г. Фіхте, із роздумами над проблемами, що постали перед країнами-членами Євро-союзу у сучасних умовах.

До небезпек, викликаних "забуттям" викладача як головного чинника реформування вищої освіти в Україні, привернула увагу доктор філософських наук, професор І. Степаненко.

Вплив кризового мислення на конструювання педагогічної реальності транскультурності прослідковувався у доповіді кандидата філософських наук, доцента Л. Горбунової.

Ще одна надзвичайно важлива проблемна лінія — сучасний вчитель як носій і транслятор універсалістських цінностей в освітньому просторі суспільства знань — стала предметом обговорення у доповідях докторів філософських наук, професорів А. Єрмоленка (Київ), В. Діденко (Москва), К. Долгова (Москва), А. Гофрона (Польща), Дж. Райт (США) та інших.

Вимоги підвищення якості підготовки вчителя у суспільстві знань стали предметом осмислення у доповідях академіка АПН України, доктора педагогічних наук, директора Інституту вищої освіти АПН України В. Лугового ("Культурно-інформаційна теорія освіти і педагогічний понятійно-категоріальний апарат"), академіка АПН України, доктора педагогічних наук О. Ляшенка ("Якісний аспект підготовки вчительських кадрів — вимога суспільства знань"), членів-кореспондентів АПН України, докторів педагогічних наук, професорів, проректорів ХНПУ ім. Г. С. Сковороди з навчальної і виховної роботи відповідно В. Євдокимова ("Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище"), Г. Троцько ("Особистість вчителя у суспільстві знань — гуманістичні перспективи педагогічної освіти в Україні"), доктора педагогічних наук, професора, проректора з наукової роботи ХНПУ ім. Г. С. Сковороди О. Микитюка ("Учитель як науковець — виклик суспільства знань педагогічній освіті"), кандидата історичних наук, професора, проректора з навчальної роботи ХНПУ ім. Г. С. Сковороди А. Губи ("Освітній менеджмент як складова сучасної педагогічної культури"), доктора педагогічних наук, професора Г. Онкович ("Медіапедагогіка і сучасна освіта"), кандидата філософських наук А. Корецької ("Викладач як уособлення освітнього процесу") та інших.

На завершальному пленарному засіданні підбивались підсумки конференції, були запропоновані практичні рекомендації щодо удосконалення системи освіти України з огляду на пріоритети і цінності сучасної педагогічної практики і ті вимоги, що вона висуває до сучасного вчителя.

Було прийнято рішення про проведення наступної ІХ науково-практичної конференції у жовтні 2008 року за тематичною рубрикою "Український вимір педагогічного поступу". Заявки на участь у конференції та матеріали доповідей уже приймаються на кафедрі філософії ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Оргкомітет запрошує усіх зацікавлених науковців взяти участь у ІХ конференції "Освіта і доля нації".

***Ірина Степаненко.* Учитель в соціокультурних контекстах общества знаний: требования, перспективы и риски**

В статье осуществляется информационный обзор работы VIII международной научно-практической конференции "Образование и судьба нации", которая состоялась 24-25 мая 2007 года в Харьковском национальном педагогическом университете им. Г. С. Сковороды.

***Iryna Stepanenko.* A Teacher in a Social and Cultural Context of Knowledge: Requirements, Perspectives, and Possible Risk**

The paper presents the informational survey of the work of the VIII International scientific and practical conference "The education and the fate of the nation", which took place on May 24-25, 2007 at the Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda.

**Ольга ГРИВА**

**КАКИМ БЫТЬ ОБРАЗОВАНИЮ  
БУДУЩЕГО?  
(Итоги II международного  
гуманитарного форума  
"Возрождение, обновление  
и развитие человека")**



*Статья освещает проведение II Международного гуманитарного форума "Возрождение, обновление и развитие человека" в Международном детском центре "Артек" в апреле 2007 года. Форум стал звеном в цепи международных встреч, посвященных наиболее острым гуманитарным вопросам современности. Ученые и практики — педагоги, философы, психологи, преподаватели, медики, а также представители общественных организаций из разных стран собрались в одном из самых известных педагогов всего мира мест — "Артеке" — для обсуждения вопросов о будущем образования.*

С 23 по 28 апреля в Международном детском центре "Артек" прошел II Международный гуманитарный форум "Возрождение, обновление и развитие человека", посвященный воспитанию как феномену современного человеческого общества. Под флаги форума "Артек" собрал более 350 участников из Беларуси, Италии, Латвии, Литвы, России, Украины, Эстонии. Пожалуй, впервые в нашей стране столь значительное событие в области образования и воспитания было организовано на средства общественных благотворительных организаций. Форум привлек к участию представителей официальных органов образования, педагогической общественности, и тех, кому не безразлично, что будет с системой образования, а значит с их детьми и внуками, завтра и в более отдаленном будущем.

II Международный гуманитарный форум "Возрождение, обновление и развитие человека" — проект, целью которого стал поиск новых ценностей и целей образования, а также новых методов для достижения этих целей. Одной из первоочередных задач стал поиск путей новой филосо-



фии образования, которая бы помогла задать алгоритмы развития системы образования будущего.

Международный детский центр "Артек" был избран местом проведения форума не случайно. "Артек" — один из самых известных детских центров в мире. Здесь отрабатывались грандиозные педагогические технологии, выстроенные как на идеологических установках, так и на бесценном опыте многих поколений практиков и теоретиков образования. Именно в "Артеке" педагогика давно ориентирована прежде всего на развитие и воспитание личности. Здесь ребенок получает возможность проявить свой творческий потенциал и пережить настоящий успех, что позволяет ему изменить свой мир к лучшему, а, значит, дает надежду на изменение к лучшему нашего общего мира. Пережитый успех, выросшая самооценка, "чувство локтя" товарища, ставшие столь необходимыми в "Артеке", побуждают подростка снова и снова сюда стремиться.

Кроме того, "Артек" давно и прочно вошел в историю как место, куда съезжались дети и молодежь из разных стран мира. Здесь существуют традиции создания пространства толерантности в отношениях между детьми — представителями разных культур и в отношениях детей и педагогов.

Для многих и многих поколений "Артек" был символом счастливого детства. Пережив слом систем и смену эпох, "Артек" остается страной детства. В настоящее время он владеет всеми возможностями для того, чтобы развиваться как эксклюзивная педагогическая лаборатория, в которой рождаются и запускаются новые педагогические проекты.

Поэтому международная педагогическая общественность, собравшаяся для обсуждения насущных проблем воспитания, вполне органично вписывалась в историю "Артека", а его история становилась, в свою очередь, живительным источником, питавшим собравшихся на форум. Секрет жизнеспособности педагогики "Артека" продолжает интриговать и побуждает к поискам на собственном пути.

Концепция форума выростала из того, что современное образование как система, как процесс и как результат не отвечают требованиям, которые к ним предъявляют личность, семья, общество, да и жизнь как культурно-исторический процесс. Поэтому поиск путей обновления образования, и, прежде всего, воспитания необходим. Так считали те, кто приехал в "Артек" на форум.

**История форума.** Педагогическому форуму в "Артеке" предшествовал I Гуманитарный форум, который состоялся в апреле 2006 года и был посвящен причинам катастроф. Он был приурочен к 20-летию Чернобыльской катастрофы. Инициатором проведения I Гуманитарного форума стала общественная благотворительная организация "Украина 3000". Ее лидер — председатель Наблюдательного совета Фонда "Украина 3000" — Екатерина Ющенко пригласила поделиться своим видением проблем катастроф первых лиц международных организаций, выдающихся ученых и

общественных деятелей. В общей сложности в работе форума приняли участие 212 профессионалов из 18 стран мира. Большинство из них выступили в рамках работы трех научных секций. Итоговым документом стал Манифест ответственности человека, где были подытожены уроки катастроф, пережитых человечеством, а гуманитарное развитие человека признано действенным путем для предупреждения гуманитарных катастроф.

На форуме, по инициативе общественных организаций, Фонд "Украина 3000" предложил положить начало постоянно действующему диалогу по вопросам развития человека. Вскоре определилась и тема следующего форума — образование и воспитание человека будущего.

**II Гуманитарный форум** был задуман как диалог о воспитании личности, свободной и ответственной за выбор и реализацию своей судьбы и таланта, создание будущего собственной семьи, коллектива, общества, страны. Организаторы исходили из убеждения в том, что войны, терроризм, разрушение окружающего мира, деградация личности, экономические неурядицы могут быть преодолены путем воспитания человека толерантного, отвечающего добром и благотворительностью на новые вызовы настоящего и будущего.

Сейчас уже не вызывает сомнений, что воспитание начинается еще до рождения ребенка и сопровождает его в течение всей жизни. Образование как приобретение совокупности знаний и навыков для достойной человека жизни является лишь инструментом системы воспитания. К сожалению, на сегодняшний день система образования ориентирована на передачу знаний, а не на воспитание человека, проявление в нем образа творца, ощущения ответственности за собственную жизнь и жизнь окружающих сегодня и в будущем.

Классическая система образования в Украине, обеспечивающая высокое качество знаний, должна быть усовершенствована для воспитания человека, способного самостоятельно приобретать опыт, находить источники ресурсов для реализации присущих ему талантов. При этом жизненно необходимым становится создание благоприятной среды (школы, высшего учебного заведения и т. д.) для воспитания и образования, самореализации личности. Признаками такой среды является пространство любви, свободное от страха и предубеждений; атмосфера толерантности воспитателей и педагогов к мировоззренческим поискам ребенка; пространство упорядоченной активности для обучения свободе и ответственности.

Столь важные задачи привлекли к своему решению и значимые силы: представителей Академии педагогических наук Украины — Президента АПНУ, академика В. Кременя, вице-президента АПНУ, академика А. Савченко, академиков И. Зязюна, И. Бега; руководителей и известных ученых НПУ имени М. П. Драгоманова — ректора, академика В. Андрущенко, первого проректора, профессора В. Бега; профессоров I Римского

университета "La Sapienza", Московского государственного педагогического университета, университетов Киева, Харькова, Днепропетровска, Львова; авторов и создателей общеобразовательных школ Н. Гузика, В. Хайрулину, академика Российской Академии образования Ш. Амонашвили и многих других представителей отечественных и зарубежных университетов, школ, общественных организаций.

В ходе форума прошла научно-практическая конференция, посвященная ситуации в современной педагогической науке и практике. Доклады участников затронули наиболее актуальные проблемы образования: его цели; отношение к ребенку, ученику, студенту — субъекту воспитания и образования; соотношение образования и воспитания как составляющих единого процесса; место духовности в образовании; роль учителя; состояние современной школы.

Большой интерес у участников форума вызвали мастер-классы "Исследовательское обучение в современной школе" профессора А. Савенкова (Москва), "Обучение для будущего" представителей корпорации "Интел" и многие другие.

Составляющей частью программы стали тренинги для детей и вожатых "Артека": "Психологические средства самоусовершенствования и развития творческого потенциала личности" (В. Чудакова), "Развитие толерантной личности" (Ж. Серикова) и другие.

Два напряженных дня ученые и практики обсуждали проблемы системы образования в ходе работы круглых столов "Пространство детства", "Учитель будущего" и "Образовательное пространство".

Самым большим и широко освещенным в прессе мероприятием стал Педагогический саммит, подводящий итоги форума. На нем выступили представители международных, зарубежных и отечественных организаций: ООН, ЮНИСЕФ, АПН Украины, Фонда "Украина 3000", МДЦ "Артек".

Главным итоговым документом форума стал Манифест воспитания и развития человека. В его подготовке непосредственно приняли участие большинство собравшихся на Форум и мировая педагогическая общественность. Основная работа по обобщению и редактированию Манифеста легла на плечи редакционной группы, состоящей из ведущих ученых и организаторов форума. В итоговом документе отражены основные тенденции развития образования будущего. А поскольку будущее рождается сегодня, самой известной группой "разработчиков" Манифеста стали дети лагеря "Морской", давшие свои рекомендации взрослым педагогам [1, 129-131].

В результатах работы детей при подготовке Манифеста воспитания отразились их впечатления от современной системы образования, во многом критические, и ожидания от образования будущего. Они прежде всего связаны с практическими задачами изменения школы как социального института. Дети стремятся соответствовать современному уровню требований, которые предъявляет жизнь к ним и к миру взрослых, наблюдаемых

ими. Поэтому, по их убеждениям, школа должна давать возможность личности реализовать себя во всем — в интеллектуальном, физическом и творческом развитии, в процессе подготовки к профессиональной деятельности и т. д. Дети стремятся к овладению механизмами, которые позволят им полноценно интегрироваться в пространство жизни, поэтому предлагают красивые и современные здания школ снабдить не только компьютерами, но и мультимедийными досками, ноутбуками, электронными библиотеками, мобильной связью, а тяжелый портфель с учебниками заменить флешкой с большим объемом информации. В пожеланиях о сокращении времени урока, ранней профессионализации (профильные классы, начиная с шестого), омоложении и осовременивании учительского корпуса отразился факт ускорения социальных, информационных и других процессов. Дети, как камертоны, быстрее взрослых ощущают перемены, происходящие в мире. Они стремятся к новым принципам взаимоотношений между людьми, построенным на паритетности и толерантности, позволяющих личности реализовать свои таланты; к новым формам обучения и воспитания — проблемным и исследовательским урокам, творческим лабораториям. На возрастающую роль неформального воспитания указывают детские предложения о расширении перечня внешкольных занятий, об изменении подходов к организации летних практик во время школьных каникул, которые, с точки зрения детей, не имеют никакого смысла. Для воплощения в жизнь детских чаяний о школе будущего школе сегодняшней надо серьезно изменяться.

Одним из ярких примеров современных подходов к обучению и развитию личности стала игра "Геомакс", в которую в "Артеке" во время форума сыграли и дети, и взрослые педагоги [2, 64-65]. Данная игра является вариантом игры "Геокешинг", которая заключается в том, что организаторы игры прячут некий клад в тайнике, "запоминают" с помощью навигатора его координаты и потом сообщают эту информацию командам, чтобы те попробовали его найти, используя целый ряд современных информационных технологий. В игре используется также технология WiMax, которая позволяет подключаться к сети Интернет, искать нужную информацию, собирать статистику игры в режиме он-лайн, вести видеотрансляцию с поля игры в реальном времени, позволяет участникам игры пересылать фотографии, звук, текст, наблюдать статус других команд.

В игре используется метафора "хронодыры". Это точки в пространстве, заданные определенными географическими координатами, попадая в которые, участники должны, как бы путешествуя во времени, провести небольшое исследование, используя ресурсы Интернета, и отгадать некоторую историческую загадку, связанную с данным местом.

"Геомакс" можно отнести к ролевым познавательным играм для детей подросткового возраста. Во время игры решается ряд задач:

— дети знакомятся с местностью, в которой проходит игра: с географией, историей, экологией региона;

— знакомятся друг с другом и со своими вожатыми (учителями, педагогами), которые участвуют в игре; в ходе игры устанавливаются паритетные взаимоотношения, дети учатся сотрудничеству и коллективному действию;

— учатся пользоваться GPS-навигаторами, фотокамерами, связываться с сетью Интернета, использовать данные, полученные через Интернет, знакомятся с новейшими информационными технологиями;

— происходит развитие познавательной, интеллектуальной, коммуникационной и эмоциональной сфер подростков;

— физическое развитие детей, т. к. игра проходит на пересеченной местности: дети много двигаются, двигательная активность в игре тесно переплетена с познавательными мотивами детской деятельности;

— сплочение группы (коллектива отряда, класса, лагеря), развитие социальных отношений участников игры, определение лидеров в группах.

Игры типа "Геомакс" имеют выраженный развивающий характер. По отношению к другим современным компьютерным играм, данная игра выгодно отличается тем, что ребенок принимает в ней непосредственное личное участие: двигается, общается — в отличие от обычных компьютерных игр, в которых он является виртуальным участником. Таким образом, на форуме была продемонстрирована одна из современных обучающих и развивающих технологий, позволяющих сделать учебный процесс не только продуктивным и полезным, но и захватывающе интересным для детей.

Форум способствовал объединению научных школ, мировоззрений, систем образования на общей почве воспитания человека и создания благоприятной для этого воспитания среды в будущем.

Пять дней форума прошли для Артека и артековцев чрезвычайно насыщено и плодотворно. Ведь важно было не только безупречно "отработать" программу, но и созидать образ образования будущего. На форуме были обозначены основные линии этого образа:

— система образования должна измениться — стать более гибкой, своевременно отвечая на вызовы настоящего и будущего;

— опираясь на опыт прошлого, идти в ногу с прогрессом;

— сделать все возможное для развития личности ребенка, его гармоничного становления, как духовного, так и социального.

Главным результатом проведения этого грандиозного мероприятия стало прежде всего то, что его участники вернулись в свои университеты и школы, обновленные и стремящиеся через год вновь вернуться в "Артек" — по прижившемуся на форуме выражению — на "педагогический Давос".

**Послесловие.** В апреле 2008 года в Киеве состоится III Международный гуманитарный форум "Диалог поколений", на котором будет поднята тема связи поколений, обусловленности настоящего и будущего прошлым.

Ну, а форум в "Артеке" получил свое продолжение в большом проекте Международного саммита, на который, как планируется, соберутся в "Артек" осенью 2008 года представители ведущих стран с целью изучения перспектив развития образования в мире. Подготовка к саммиту уже началась.

### **Литература:**

1. Петров И. К. Работа детей "Артека" над Манифестом воспитания будущего: зб. матеріалів II Міжнародного гуманітарного форуму "Відродження, оновлення і розвиток людини" в "Артеку", 23-28 квітня 2007 року. — Ялта, 2007. — С. 129-131.
2. Развивающе-познавательная игра Геомакс в "Артеке": зб. матеріалів II Міжнародного гуманітарного форуму "Відродження, оновлення і розвиток людини" в "Артеку", 23-28 квітня 2007 року. — Ялта, 2007. — С. 64-65.

***Ольга Грива. Якою бути освіті майбутнього? (Підсумки II Міжнародного гуманітарного форуму "Відродження, оновлення та розвиток людини")***

Стаття висвітлює проведення II Міжнародного гуманітарного форуму "Відродження, оновлення і розвиток людини" в Міжнародному дитячому центрі "Артек" у квітні 2007 року. Форум став ланкою в ряді міжнародних зустрічей, присвячених найгострішим гуманітарним питанням сучасності. Вчені і практики — педагоги, філософи, психологи, викладачі, медики, а також представники громадських організацій із різних країн зібралися в одному з найвідоміших педагогам всього світу місці — "Артеку" — для обговорення питань про майбутнє освіти.

***Olga Hryva. What Is the Education for the Future? (Summary of II International Humanities Forum "Rebirth, Renewal and Human Development")***

The article reviews the II International Humanities Forum "Rebirth, Renewal and Human Development" held at the International child's center "Artek" in April 2007. Scholars from various fields — philosophy, psychology, pedagogy, medicine, — as well as the representatives of public organizations from different countries gathered in "Artek" to discuss the most urgent questions about the future of education.



---

---

## CONTENTS

---

---

### FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Viktor ANDRUSHCHENKO**  
Philosophy of Education "Beyond Tomorrow" .....7
- Vasyl KREMEN**  
Education in the Context of the Present Social  
and Cultural Changes .....15
- Vladlen LUTAY**  
The Contemporary Philosophical Background of Reforming  
the Ukrainian System "Education — Science — Production" .....22

### MODERN EDUCATIONAL METHODOLOGIES

- Maryna SAVELYEVA**  
Transformation of the Development Concepts  
in Post-non-classical Methodology .....35
- Lyudmyla GORBUNOVA**  
Nomadism as a Way of Thinking and Education Strategies .....45
- INTERNATIONAL SEMINAR**  
"The Individual from the Synergetic World Picture's  
Point of View: the Possibility of Freedom" .....61

### SOCIAL AND CULTURAL DIMENSION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Lidiya SOKHAN**  
Drama of Unrealized Life: Life Circumstances  
and Personal Responsibility .....116
- Inna KUZNETZOVA**  
A Philosophical Strategy of Development of Cultural  
and Artistic Education in Ukraine .....135

**EDUCATION SYSTEMS IN A MULTICULTURAL SPACE****Abel B. FRANKO**

- To Classroom with the Different Aims:  
Consumer vs. Clerk. The Comparative Analyses  
of Classroom Relation in USA and Spain .....149

**Volodymyr MANDRAGELJA**

- Perspectives of the System's Professional Military Education  
Development in the Context of the World's Experience .....161

**HISTORY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION****Max HORKHEIMER**

- Eclipse of Reason (Ukrainian translation  
made by M.Kultayeva) — Part IV. ....172

**Viktor DOVBNYA**

- Patristic Period of a Christian Philosophy As a Source  
of Philosophical and Educational Views of H. Vashchenko .....192

**EDUCATION POLICY  
IN THE PHILOSOPHICAL REFLECTIONS****Valentyna VORONKOVA**

- Humanization of Education, Science, Politics,  
Power and Society .....204

**Taras PHINIKOV**

- 'Administrative Mythology' in the Contemporary Approaches  
to the Analysis of Education.....221

**Anatoliy SHAPOVALOV**

- Globalization and Educational Realities in Ukraine.....233

**Yevhen PINCHUK**

- Philosophical Analysis of Capitalization's Tendencies  
of Higher Education in Ukraine and in the World .....241

## **EDUCATION AND RELIGION: PROBLEMS OF INTERRELATIONS**

- Mykola YEVTUKH, Ivan VOLOSHCHUK**  
Modernization of Learning Process in the Context of Revision  
the Interrelation of Belief and Knowledge.....254
- Lyudmyla TELIZHENKO**  
Mystic Experience of Isihasm as an Experience  
of Whole State of Consciousness .....262

## **EDUCATION STRATEGIES AND PRACTICES**

- Borys NOVIKOV, Halyna KOZLAKOVA**  
The Sociology Faculty in Kyiv Polytechnics:  
Ten Years of Science and Educational Activity.....270
- Veniamin TSYKIN**  
The Bologna Process and Teacher-Training Education .....277
- Vitaliy DARENS'KY**  
Dialogue of Worldview Paradigms as a Principle  
of Philosophy Teaching at the Higher Educational System .....297
- Sergiy KURBATOV**  
University's Rankings as an Indicator of Situation in Education .....309

## **SCIENTIFIC LIFE**

- Olga GOMILKO**  
Global World and Unity of Thought: Proceedings of Interim  
World Philosophical Congress  
(New Delhi, India, 15-17 December, 2006).....318
- Iryna STEPANENKO**  
A Teacher in a Social and Cultural Context of Knowledge:  
Requirements, Perspectives and Possible Risk.....330
- Olga HRYVA**  
What Is the Education for the Future?  
(Summary of II International Humanities Forum  
"Rebirth, Renewal and Human Development").....334
- Contents** .....341
- Our authors**.....344
- Requirements to the article**.....346

---

---

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович** — доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України;

**ВОЛОЩУК Іван Степанович** — доктор педагогічних наук, вчений секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України;

**ВОРОНKOVA Валентина Григорівна** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту організацій Запорізької державної інженерної академії;

**ГОМІЛКО Ольга Євгенівна** — доктор філософських наук, старший науковий співробітник відділу філософії культури, етики та естетики Інституту філософії імені Г. Сковороди НАН України; доцент кафедри філософії та релігієзнавства Національного університету "Києво-Могилянська академія";

**ГОРБУНОВА Людмила Степанівна** — кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

**ГРИВА Ольга Анатоліївна** — кандидат педагогічних наук, доцент, професор, декан Кримського гуманітарного факультету НПУ ім. М. П. Драгоманова;

**ДАРЕНСЬКИЙ Віталій Юрійович** — кандидат філософських наук, докторант Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв;

**ДОВБНЯ Віктор Миколайович** — кандидат філософських наук, проректор з науково-педагогічної роботи Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

**ЄВТУХ Микола Борисович** — доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Академії педагогічних наук України;

**КОЗЛАКОВА Галина Олексіївна** — доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

**КРЕМЕНЬ Василь Григорович** — доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік АПН України, президент АПН України, заслужений діяч науки і техніки України;

**КУЗНЄЦОВА Інна Володимирівна** — кандидат філософських наук, доцент, вчений секретар Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв;

**КУЛТАЄВА Марія Дмитрівна** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди;

**КУРБАТОВ Сергій Володимирович** — кандидат філософських наук, докторант Інституту вищої освіти АПН України;

**ЛУТАЙ Владлен Степанович** — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

**МАНДРАГЕЛЯ Володимир Андрійович** — доктор філософських наук, доцент, професор кафедри міжнародних відносин та євроатлантичної інтеграції України Національної академії оборони України;

**НОВИКОВ Борис Володимирович** — доктор філософських наук, професор, декан факультету соціології НТУУ "Київський політехнічний інститут";

**ПІНЧУК Євген Анатолійович** — кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

**САВЕЛЬЄВА Марина Юріївна** — доктор філософських наук, професор кафедри філософії науки і культурології Центру гуманітарної освіти НАН України;

**СОХАНЬ Лідія Василівна** — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України;

**СТЕПАНЕНКО Ірина Володимирівна** — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди;

**ТЕЛІЖЕНКО Людмила Вікторівна** — кандидат філософських наук, доцент, докторант Центру гуманітарної освіти НАН України;

**ФІНІКОВ Тарас Володимирович** — кандидат історичних наук, доцент, проректор з міжнародних проєктів Університету економіки і права "КРОК";

**ФРАНКО Абель Бенжамін** — професор кафедри філософії Університету штату Каліфорнія в Норсріджі (США);

**ЦИКІН Веніамін Олександрович** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціології Сумського педагогічного університету ім. А. С. Макаренка;

**ШАПОВАЛОВ Анатолій Павлович** — проректор Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна".

## **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ**

1. Статті мають бути написані спеціально для наукового часопису "Філософія освіти" (ніде раніше не друковані і не надіслані до інших видань) і відповідати вимогам ВАК до наукових праць, зокрема Постанові від 15.01.2003 р. Президії ВАК України "Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України".

2. Статті, подані аспірантами, здобувачами, ад'юнктами мають подаватися разом із рецензією доктора (кандидата) наук.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування відповідальні автори.

4. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (шрифт — Times New Roman, розмір шрифту — 14, інтервал — 1,5, всі поля — 20 мм) електронною поштою або на дискетах чи дисках. Електронна пошта редакції: ivo902@bigmir.net

Файли обов'язково мають супроводжуватися роздрукованою. Графіки і малюнки мають бути виконані чітко.

5. Після основного тексту статті (обсяг статті — від 20 000 до 40 000 знаків (0,5 — 1 д.а.)) подається література — бібліографічний список на мові оригіналу, що складається за алфавітним порядком або за порядком цитування, під заголовком Література.

Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 — номер джерела за списком літератури, 87 — сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 145; 7, 25; 5, 348].

Після бібліографії подається анотація українською, російською і англійською мовами (загальним обсягом від 1800 до 2000 знаків), яка містить стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті. Тексти анотації мають бути аналогічними українській версії.

6. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторською довідкою за наведеною нижче формою.

б) фото в електронному варіанті: формат jpeg з роздільною здатністю не менше 300 dpi, без стиснення.

### **Форма авторської довідки**

Назва статті. Прізвище, ім'я, по батькові. Науковий ступінь. Вчене звання. Посада. Місце роботи. Коло наукових інтересів. Адреси: (робоча, домашня). Контактні телефони, e-mail.

### **Порядок проходження статей**

1. Редакція віддає статті на зовнішнє рецензування. Негативне рішення щодо публікації статті повідомляється автору, рукописи не повертаються. Стаття може бути повернута на доробку.

2. Після рецензування редакція приймає остаточне рішення про можливість опублікування статті.



## ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Якщо Вас зацікавила проблематика журналу "Філософія освіти", звертайтеся до редакції за адресою:  
01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9,  
Інститут вищої освіти АПН України, к. 902;  
e-mail: [ivo902@bigmir.net](mailto:ivo902@bigmir.net);  
або за телефоном: (044) 286-64-02.

З попередніми номерами журналу "Філософія освіти"  
Ви можете ознайомитися на сайтах:

Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського —	<a href="http://www.nbuv.gov.ua">www.nbuv.gov.ua</a>
Бібліотеки НПУ імені М. П. Драгоманова —	<a href="http://www.npu.edu.ua">www.npu.edu.ua</a>
Українського філософського фонду —	<a href="http://www.philosophy.ua">www.philosophy.ua</a>

Наукове видання

Затверджено до друку Рішенням вченої ради  
Інституту вищої освіти АПН України  
22 грудня 2008 року, протокол № 11/13.

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ**  
**1-2(7)/2008**

Випускаючий редактор *Л. С. Горбунова*  
Літературне редагування *Т. І. Біленко, Л. В. Цивільова*  
Коректор *Н. М. Денисенко*  
Комп'ютерний дизайн та верстка *В. В. Недбаєва*  
Художник: *О. А. Линник*  
Оформлення 2-ї та 3-ї сторінок обкладинки *Ю. К. Корсака*

**В оформленні першої сторінки обкладинки використано:**  
**Ренуар П'єр-Огюст "Люсі Берар".**  
**Час створення: 1884 р.**  
**Місто і місце збереження: Париж, Зібрання Моріса Берара.**