

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

Заступники головного редактора

ГОРБУНОВА Л. С.,

кандидат філософських наук, доцент

САВСЬКИЙ В. Л.,

доктор історичних наук, професор

Редактори-перекладачі

ГАЛЬПЕРІНА В. О.,

кандидат філософських наук (англійська мова)

ГОНЧАР І. І.,

магістр української філології (українська мова)

Відповідальний секретар

ЧЕРВОНА Л. М., кандидат філософських наук

Видавець

Видавництво **МАЙСТЕР-КЛАС**

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

Редакційна колегія

БЕХ В. П.,

доктор філософських наук, професор

ГНАТЕНКО П. І.,

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент АПН України

ГУБЕРСЬКИЙ Л.В.,

доктор філософських наук, професор,
академік НАН України

ДОБРОНРАВОВА 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

ЛУЗІК Е.В.,

доктор педагогічних наук, професор

ЛУТАЙ В.С.,

доктор філософських наук, професор

ЛЯХ В. В.,

доктор філософських наук, професор

МЕЛЬНИК В.П.,

доктор філософських наук, професор

ПАЗЕНОК В.С.,

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України

ПРЕДБОРСЬКА І.М.,

доктор філософських наук, професор

РАДІОНОВА І.О.,

доктор філософських наук, професор

СТЕПАНЕНКО І.В.,

доктор філософських наук, професор

ТКАЧЕНКО В.М.,

доктор історичних наук, професор

ТРОЦКО Г.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

ФИЛИПОВИЧ Л.О.,

доктор філософських наук, професор

ШОРКІН О. Д.,

доктор філософських наук, професор

ЯРОШЕНКО О.Г.,

доктор педагогічних наук, професор

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

- Микола ЄВТУХ, Іван ВОЛОЩУК**
Гносеологічний фокус трансформаційних змін філософії освіти7
- Володимир РИЖКО**
Про філософію освіти: як вона можлива15

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

- Ирина ЕРШОВА-БАБЕНКО, Святослав КОРНИЕНКО**
Психосинергетические основания концептуально-стратегической модели высшего образования24
- Олена КОМАР**
Конструктивістська парадигма освіти36
- Людмила ГОРБУНОВА**
Хаос versus порядок як контроверза мислення у кризовій культурі.
Стаття II46

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

- Олена ЖОРНОВА**
Суб'єкт соціокультурної діяльності:
науково-теоретичне обґрунтування вимірів вищої освіти61
- Тетяна АНДРУЩЕНКО**
Філософська сутність та предметне поле естетичного83

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

- Вікторія ГАЙДЕНКО**
Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре91

Володимир РЯБЧЕНКО

Біологічні, екологічні і соціальні системи та проблема
компетентності людини: соціально-філософський аспект100

ОСВІТА І НАУКА В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**Виктор МАКАРЕНКО**

Наука и власть: контекст социальной истории науки111

Микола ТУР

Некласичні підходи рефлексії легітимацийної проблематики
в контексті розвитку соціальних наук138

Костянтин ЖОЛЬ

Методологічні проблеми теоретичного вираження результатів
міждисциплінарних досліджень в постнекласичній науці156

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ**Сергій ДЕМОШЕНКО**

Соціальний інститут освіти як об'єкт політичних відносин.....164

Галина НЕСТЕРЕНКО

Роль системи освіти у становленні української політичної нації177

ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**Марія КУЛТАЄВА**

Праця М. Горкгаймера «Критика інструментального розуму»
та її значення для філософії освіти187

Макс ГОРКГАЙМЕР

Критика інструментального розуму
(переклад з німецької М. Култаєвої). — Частина I198

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ**Ігор БИЧКО**

Шляхи оновлення змісту філософських курсів
у вищій школі сучасної України.....235

Александра АЛЕКСАНДРОВА

История философии как дело мысли242

ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО**

Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція256

Ельвіра ЛУЗІКГуманітарна освіта при підготовці спеціалістів
профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи266**Лариса ЗЯЗЮН**Радикалізм педагогічних рефлексій
в освітньо-виховній системі Франції.....277**ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ****Сергій ТАРАНОВ**Питання філософії освіти в матеріалах збірника
TOTALLOGY (наукове повідомлення)289**Юлія ДОБРОНОСОВА**

Практичний контекст філософії освіти і виховання.....294

Людмила ГОРБУНОВА

Синергетичні дослідження розгортаються306

НАУКОВЕ ЖИТТЯ**Наталія КОЧУБЕЙ**Всеукраїнська науково-практична конференція
«Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій:
філософія, психологія, методика» (20-21 квітня 2006 р., м. Суми)309**Contents**312**Наші автори**315**Вимоги до оформлення статей**317

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ



Микола ЄВТУХ, Іван ВОЛОЩУК

ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ФОКУС ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена основним проблемам трансформаційних змін національної системи освіти України. Зроблено аналіз вузлових питань гносеологічних аспектів філософських течій інструменталізму, неопозитивізму, феноменології, екзистенціалізму та неотомізму, які, на нашу думку, претендують на роль пріоритетних об'єктів переосмислення філософських засад освітнього процесу.

Упродовж віків людство шукає відповіді на одвічні питання, що стосуються освіти. Фундаментальні проблеми освіти нині знаходяться у центрі уваги світової наукової думки. Окрему групу утворює низка питань гносеологічного характеру, об'єднаних довкола проблем пізнаваності світу та механізмів пізнавальної діяльності. Сьогодні процес пізнання досліджується різними науками. Між тим, не втрачає свого методологічного значення філософія. На тлі новітніх філософських систем будується державна освітня політика. Україна, розширюючи кордони європейського

освітнього простору, вимушена трансформувати національну систему освіти (вищої в першу чергу) на підвалинах європейського осмислення сутності людського буття, освітнього процесу. Необхідні зміни для України супроводжуються низкою переваг і проблем. Найсуттєвішою проблемою є надзвичайно короткий відрізок часу, протягом якого вітчизняна система вищої освіти має адаптуватися до європейських освітніх стандартів. Перевага полягає в тому, що, вибудовуючи філософський фундамент освітньої політики, нам немає потреби методом проб і помилок шукати те, до чого Захід йшов протягом століття. Достатньо скористатися тим, що уже випробуване часом і має відповідну аргументацію, вміло адаптувавши його до національних особливостей. Водночас без осмислення того шляху, яким ішли філософи Заходу, неможливо ефективно ні використати їхні надбання, ні, тим більше, органічно доповнити їх національною компонентою. До того ж, Україна володіє достатнім потенціалом, щоб претендувати на власні здобутки у пошуку шляхів філософського осмислення освітніх істин. Одним із свідчень цього є результати дослідження, виконаного в Інституті вищої освіти АПН України, та обговорення філософських засад модернізації вищої освіти на засіданні Президії АПН України.

Модернізуючи філософські підвалини освітньої політики в Україні, потрібно насамперед позбутися ідеологічної оболонки, випеченої апологетами марксизму навколо філософських систем немарксистського толку, під іншим кутом зору побачити те, що донедавна апріорі вважалося хибним, позбавленим будь-якого раціонального зерна. Це актуально у той час, коли вітчизняна освіта виривається з темряви педагогіки тоталітарного режиму та її теоретичного остову – діалектичного та історичного матеріалізму. Система сучасної вищої освіти України виходить за межі національних кордонів і рухається до європейського і світового освітнього простору, побудованого на ідеологічно не деформованих філософських засадах. Така зміна об'єктивно зумовлена, адже філософські підвалини освітньої політики, організації навчання і виховання трансформуються (у найкращому разі) резонансно до коливань ідеальної субстанції Всесвіту (світорозуміння), а тому не можуть бути раз і назавжди визначеними, закріпленими; у пошуку відповіді на вузлові питання освітнього характеру філософські системи (як свідчить ретроспективний аналіз) змінюють одна одну, асимптотично наближаючись до істини, бо хіба можна бути впевненим в істинності наших знань про можливість істинного знання?

Отже, настав час подивитись на домінуючі філософські системи як на конструктивний матеріал у побудові підвалин модернізації освітньої політики. У межах однієї статті можна торкнутися, звичайно, тільки окремих блоків фундаменту освітніх трансформацій. Філософські течії інструменталізму, неопозитивізму, феноменології, екзистенціалізму та неотомізму, без сумніву, претендують на роль пріоритетних об'єктів нашого переосмислення філософських засад освітнього процесу. До того ж, аналіз сто-

суватиметься лише вузлових питань гносеологічних аспектів зазначених філософських систем.

В інструменталізмі уся діяльність людини, включаючи інтелектуальну, розглядається як пристосування до природного та соціального середовища. Якби світ був абсолютно стійким, то у своїх діях люди могли б керуватися традиціями. Проте характерними ознаками нашого світу поряд із деяким елементом детермінованості є випадковість. У ньому безперервно відбуваються зміни і виникає дещо непередбачене. За таких умов звички не спрацьовують і, щоб вийти зі скрути, люди звертаються до більш досконалого інструменту, яким є інтелект. За Дьюї, функція інтелекту полягає не в тому, щоб копіювати об'єкти оточуючого світу, а скоріше в тому, щоб встановлювати шлях, який у майбутньому можна використати для конструювання ефективних відношень із ними. На думку згаданого філософа, відношення людини до оточуючого світу емоційно забарвлене, несе на собі відбиток зацікавленості і суб'єктивного віддання переваги. Потреби та інтереси складають основу досвіду людини. Досвіду також притаманне визнання залежності від сил, що перебувають поза нашим контролем. Однак людина не тільки усвідомлює свою підвладність невідомим силам, а й сподівається і вірить, що ідеальні можливості матимуть місце у її житті. Більше того, людина вірить у те, що її відношення зі світом з часом ставатимуть розумнішими. Пізнання, за переконанням Дьюї, має починатися у бутті речей і закінчуватися опануванням ними. При цьому внутрішню проблему автор асоціює із сумнівом, вказуючи на патологію особистого сумніву, який не є відображенням проблемної ситуації. Дьюї був також переконаний у тому, що наукові поняття мають лише операційне значення. Він припускає, що результати попередніх досліджень можуть бути використані у майбутніх дослідженнях, але лише як можливі інструменти, придатність яких заздалегідь ніяк не очевидна. Усе це означає, що інструменталізм не виключає можливості теорії як знання загального. Водночас будь-яке загальне специфікується конкретним, причому до такої міри, що у кожній конкретній ситуації ні інше конкретне, ні загальне не можуть працювати. У інструменталізмі істина завжди конкретна і визначається як працездатність ідеї. Тому знання в інструменталізмі – це знання часткового. Оскільки результати попереднього дослідження можуть слугувати інструментами наступного, то цим забезпечується неперервність, але не наступність знань. Таким чином, єдиний процес людського пізнання дробиться у Дьюї на нескінченну кількість часткових проблем з їх частковими розв'язками і частковими відносними істинами.

Неопозитивізм виріс на ґрунті практицизму, який утилітарно оцінює науку, прагне вилучити з неї світоглядні висновки і базується на принципах верифікації, конвенціоналізму і фізикалізму.

Згідно із принципом верифікації, судження істинне, якщо воно підтверджується фактами і якщо можна вказати уявні факти, які за можливості їх реалізації спростовували б дане судження; судження хибне, якщо воно

спростовується фактами і якщо можна вказати уявні факти, які, якщо вони були б реальними, його підтверджували б. На основі зазначеного К. Поппер запропонував вважати відсутність дослідного спростування гіпотези свідченням не на користь її істинності, а лише виправданості, тоді коли дослідне спростування гіпотези свідчить про її хибність, що є більш надійним знанням. Крім того, на думку згаданого автора, теорія втрачає наукове осмислення не тоді, коли її не можна підтвердити відомими способами, і навіть не тоді, коли нам відомі способи її спростування, а тоді, коли з'ясується, що друге неможливе у принципі. Це означає, що теорія підтверджується будь-якими фактами. У результаті її не тільки неможливо перевірити, але й майбутні факти, якими б вони не були, її в принципі не стосуються, оскільки вона сумісна з кожним із них, з чого випливає, що немає жодного положення науки, яке не було б у майбутньому спростоване.

Згідно з ідеями конвенціоналізму, деякі твердження науки стають результатом довільної угоди. Підтверджує сказане незалежність ряду понять і законів, які вводяться в науку ззовні, від змісту самої науки. На користь конвенціоналізму промовляє і той факт, що інколи одну і ту ж теоретичну систему можна будувати, виходячи з різного набору аксіом. Джерелами конвенціоналізму виступають різні системи геометрії, факт внутрішньої несуперечності різних систем формальної логіки, коваріантність законів фізики відносно будь-яких перетворень координат, парадокс Гонсета тощо. У виборі угод вказуються мотиви інтелектуального задоволення, простоти, звички повсякденного життя тощо. Проте принципів конвенціоналізму суперечить теорема Г. Геделя, згідно з якою для кожного достатньо багатого засобами логіко-математичного числення існують істини, що виражаються в його термінах, але формально у ньому не вивідні. Звідси випливає факт існування істин, які не залежать від суб'єкта, що побудував дане числення, і які, звісно, не можуть бути продуктами тієї чи іншої угоди. Такі істини встановлюються в процесі суспільної практики людей.

Для фізикалізму характерне прагнення до об'єднання усіх наук на основі універсальної мови, якою сподівались побачити мову математичної фізики. Р. Карнап прагнув адекватно перекласти опис предметів у термінах спостережень у речення, які складаються виключно з термінів, використовуваних у фізиці. Такий підхід він намагався застосувати до усіх наук без винятку, навіть до соціології та психології.

Загалом позитивізм — це світогляд, який ототожнює буття з тим, що доступне для природничо-наукового пізнання. Характерною ознакою позитивістського світогляду є переконання в тому, що істинним пізнанням можна назвати лише те, яке відкриває можливість побудувати, сконструювати пізнаний предмет. Для позитивіста пізнаним є те, що можна зробити. Небезпека позитивістської позиції пов'язана з можливістю побудови технократичного тоталітарного суспільства, найвищою метою якого є матеріальна перебудова світу із вищою формою діяльності — науково-технічною, і з ти-

пом стосунків у формі раціоналізованого відношення між ланками єдиної машини.

Феноменологи вважають істинним те, що видається таким для кожного окремого індивіда; отже, скільки людей – стільки й істин. На думку Гуссерля, знання спирається на ознаки істинності. Ознаку істинності становить очевидність. Очевидність – це певна абсолютна межа, до якої асимптотично наближається ймовірнісне знання. Тому істинне знання надзвичайно рідкісне явище. Природничі закони є лише ідеалізуючими фікціями, аподиктичними ймовірностями. Жоден із таких законів не пізнається апріорі, тобто з усвідомленням його очевидності. Аргументує сказане той факт, що хоча закон тяжіння уже неодноразово підтверджувався індуктивно, проте в наш час жоден природодослідник не вважає його абсолютно істинним законом. Зазначений автор пропонує такі етапи феноменологічного пізнання: відновлення довіри до безпосередньо даного, до інтуїтивно-споглядальних процесів свідомості; усвідомлення можливості інтуїтивно-споглядального бачення сутності; звернення до феномену, його очищення (редукування) і використання для входження у потік свідомості, для свідомої активізації елементів стихійного саморозкриття сутності, що першоосновно знаходиться у свідомості.

Один з основоположників екзистенціалізму М. Гайдеггер за основу своєї філософської системи обирає феноменологію Гуссерля, ототожнюючи пізнання з спогляданням. Зрозуміло, що тут йдеться не про емпіричне споглядання, а про чисте споглядання феноменів трансцендентальної свідомості. У перекладі з грецької феномен означає «себе-у-самому-собі виявляюче». Це визначення вказує на відмінність феномену від того, що прийнято називати явищем. Явище, за Гайдеггером, – це щось таке, що саме виявити себе не може. Явище розглядається у пізнанні як засіб і цікавить дослідника саме тому, що вказує на дещо, що лежить за ним, – сутність. Пізнання феномену безпосереднє, швидше за все, інтуїтивне. Те, що не об'єктивується і не може стати предметом знання, є екзистенцією. Якщо нас цікавить не сам феномен, а те, що лежить за ним, якщо ми дивимось на феномен лише як на засіб, то він постає для нас явищем, яке саме собою для нас не цікаве. Якщо ж ми намагаємося шукати дещо, що знаходиться за явищем, якщо в ньому самому ми бачимо мету нашого дослідження, тоді ми зможемо збагнути врешті все те, що звичайно не помічаємо, оскільки дивимось на нього наче на іншу, приховану за ним, реальність. Такий метод значно ближчий до художнього способу пізнання світу, ніж до наукового. У пізніх роботах Гайдеггер руйнує понятійний спосіб мислення, прагнучи відродити дологічну, нерозчленовану мову, найближче до якої знаходиться мова поетів. Для Гайдеггера мислити – означає бути поетом. Гайдеггер жалкує, що міфологічне мислення витіснилося науковим. Якщо метафізика пов'язана з «технічним», утилітарним відношенням до існуючого як до речі, то «первинне» відношення – це відношення інтимне, глибоко особисте. Тут Гайдеггер

ідеалізує патріархальні відносини селянина, ремісника до свого вузького, обмеженого, але особистісного світу. І цей світ доступний не дискурсивному мисленню, а особистому почуттю, і може бути виражений не в логіці понять, а в поетичних символах.

Гайдеггер вбачає критерій істинності мислення в очевидності того, про що мислиться. Істина, за Гайдеггером, стільки ж відкриває, скільки і приховує буття. За Ясперсом, істинне те, що можна повідомити іншому, а точніше, те, повідомлення чого іншому слугує засобом єднання. Основна ідея гайдеггерівської феноменології пов'язана з людським існуванням як вихідним моментом усвідомлення всього довколишнього. На думку Гайдеггера, якщо голос буття буде почутий, то конкретні рішення прийдуть самі собою. Бо тільки в сучасну епоху суб'єктивізму людина звикла думати, що вона усі проблеми може вирішити сама. Насправді лише відкритість буття може допомогти людині здобути те, на тлі чого вона вирішить свої проблеми не суб'єктивістськи, як вона це робить дотепер.

Отже, наука не може дати нам вичерпної істини, бо вона не здатна вийти за межі предметного буття і доторкнутися до трансцендентного. Істина особистісна, для кожної людини своя. Тому Марсель розглядає абстрагування й узагальнення як велике філософське зло. Він закликає відмовитися від абстрактного мислення і повернутися до конкретного, одиничного, індивідуального – від істотного до окремих істот у всій їх різноманітності, з усіма відмінними ознаками.

Наріжним каменем неотомістської філософської системи є постулат гармонійної єдності віри і знання. Релігійна віра і раціональне пізнання, стверджують томісти, не суперечать одне одному, не виключають одне одного, а при вірному використанні доповнюють одне одного. Джерело віри в кінцевому випадку – божественне одкровення. Істини, отримані з цього джерела, абсолютні. Джерело раціонального пізнання – розум людини. При всій його недосконалості немає підстав нехтувати ним і відкидати його. Однак за своєю природою як розум кінечної істоти він обмежений. Не все доступне людському розуму, і не завжди на нього можна покластися. Існують істини, які людський розум опанувати не може, і одкровення виявляють нам таємниці буття, недоступні для розуму. Таким чином, існують знання, навіяні божественним одкровенням через віру, і знання, які здобуваються власними засобами людського розуму. Віра не тільки розширює межі розуму, але й стає кінцевим безапеляційним критерієм істини. Раціональне пізнання правомірне лише настільки, наскільки воно не вступає в суперечність із церковними постулатами.

Із зазначеного випливає, що неотомісти засуджують фідеїзм за недооцінку людського розуму, нехтування ним і раціоналізм за неправомірну претензію визнавати розум верховним суддею у питаннях істини, за людську гординю, що покладається на розум як на єдиного надійного поводиря на шляху до істини. До того ж, чим більше людина знає відповідей на запи-

тання «як», тим більша у неї жадоба відповісти хоча б на одне «чому», що неможливо, бо в це потрібно повірити. І кожний новий крок у розвитку науки, кожне нове відкриття збільшують розрив, прірву між знанням і вірою, тому що заглиблення на одне «як» призводить до виникнення декількох «чому».

Чи можемо ми, з урахуванням хоча б зазначеного вище, обмежитись, вибудовуючи методологію людського пізнання, матеріалістичною тезою «від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики...»? Чи можемо ми, володіючи, на наш історично обмежений погляд, достеменними знаннями про щось, надавати їм статус абсолюту? Чи маємо ми моральне право не згадувати про фундаментальні проблеми людського пізнання на сторінках навчальної і методичної літератури, утверджуючи при цьому догматичний підхід у пізнанні Всесвіту? Чи прагнемо ми з раціональних зерен філософських систем минулого вибудувати сучасну методологію пізнання, а не задовольняти еkleктичними конструкціями з їх уламків. Ні! Відсутність універсальної філософської системи, оптимальної для фундаментальних освітніх проблем, є свідченням цього. То ж, слово за філософами...

Література:

1. Dewey J. Reconstruction in Philosophy. — Boston, 1957.
2. Popper K.R. The Logic of Scientific Discovery. — N.Y., 1961.
3. Husserl E. Ideas. General Introduction to Phenomenology. — N.Y., 1962.
4. Heidegger M. Sein und Zeit. — Tubingen, 1960.
5. Jaspers K. Existenzphilosophie. — Berlin, 1964.
6. Marcel G. The existential background of human dignity. — London, 1963.
7. Современная буржуазная философия / Под ред. А.С. Богомолова, Ю.К. Мельвиля, И.С.Нарского. — М.: Высшая школа, 1978.

Николай Евтух, Иван Волощук. Гносеологический фокус трансформационных изменений философии образования

Статья посвящена основным проблемам трансформационных изменений национальной системы образования Украины. Осуществлен анализ узловых вопросов гносеологических аспектов философских течений инструментализма, неопозитивизма, феноменологии, экзистенциализма и неотомизма, которые на наш взгляд, претендуют на роль приоритетных объектов переосмысления философских основ образовательного процесса.

Mykola Yevtuch, Ivan Voloshchuk. Epistemological Focus of Transformational Changes in Philosophy of Education.

The article deals with the main transformational changes of the national educational system of Ukraine. It is analyzed the central questions of epistemological aspects existed in some philosophical directions (instrumentalism, neopositivism, phenomenology, existentialism and neotomizm), which pretend to be the priority objects of reconsideration of the philosophical basis in educational process.

Володимир РИЖКО

ПРО ФІЛОСОФІЮ ОСВІТИ: ЯК ВОНА МОЖЛИВА¹

Розглядається проблема змісту філософії науки і методології науки та визначається особливість філософії освіти. Пропонується розмежовувати філософію освіти як педагогічну дисципліну і філософію освіти як філософську дисципліну.



За останнє десятиріччя в Україні зусиллями філософів В.П. Андрущенко, В.С. Лутая, М.І. Михальченка, С.Ф. Клепка, М.Д. Култаєвої та інших започаткований новий напрям філософських досліджень – філософія освіти. Створенням вченої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій з філософії освіти при Інституті вищої освіти АПН України зроблено ще один важливий крок у напрямку інтенсифікації досліджень у філософії освіти. Доводити важливість таких досліджень немає рації з огляду на зростання вагомості освіти в умовах переходу до інформаційного (знаннєвого) етапу розвитку.

Водночас усе зазначене не заперечує, а навпаки, стимулює потребу в подальшому аналізі особливостей філософії освіти як сфери пізнання, у полі філософської рефлексії.

Власне, визначеність стосовно філософії освіти (її змісту, методів, кола проблем) є аналогічною визначеності філософії науки загалом. Тому спочатку будемо розглядати проблеми предметної сфери філософії науки загалом, а потім зробимо висновки безпосередньо щодо філософії освіти.

До філософії науки (освіти також) доцільно (1) віднести питання, що стосуються вписування в контекст культури – екзистенціалів людської буттєвості – відповідних наукових знань; (2) розгляд тих питань, які не знаходять пояснення в концептах існуючих наукових знань, тобто для них потрібне ширше, ніж у тій чи іншій науковій дисципліні концептуальне поле. Іншими словами, філософські питання науки – це ті, які стосуються

¹ Статтю підготовлено за підтримки гранту 05-03-913а для здійснення українсько-російського проекту «Постнекласична методологія: становлення, розвиток, принципи, перспективи (постанова президії НАН України від 6.04.2005 р., проект № 14).

відношення «Людина – світ», екзистенціалів людського буття і не знаходять пояснення у понятійному полі окремих наук.

Оскільки концепт «екзистенціали людського буття» (вжитий у даному разі як синонім культури) не набув поширення, необхідно його бодай коротко охарактеризувати.

При феноменологічному підході до розуміння людини очевидною є її тричленна структура: тіло, розум і духовність. Зупинимось тільки на концепті «духовність», оскільки він презентується в екзистенціалах людського буття – людиновимірних цінностях, що окреслюють людське буття у світі. У понятійному плані екзистенціали людського буття – це провідні категоріальні означення людської буттєвості, або те, що репрезентується філософськими категоріями – родовими поняттями – універсаліями. До них належать віра, надія, любов, воля, добро, істина, свобода, святе, справедливість тощо з їхніми опозиціями. Власне, уся мережа філософських (світоглядних) понять стосується сфери духовності і кожне з них є екзистенціалом людського буття. Зазначені екзистенціали складають основи людського буття людини у світі і, відповідно, є онтологією самого буття. Інша річ, що філософія, як понятійна структура, оперуючи цими поняттями, досі не виділяла дану прикмету відповідним іменем – «екзистенціали». Введення ж адекватного імені – це завжди ідентифікація змісту поняття й усвідомлення його як відповідної сутності, що надає змісту мислення більшої чіткості та однозначності. Тому звернення до поняття екзистенціалу, що, на перший погляд, є процедурою переіменування відомих речей – категоріальної структури, буцімто не таке вже й важливе. Але це не так, бо при введенні нового імені підкреслюється та особлива роль, яка належить цій структурі в людському бутті. Окрім цього, у такому разі відбулася експлікація провідної спрямованості духовності – забезпечення сенсів людської діяльності, основних гуманітарних цінностей. Тому розв'язання філософських питань науки – це завжди не що інше як занурення відповідних наукових проблем у коло духовності – екзистенціалів людського буття, сенсів людського існування.

Відтак, філософські питання окремих наук виникають тоді, коли ті чи інші наукові дисципліни роблять істотні, фундаментальні наукові відкриття і їх потрібно зрозуміти, тобто вписати в контекст існуючої культури, або інтерпретувати в концептах філософії, бо вона ж виступає квінтесенцією культури.

Це філософії до сили, оскільки вона, оперуючи поняттями – універсумами, завжди працює, так би мовити, на випередження. Крім того, її поняття – філософські категорії як родові поняття – загалом незмінні від виникнення людського роду, репрезентують його буттєвий світ, який, таким чином, є людиномірним (В.І. Шинкарук, С.Б. Кримський). У зв'язку з цим вони і можуть виконувати функцію пояснення нового, щойно відкритого і незрозумілого (до цього таємного).

Філософію науки (тих чи тих наукових дисциплін) можна називати ще втаємниченням, зануренням у невідоме або дещо екзотично – експлікацією

імпліцитного. Метафорично можна сказати, що філософія науки – це зазірання в потаємне, досі незвідане, але вже відкрите якимись науковими дисциплінами.

Якщо враховувати, що наукове пізнання має два плани – план відкриття і план визнання відкриття, або план його виправдання, легітимації (визнання), то філософія науки, безперечно, відноситься до плану легітимації відкриття. Завдяки такій її природі воно дискусійне, діалогове, а то й полілогічне. Справді, фізичне пізнання чудово ілюструє сказане: відкриття атома, його пізнання – кінець XIX та початок XX сторіч; хімія, біологія тощо. Стосовно соціогуманітарного пізнання, то тут проблема ще складніша, оскільки ці знання не мають чітко окреслених критеріїв фіксації відкриття, тому тут практично постійно точаться дискусії.

Філософія науки має ще одну сторону.

Оскільки філософія науки взаємодіє із переднім краєм науки практично тим, що тільки відкриває досі незвідане, то виникає проблема суб'єкта, або автора філософії науки. Справді нове наукове відкриття – це продукт фахівців відповідної галузі знань (наукової дисципліни). Ці фахівці тільки й можуть мислити в адекватних поняттях те, що вони зробили. Однак, оскільки ці результати нові, то перед ними постає проблема розуміння того, що вони зробили. І тут починаються спроби пояснити ці результати в поняттях спеціальних, але суміжних наук. Коли ж це не вдається, то звертаються до філософських концептів. Щоправда, філософські концепти безпосередньо не формулюються, а використовуються на інтуїтивному рівні, тобто аналізуються реальні результати пізнання, а філософські концепти беруться як самі собою зрозумілі, без їх осмислення. Інакше філософський зміст концептів просто не усвідомлюється. Така ситуація функціонування філософських концептів була описана В.І. Шинкаруком, О.І. Яценком.

Однак проблема полягає в тім, що треба з'ясувати, чому це можливо? Це можливо тому, що філософське мислення передбачає існування двох філософських суб'єктів – суб'єкта буденного, або профанного, та суб'єкта спеціалізованого, або професійного. Це вимагає пояснення.

Звичайно, традиційно вважається, що в пізнанні провідним є об'єкт пізнання. Це правильно, але і не зовсім. На першому («правильно») зупинився К. Поппер, коли висував ідею знання як знання об'єкта без суб'єкта. Власне, на цьому ґрунтується традиція усієї класичної науки, за якої науковим знанням вважалося те, в якому елімінований суб'єкт. Наукове знання у цьому плані є «об'єктним», тобто таким, що передає тільки прикмети об'єкта, а якщо дається щось від суб'єкта, то це свідчить про хибність такого знання. Такий погляд відіграв певну позитивну роль, якщо все це брати в контексті відношення «наука – інші знання». Він «очищував» наукове знання від ненаукового.

Однак вже неklasична наука змушена була переглянути зазначену позицію, позаяк вона зіткнулася із кризою очевидності, тобто на цьому рівні науки доводиться в сам зміст знання включити не тільки прикмети об'єкта

пізнання, але і суб'єкта, зокрема, прилад, позиції суб'єкта як спостерігача чи експериментатора, його інтерпретації об'єкта, мову, якою користується суб'єкт пізнання тощо. Вочевидь, що суб'єкт не тільки причетний, а й вмережений в тіло пізнавального процесу науки неklasичного зразка. Ще складнішою є ситуація, коли йдеться про філософське знання.

Щойно зазначалося, що у випадку філософського знання треба враховувати не просто властивості суб'єкта, а те, що філософське знання представлене двома суб'єктами.

Загалом «два» суб'єкти існують у мистецтві, художній літературі, навіть релігійному знанні. Але в зазначених формах свідомості проявляється функціонування другого суб'єкта при сприйнятті мистецтва, скажімо, читанні твору тощо. Дана ситуація знайшла відображення у постмодерній філософії, але своєрідно, екзотично, бо автор взагалі відкидається (ідея смерті автора).

Що ж стосується філософії, то тут проблема істотно інша. На це не звертається увага, але така необачність обертається багатьма непорозуміннями, плутаниною, а то і просто нехлюйським ставленням до філософії як феномену людського пізнання.

Йдеться про те, що так званий профанний суб'єкт філософії – це так би мовити «природний» стан мислення людини, оскільки людина мислить категоріями, що лежать в основах людської свідомості й опановуються людиною у процесі її соціалізації, передовсім при опануванні мови – провідним способом включення людини в людські комунікації, долучення до життєвого світу людського роду. Або коротше, людина, опановуючи мову, опановує категоріальний лад, що виробило людство, реалізуючи буття у світі. Цей категоріальний лад є рубрикацією світу відповідно до людського буття. Точніше: людина мислить себе у відношенні до світу («людина – світ»), а це відношення виражається категоріальним способом, тобто бінарним поділом світу на роди відповідно людського буття у світі. Ці «роди» – категорії – є поняттями філософії. Але категорійний лад у цьому плані функціонує інтуїтивно, неусвідомлено. Тобто людина як людина філософує від своєї людської природи, але на те, що вона «філософує» просто як свідома істота, не звертає уваги, не робить предметом рефлексії.

Усе вищесказане про категорії вже вивчене рядом дослідників і навіть експериментальним шляхом (твори Ж. Піаже та інших). Неусвідомленість, природність категорій часто стає підставою для думки, що взагалі філософування не є чимось важливим, бо людина, мовляв, і так знає, що таке буття чи небуття, має своє розуміння добра і зла тощо. Та річ в тім, що у такий спосіб філософування (де опертя – це інтуїція) має досить обмежений характер, воно обмежене індивідуальним досвідом чи досвідом окремих сфер пізнання. Але в ситуаціях, коли треба трансцендентувати, цей спосіб філософування, звичайно, використовується. Без нього не можна обходитися в жодній сфері пізнання, навіть у такій високій, як наука. Прикладом

може бути, скажімо, атомна фізика періоду її становлення чи будь-які інші сфери наукового пізнання (біологія періоду становлення генетики тощо). І в даному разі треба звернути увагу на слово «становлення», що тут вжите двічі. Воно несе значне навантаження, бо вказує на ту особливість, що саме у станах «становлення» чогось виникає потреба філософування, бо то є періоди неозначеності в існуючих концептах, періоди виходу за звичне, періоди, коли «ніщо» зникає і його місце заступає «щось». Ось за таких умов вдаються до пояснення цього «щось». Задіюється «категоріальне» мислення, яке, так би мовити, завжди існує, бо воно взагалі складає основу мислення. Але на розглядуваному рівні, як уже зазначалось, категорії функціонують інтуїтивно, не систематично, невідрефлексовано, довільно, без урахування досвіду рефлексії. І тут можуть бути як вдалі здогадки, так і курйозні міркування, навіть міфологічного характеру.

Водночас існує другий суб'єкт філософування – професійний, той, що спеціально досліджує категоріальний лад мислення. При цьому враховується історичний людський досвід, тобто опертям тут виступає історія, розмаїття проявів змісту категоріального ладу, його системність, а також вирізняються можливі наслідки того чи іншого змісту категорій. Зрозуміло, що на професійному рівні ступінь ризику помилитися значно менший, ніж на непрофесійному. Але...

Але у такому випадку виникають проблеми, які треба враховувати. Йдеться про саму особливість професійного філософського дискурсу стосовно відповідної досліджуваної предметності. Ця особливість проявляється в тому, що сам дискурс відбувається, скажімо, стосовно освіти як осмислення тих нових феноменів, які виявили дослідники освітянського простору. Виявляється, що професіонал у філософії за емпіричний вихідний матеріал бере те, що вже відкрито, напрацьоване в теорії освіти. Тут відбувається часовий зсув: професійний філософ, образно кажучи, йде за теоретиком освіти. У цьому процесі професійний філософський дискурс виявляє те, що не є сферою теорії освіти (сміслові сенси, скажімо, освітянських технологій, осмислення нових концептів, що ними користується теоретик тощо). Усе це філософ-професіонал здійснює на тлі системних філософських поглядів, контексту філософської культури. Тому він «запізнюється» порівняно із діяльністю теоретика освіти, але здійснює дослідження тієї проблематики, яка не входить у сферу діяльності теоретика. Якщо ж теоретик і торкається відповідних філософських проблем, то робить це на інтуїтивному рівні, тобто не у формі логічного й історичного обґрунтованого розмірковування, а на рівні здогадок, версій, життєвої мудрості.

Інакше все це можна розглядати таким чином: філософія освіти (чи будь-якої іншої наукової дисциплінарної структури) є рефлексією над тими здобутками, практиками, які отримані фахівцями в галузі теорії освіти, освітянських практик (або того, що вже є в освіті). Філософська рефлексія – «включення» відповідних наукових досягнень в контекст культури, її сенсів та цінностей, взаємодії з іншими культурними феноменами, зрештою,

позиції людини в світі у зв'язку з тими феноменами, що виявлені. Це, зрозуміло, є полем філософської рефлексії, нуртуванням думки щодо універсальї культури.

Філософія освіти водночас є не тільки полем освітянських смислів, але й виступає методологією теорії освіти. Щоб вести розмову в цьому плані, треба здійснити бодай первинну експлікацію поняття «методологія», оскільки інтуїтивного розуміння його змісту, вочевидь, обмаль. Існує багато тлумачень поняття методології, і в даному випадку немає резону зупинитися на їх розгляді. Важливо зазначити, що методологія того чи іншого дослідницького процесу – це його філософія, але виражена операційними поняттями. Справді, коли йдеться про методологію розв'язання якихось питань, то йдеться про вибір шляхів руху думки, їх спрямування, ідей, якими керується дослідник. Але якщо у філософії усе це має характер опису та пояснення (що це таке, як воно можливе тощо), то в методології виражаються операції, які треба здійснити, аби досягти відповідного результату. Не випадково про методологію доводиться говорити в термінах теорії алгоритмів, програм, проектів, моделей.

Водночас доцільно врахувати, що методологія як філософський дискурс взагалі є парадоксальним феноменом.

Парадоксальність методології полягає в тому, що без неї не можна обійтися у науковому дослідженні, але коли здійснюється наукове дослідження (йдеться про фундаментальне за своїм змістом революційне дослідження), то методології в такому разі просто не існує. Далі, парадоксальність методології криється в тому, що методологія створюється для здійснення відкриття. Але в силу першого парадоксу, вона неможлива і, відтак, не потрібна. І ще одне: парадоксальність методології ще й у тому, що за своїм призначенням методологія раціональна а за своїм функціонуванням – ірраціональна. Дані положення вимагають обговорення, роз'яснення.

Перший зазначений тут парадокс методології передусім стосується фундаментальних відкриттів, тобто тих, що пов'язані з революцією в науці, і тому ні про шлях відкриття, ні про те, що отримано у процесі відкриття, просто нікому не відомо. Мова може йти про гіпотези, здогадки, але не якийсь чітко означений результат. Хоча, зрозуміло, відкриття здійснювалося за допомогою певної методології. Однак вона була інтуїтивною, не вираженою чітко окресленими правилами операцій. Тому всі фундаментальні наукові відкриття на початку є випадковими, непередбачуваними. Про це можуть свідчити відкриття у фізиці, взагалі в будь-якій науці.

Другий парадокс криється в тім, що методологія наукового пізнання формулюється, але вже після відкриття в науковому пізнанні. Вона виступає осмисленням шляхів поневіряння думки вченого у процесі наукового відкриття. Причому тут важливо, що це осмислення (або легітимація наукового пошуку) здійснюється, умовно кажучи, у два етапи. На першому етапі осмислення наукового відкриття здійснюється авторами (чи тими, хто працює в цій галузі) наукового відкриття. Їх мета – вияснити, як можливе

відкриття, розібратися в тому, що, власне, означає це відкриття, яке його значення тощо. Скажімо, в цьому плані були проведені знамениті дискусії фізиків з приводу теорії відносності, квантової і релятивістської фізики, генетики тощо. Але існує і другий етап розробки методології. Він пов'язаний із творчістю професійних методологів. Якщо перші осмислення ведуться в концептах теорій відповідних наукових дисциплін, то другі — в концептах філософії. Їх завдання те саме, але досягається різними засобами і має різні наслідки. Важливо, що філософський дискурс має системний характер, він пов'язаний із в'ясненням культурного контексту наукового відкриття і встановленням смислів, котрі воно несе. При цьому треба враховувати здійснене С.Б. Кримським розмежування значення та смислу. Якщо значення — це спосіб дії знака, то смисл — ті сенси, які несе знак, тобто це культурний контекст знака. Зазначимо, що дискурс фахівців зводиться до в'яснення значень наукових відкриттів. Це не означає, що не можуть бути зроблені певні міркування і про смисли, але то не є основним завданням. Ретельно смисли наукових відкриттів розробляються на рівні професійного філософського дискурсу.

Третій виділений нами парадокс методології в тім, що її призначення раціоналізувати творчість вченого, але функціонує вона ірраціональним чином. Власне, відповідь стосовно цього міститься в другому парадоксі. Треба тільки додати, що раціоналізація методології потрібна для вписування відкриття у контекст культури, а це здійснюється у процесі навчання, тобто підготовки фахівців, в колі майбутніх вчених. Вони можуть скористатися методологічними положеннями для вишколювання свого інтелекту, вироблення відповідних знань, вмінь та навичок. Але це не буде годитися їм як алгоритм, а тільки як поле діяльності, як те, від чого можна «відштовхнутися» і йти далі.

А тепер підведемо деякі результати здійсненого аналізу.

Вочевидь розгляд питання про особливість філософії науки, зокрема філософії освіти, пов'язаний із в'ясненням особливостей філософування загалом, так і питанням про особливість і функціонування методології. Виявляється, що ці питання пересікаються чи навіть дублюють одне одного. Тобто як у філософії існують «два суб'єкти», так і в методології існують «два суб'єкти». Але це має важливі наслідки, зокрема, для розуміння кодифікації результатів дослідження.

Йдеться про те, що хоча і можна, але надто важко чітко розмежувати, до якої кваліфікаційної рубрики віднести, скажімо, дослідження у сфері теорії освіти і філософії освіти. Це питання стає дошкульним тоді, коли в рамках теорії освіти розглядаються філософські питання, а в рамках досліджень філософії освіти аж ніяк не обійтися без розгляду якихось конкретних теоретичних питань освіти. Може йтися тільки про певну частку переваг того чи іншого змісту. Особливо це важко робити стосовно соціогуманітарного знання, де критерії «теоретичності» і критерії «філософічності» досить непрозорі, розмиті. Щодо природничих, технічних і математичних наук

питання так гостро не стоїть, бо їхні методики та концепти чіткіше окреслені. У цих наукових дисциплінах існує певне розмежування емпіричного та теоретичного рівнів пізнання. Більше того, саме теоретичне в цих дисциплінах здебільшого виражається мовою математики і тому воно чітко відмежовується від буденної мови, в якій категоріальні прикмети вмержені у семантику цієї мови. Те саме властиве і для соціогуманітарного знання, яке здебільшого користується буденною мовою, і в якому емпіричний і теоретичний рівні практично не розмежовуються, це знання синкритичне, метафоричне тощо.

У соціально-гуманітарному пізнанні філософування часто-густо виконує роль теорії, у крайньому разі тут теоретичне і філософічне важко розрізнити. Окрім зазначеного, треба (ще раз повторимо) розмежовувати філософію науки та методологію науки. Філософія науки – це рефлексія над наукою, або, образно кажучи, вписування науки у контекст культури (виявлення сенсів наукових положень). Методологія ж (йдеться про філософську методологію, бо є ж методологія в окремих наукових дисциплінах) – це вчення про значення наукових положень, або вираження положень філософії науки в операційних поняттях. Якщо врахувати різницю між філософією науки і методологією науки, то в такому випадку чіткіше окреслюється поле, скажімо, філософії освіти та поле теорії освіти. За предметом теорія освіти і філософія освіти не збігаються: якщо теорія освіти оперує емпіричним матеріалом, віднаходить у ньому сталі (закономірні) відношення, або істини, то філософію освіти цікавить, як ці істини (сталі, закономірні відношення між емпіричними даними) входять (або вписуються) в коло екзистенціалів людського буття, тобто які сенси вони несуть (що дають людині).

Але тут виникають труднощі: розмірковування в концептах екзистенціалів людського буття обов'язково передбачає теоретизування над емпіричним матеріалом, з яким має справу теорія освіти. Подібне має місце і стосовно методології науки (освіти): операційні поняття – це опис дій, що мають місце відносно емпіричних об'єктів або теоретичних об'єктів, з якими проводить операції теоретичне розмірковування.

Однак демаркація теорії освіти й філософії освіти та методології освіти відбувається не стільки на рівні їх предметності, мови, скільки передусім на рівні цілей (мети дослідників, тобто демаркація має функціональний характер. Інакше, на рівні предмета мови і навіть методів дослідження розмежувати теорію освіти й філософію освіти (методологію) вкрай важко. Це розмежування проглядається на функціональному рівні. Тому складається ситуація, коли мова може йти про «дві» філософії освіти: одна, що існує за предметом дослідження, а друга – що існує за метою дослідження. Інакше, йдеться про те, що філософія освіти можлива у двох іпостасях: як філософія освіти, що за предметом відноситься до такої дисципліни, як теорія педагогіки та як ще одна філософія освіти, яка за своєю метою (функціями) відноситься до філософських дисциплін. Прецедент такого по-

рядку є в юриспруденції: там ведуть мову про філософію права як юридичну дисципліну і філософію права як філософську дисципліну.

Зі здійсненого аналізу можна зробити висновок практичного порядку: в кодифікації наукових спеціальностей, здійсненій ВАК України, доцільно ввести положення про «дві» філософії освіти, за якими можливий захист дисертацій. Одна «філософія освіти», що відноситься до педагогічних наук, а друга – що відноситься до філософських наук. Це б спростило проблеми визначення, до якої дисципліни відносити дисертації, які претендують на дослідження питань філософії освіти.

Владимир Рыжко. Про философию образования: как она возможна

Рассматривается проблема содержания философии науки и методологии науки и определяется особенность философии образования. Предлагается разграничивать философию образования как педагогическую дисциплину и философию образования как философскую дисциплину.

Volodymyr Ryzhko. About Philosophy of Education: How it is Possible

Content of philosophy of science and methodology of science is examined in the article. Particular features of Philosophy of Education are determined. It is suggested to differentiate Philosophy of Education as a pedagogical subject and as a philosophical subject.



**Ирина ЕРШОВА-БАБЕНКО,
Святослав КОРНИЕНКО**

ПСИХОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрена проблема изменения парадигмы образования в XXI в., философии образования и его концептуально-стратегической модели в терминах и с позиций постнеклассической науки, психосинергетики и альфалогии.

Одна из существенных особенностей современного периода жизни общества, особо значимая для системы высшего образования (СВО) как социального института и способа социализации человека – это резкое увеличение скорости информационных процессов. Речь идет об изменении параметров информационной среды как специфической среды обитания человека. С одной стороны, это относится к обществу, рассматриваемому в данной работе как социально-информационная макросреда, с другой –

к личности, к внутреннему, внутриспсихическому миру человека, рассматриваемому как информационно-ментально-духовно-эмоциональная среда (ИМДЭС).

Это обусловило одно из базовых положений концептуальной модели образовательной политики в Украине – «среда в среде», точнее, «нелинейная среда в нелинейной среде», каждая из которых выступает как становящаяся целостность, что позволило ввести понятие «целое в целом» как «нелинейное целое в нелинейном целом» [16].

Вследствие изменения параметров сократился, например, временной интервал между моментом получения научного результата как итога мыслительной (информационной) деятельности, и моментом его внедрения в сферу практической деятельности человека, системы образования и других социальных структур. Также сократился временной интервал между моментом внедрения результата и его устаревания, другими словами, моментом возникновения потребности общества в чём-то новом. Вполне очевидно, что дальнейшая реализация подобного пути социального, в т. ч., образовательного развития – это, фактически, гонка за созданием ещё более нового за ещё более короткий срок. При этом общество не в состоянии успеть использовать то, что уже создано и даже не ставит такую задачу. Подобный характер процессов – социального, образовательного, информационного, внутриличностного – можно назвать изнуряющим, поскольку психологическим рефреном эмоционального состояния человека в этом случае становится страх «не успеть», страх «не соответствовать». К этим страхам с недавнего времени добавился еще один страх – это неизвестность, неопределенность того, когда и где произойдет очередной террористический акт, катастрофа и пр.

В таких условиях страдает психика человека, а его психоэмоциональная сфера переходит в крайне неравновесное положение и длительное время в нем находится. Данные процессы сопровождаются явлением депривации ментальной, мнемической деятельности человека, что обнаружено нами в эксперименте – снижение функции запоминания учебной информации у студентов начальных курсов [4-6].

Предварительные результаты диссертационного исследования [20] показали наличие: 1) внутренней тревожности у 140 студентов; 2) ситуационной тревожности у 190 студентов; 3) внутренней комфортности у 15 студентов; 4) фрустрационной реакции на информационные (стрессовые нагрузки) у 90 студентов; 5) ригидной реакции у 60 студентов; 6) агрессивной реакции у 150 студентов.

Полученные результаты тестирования показали, что у студентов начальных курсов наблюдается преимущественно средний уровень тревожности с тенденцией к высокому. Ко второму курсу уровень эмоциональной слабости и тревожности возрастает в среднем на 10-15 %. Это позволяет предположить, что чем старше курс, тем больше рост показателей тревожности. (Исследование продолжается). По предварительной интерпретации полу-

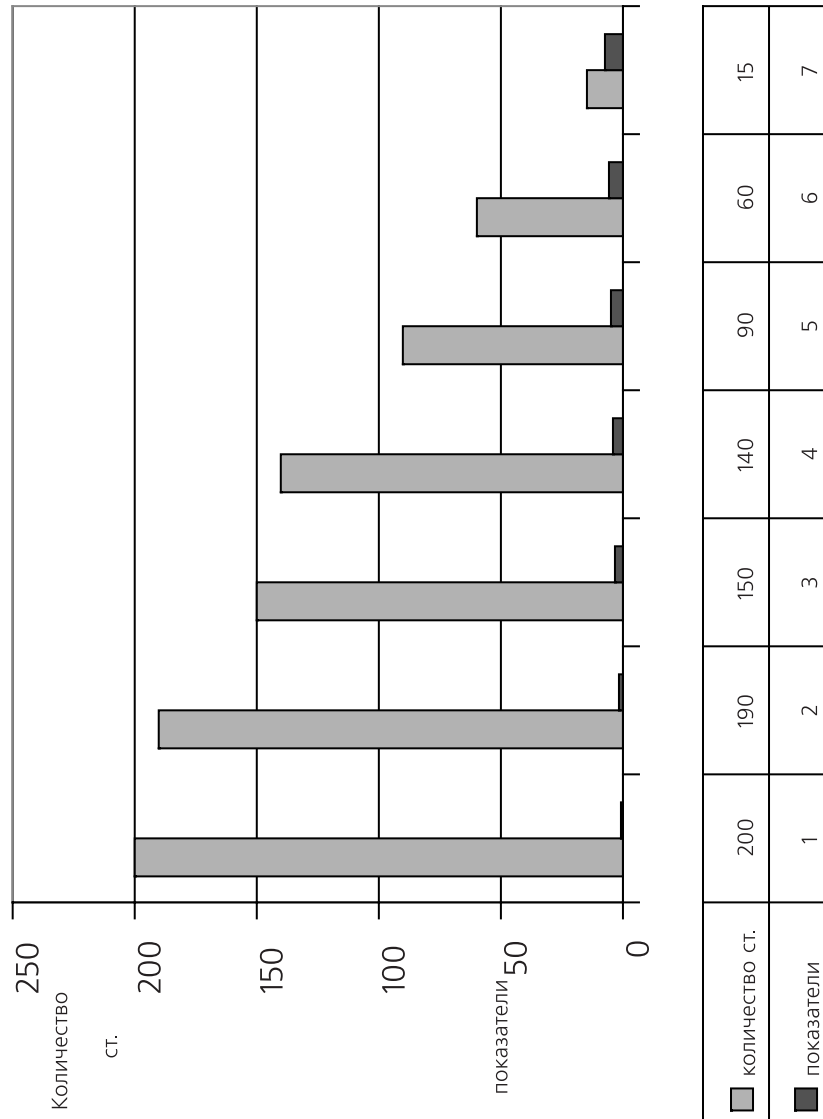


Рис. 1. Показатели, характеризующие реакцию организма на воздействие информационного фактора среды

Показатели: 1) общее количество студентов; 2) ситуационной тревожности; 3) агрессивной реакции; 4) внутренней тревожности; 5) фрустрационной реакции; 6) ригидной реакции; 7) внутренней комфортности.

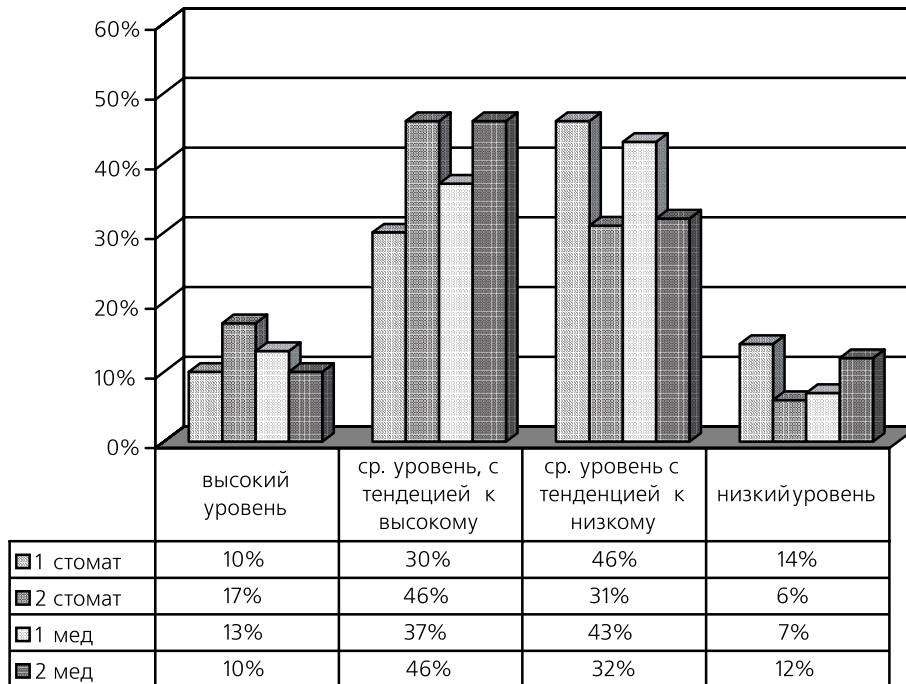


Рис. 2. Показатели, характеризующие реакцию организма на воздействие эмоционального фактора среды

ченных данных, это может быть связано с ростом информационных и эмоциональных нагрузок на студента, то есть в условиях роста агрессивности информационного показателя среды (Рис. 1).

Наряду с этим в целях изучения эмоционального статуса студентов, степени и характера влияния ИЭС, ее нагрузок на психику молодых людей в возрастных группах 16-18 лет и 18-25 лет было проведено независимое диссертационное исследование [22], в ходе которого обследовано по 100 человек 1-го, 2-го и 3-го курсов медицинского и стоматологического факультетов. Методика включала модификацию группы психологических тестов: методики многофакторного исследования личности Р. Кеттела, опросники ЕРІ, методики Айзенка, фиксирующие уровень нейротизма и тревожности личности.

Результаты исследования показали, что наблюдается повышение уровня тревожности и эмоциональной неустойчивости в среднем на 10-15% с каждым курсом, при этом на 1-м курсе у студентов отмечается уровень тревожности средний с тенденцией к высокому (Рис. 2).

На Рис. 2 приведены результаты тестирования студентов по шкале тревожности с градацией: высокий уровень, средний с тенденцией к высокому, средний с тенденцией к низкому, низкий уровень. Наибольший интерес представляет динамика показателей преобладания среднего уровня тревожности у исследуемых студентов.

Полученные в ряде экспериментальных исследований данные позволяют классифицировать состояние информационно-эмоциональной внутриличностной (внутрипсихической) среды человека как крайне-неравновесное и, более того, констатировать, что среда находится в этом состоянии в течение длительного времени и непрерывно.

В соответствии с психосинергетической концепцией [13-15], психика человека рассматривается как гиперсистема синергетического порядка, имеющая фазовую структуру и принадлежащая к классу открытых нелинейных сред (ОНС). Поведению данных сред в крайне неравновесном состоянии современная наука уделяет особое внимание, поскольку в этом состоянии среда ведет себя принципиально иначе.

Особенности современного периода развития общества [Ершова-Бабенко, 2005] определяют потребность в принципиально иной психо-эмоциональной, энерго-информационной, духовной, мыслительной стратегии развития СВО.

В рассмотрении этого вопроса ведущую роль играет степень адекватности нашего представления об особенностях поведения, характере, этапах и механизме изменений социально-информационной среды как нелинейного становящегося целого в нелинейном становящемся целом – системе сред всей человеческой деятельности (ЧД); о поле потенциальных возможностей развития такой среды, с учетом ее истории, и реализации на этой среде определенных сценариев. То же относится и к внутрипсихическому миру человека (информационно-ментально-духовно-эмоциональной среде этого же класса ОНС - ИМДЭС), особенности и механизм изменений которого в значительной мере формируются в системе образования [14;16].

Поэтому психосинергетические стратегии человеческой деятельности (ЧД), представленные в одноименной монографии 2005 г., являются базовыми для разработки концептуально-стратегической модели высшего образования в Украине [14].

Подобный уровень рассмотрения вопроса согласуется с целью развития современной цивилизации – стремлением сохранить человека и человечество не столько в биосоциальном плане, сколько в нообиосоциальном как символ развития интеллекта и духовности с акцентом на психо-, ноо-, т. е. на психобиосоциальном, нообиосоциальном уровне, учитывая присутствие на данном этапе бионосителя – человеческого тела, но и учитывая обнаруженное генетикой несоответствие ноо- и биозаконов [18].

С этих позиций концептуально-стратегическая модель системы высшего образования может быть создана и может получить свою реализацию с позиций психосинергетики, а в дальнейшем и альфалогии.

В концептуальные основания предложенной стратегии СВО встроена позиция «системно согласованное поведение» (в терминах И. Пригожина — «дальнодействующие силы»), обеспечивающее единство всех составляющих системы СВО с позиции «целое в целом» и их параметров:

1. Скорость процессов, которые характеризуют субъекты, задействованные на определенной стадии изменения среды.
2. Информационная, смысловая ёмкость ментальной единицы среды на момент изменения.
3. Топографические данные самой среды и происходящих в ней процессов.
4. Система отношений между и внутри задействованных сред к происходящему, т. к. системно согласованное поведение обеспечивает целостность, единство среды.
5. Возраст структуры/системы/среды/процесса.
6. Граничные условия (в терминологическом поле И. Пригожина).

Еще раз подчеркнем, что подобной средой является и внутриспсихический мир человека [16]. Можно предполагать, что здесь формируется выход на подобие (фрактальность) сред: ментальных или ноосред друг с другом и сред внутри ноосреды индивида (группы, социума).

Причина рассогласованности действий и конфликтности отношений между структурами/уровнями/средами/процессами в системе высшего, и не только, образования в рассогласованности скорости изменения внешней, по отношению к организму, информационной среды и биологических процессов, увеличение расхождения величин, характеризующих систему образования и человека в ней. В синергетике подобное состояние называют особой критической точкой бифуркации или точкой перехода, результатом крайне неравновесного состояния системы. В социальном и личностном плане это выглядит как эмоциональный взрыв, протест, немотивированное сопротивление на уровне внутреннего мира человека и/или на уровне его поведения или поведения группы людей, среды в целом. Это может быть выражено и как недовольство, подавленность, агрессивность. Следствием таких, длительное время подавляемых (депривационных) состояний, становятся психосоматические проблемы информационно-эмоционального, аксиологического происхождения, эффекты ослабления памяти, так называемого социального недоразвития, немотивированного, казалось бы, невыполнения вполне простых и доступных действий и т. п.

Одним из способов существенного «реформирования системы образования» может служить изменение отношений в системе внутреннего мира личности, поведения человека, группы, социума, и т. д., изменение структуры отношений на соответствующих уровнях — информационном, эмоциональном, ментальном, ценностном и др. — с позиций целостности [2], нелинейного целого в нелинейном целом [16]. Результаты изменения при работе с этих позиций отслеживаются в ходе применения метода «Creative Power». Например, следствием применения принципа «вычер-

кивания лишнего» является перераспределение энергии/вещества/информации в поле внимания человека на уровне информации, эмоций, ментальных процессов и т. д. Это, в свою очередь, приводит к снижению нагрузки на нервную систему.

Достижимое изменение структуры внутриличностных отношений может соотноситься с пространственной, временной, пространственно-временной реализацией, а также другими измерениями, в которых, по определению [4-6] психика человека может и становится системообразующим (переходоформирующим) фактором.

Для СВО эти возможности выдвигают на первое место наличие у человека специальной способности изменять скорость своих ментальных, внутрипсихических, поведенческих процессов, изменять в нужный момент, в ту или иную сторону, т. е. ускорять или замедлять, согласуясь с собственным состоянием и обстоятельствами и стратегиями целого (СВО, ЧД).

Подобная способность обеспечивает возникновение новых качеств личности, ее целостности и согласованности, что и определяется как нелинейная становящаяся внутрипсихическая среда человека.

Интересен обнаруженный эффект: в условиях высокоскоростных информационно-, энерго- и смыслоёмких мыслительных процессов достигается такое качество выбора и решения, процессов и событий, которое исключает негативный характер результирующей, что, естественно, вносит определенный оптимизм. Как известно, контроль как функция сознания обладает значительно меньшей скоростью, и поэтому на определённом уровне энерго/информационной ёмкости и скорости мыслительных процессов происходит отрыв от сознательного контроля из-за большой разности скоростных и ёмкостных характеристик. В этом случае функцию контроля берёт на себя качество более высокоскоростного и высокоёмкостного гибкого мыслительного процесса. Как ни парадоксально, но функцию контроля берет на себя интуиция.

В новых информационных условиях, характеризующих XXI в., возрастает потребность личности в формировании и развитии специфической ментальной способности и умениях, которые связаны с возможностью скачкообразного изменения (увеличения) скорости путем перехода к определённому уровню мыслительных процессов, не только распознавания знания, но и создания своего собственного. Наконец, что принципиально ново для психологии и педагогики, – умение выполнять все перечисленное в принципиально новых условиях динамического (информационного, социального, политического, экономического, культурно-ценностного) хаоса, переходя в новое измерение хаоса – его продуктивность.

Сказанное непосредственно связано с коммуникативно-личностными навыками общения человека с самим собой (а не только с другими людьми), обладающими такими качествами, как не агрессивность, а продуктивность жизни с созданием и сохранением себя как личности, своей жизни.

Адекватный нынешнему периоду жизни общества характер общения требует умения легко и быстро реагировать, оценивать, изменяться, создавать и сохранять себя, при этом не разрушая, а также сохраняя другого. Это особый стиль жизни и мышления, характер общения, который позволяет человеку и окружению одновременно и бесконфликтно «быть» и при этом «быть в становлении».

Обучение специфическим навыкам такого перехода осуществляется в рамках разработанного метода «Создающая Сила» (Ершова-Бабенко), имеющего личностно-ментально-развивающий, психокоррекционный и терапевтический эффекты (подробнее о методе в [14]).

Работа по исследованию, формированию и развитию таких специфических навыков показала, что при «повреждении» системы психической реальности личности (послестрессовая потеря памяти, нервная анорексия, некоторые виды шизофрении, мокрая экзема, псориаз и проч.) и/или отдельных психических реакций, с помощью этих навыков удастся вновь создать и таким путем включить цепь (сеть) психических реакций. При этом скорость «новых» реакций на много порядков превышает характерные скорости для психических реакций, текущих в норме [4-6; 8; 9; 13-15 и др.].

Результаты решения вопроса о методологии исследования психики человека как системы синергетического порядка с позиций постнеклассической науки, психосинергетики [13-15] позволяет рассматривать мышление и организм как диссипативные системы, т. е. такие, которые способны создавать избыток свободной энергии, вещества и информации и использовать их для поддержания собственных функций. В нашем случае это до 97% высвобожденной энергии на каждом включённом уровне умственной работы. Важно, что при этом действие механизма удаления лишнего (один из основных в методе «Создающая Сила») включается и на других уровнях организма, психики. Это энергия, которую наша психика и организм могут направить на поддержание собственных функций. Вероятно, этим и обеспечивается психокоррекционный и психосоматический лечебный эффекты, имеющие место при использовании метода.

Акцент сделан на понятиях «точка бифуркации», «состояние» и «изменение отношений», «изменение структуры отношений», адекватность представления о внутренней специфике поведения сильно неравновесных систем не случайно. Теоретическими источниками оснований концептуально-стратегической модели образования (Ершова-Бабенко) выступают принципы и понятийное поле теории изменения, науки о сложном И. Пригожина (1945-2003), культуры нелинейной интуиции А. Мандельштама (1955), новой теории самоорганизации, наиболее широко разработанной к настоящему времени в рамках синергетики Г. Хакена (1967-2003), режимов с обострением А. Самарского (1986; 1995), С. Курдюмова (1987; 1990; 1994), роста научного знания В. Буданова (1996; 2003-2004),

нелинейной динамики С. Капицы, С. Курдюмова, В. Малинецкого (1997), Малинецкого и Потапова (2002), новой концепции психики человека (как сверхсложной системы синергетического порядка) и поведения психомерных систем, когда состояние психики может становиться параметром порядка, разрабатываемых в рамках психосинергетики и альфалогии И. Ершовой-Бабенко (1989-2005) и шире, чтобы выйти за пределы философских оснований предыдущей физической картины мира при рассмотрении нелинейности мышления и человекоразмерных систем И. Добронравовой (1990; 2002-2004).

В ситуации резкого, скачкообразного изменения, ускорения информационных и других процессов, как условий существования современного человека вопрос, в частности, для СВО, не ограничивается традиционным умением удерживать в памяти (выучивать, знать) и предъявлять большие объемы знания. Динамика изменений современного общества требует от человека адекватных навыков и умений, в т. ч. по построению опережающе-прогностического поведения в условиях неожиданно изменившейся и продолжающей изменяться социальной (энерго-информационной, информационно-эмоциональной, информационно-ментально-эмоциональной) и природной действительности. Адекватность поведения необходима современному учащемуся как на уровне внешнего поведения, так и, пожалуй, еще более остро, на уровне своего внутреннего мира, внутриспсихического поведения, общения с самим собой, выработки и осознания своего места в мире и отношений с ним. Отсутствие таких специальных навыков оперирования ими ведет к рассогласованию оценки себя внутреннего и себя внешнего. Это приводит к высокой степени нестабильности, состоянию крайней неравновесности СВО, социума в целом и человека в нем.

Поэтому в поиске единых концептуальных оснований, концептуально-стратегической модели высшего образования мы исходим из стремления к мировоззренческой гармонии нашего понимания человека и мира – отношения не только человека к миру и к человеку, но и мира к человеку и к миру.

Вслед за И. Пригожиным (1999) мы надеемся «обрести принципы согласованного «повествования», из которых следовали бы не только законы, но и события, что придавало бы смысл вероятностному возникновению новых форм как регулярного поведения, так и неустойчивостей» [21, 245].

Особенности времени, в котором мы живем, требуют, чтобы при формировании, в данном случае, образовательной политики в системе высшего образования Украины с помощью существующей программы Болонского процесса те, кто занимается ее реализацией, были знакомы с пониманием механизмов и особенностей поведения рассматриваемой системы сред, изменения и особенности поведения которых исследуются нами с позиций постнеклассического этапа развития науки, психосинергетики.

Учитывая то, что мы входим в Болонский процесс, настало время сотворчества, создания и созидания совместными согласованными действиями на основе понимания уровня сложности происходящих и задействованных структур. «Догоняющая» стратегия, тактика заимствования и насаждения параметров порядка – это уже неоднократно было и оборачивалось системными кризисами. Стратегия становления в понимании И. Пригожина наиболее плодотворна.

Поэтому важно, чтобы в системе образования было достигнуто и реализовано в современном масштабе науки и культуры то, чем мы обладаем, то, что мы несем в себе, то, что существует вокруг нас, то, чему мы есть «начало и конец» относительно периода собственной жизни, – нелинейная сложно-организованная целостность, фрактальность, самоорганизация и открытость ментальности, мысли и души человека.

Литература:

1. *Добронравова И.С.* Причинность и целостность в синергетических образах мира // Практична філософія. – № 1, 2003. – С. 6–10.
2. *Добронравова И.С.* Синергетика: становление нелинейного мышления. – К., 1990. – 230 с.
3. *Ершова-Бабенко И.В.* Новая концепция психического и методология исследования психики как синергетического объекта // Управление качеством подготовки специалистов: международный опыт, современные проблемы и перспективы. – Одесса, ОТИПП. 1992. – С. 178.
4. *Ершова-Бабенко И.В.* Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография. – Одесса, ОДЭКОМ, 1992. – 124 с.
5. *Ершова-Бабенко И.В.* Принцип самоорганизации в обучении. Методика преподавания // Вестник Харьковского университета. № 370, 1992. – С. 80-83.
6. *Ершова-Бабенко И.В.* Принцип самоорганизации в обучении. Методика преподавания. – Вестник Харьковского ун-та. № 327. Харьков. Изд-во Основа. 1992. – С. 12-23.
7. *Ершова-Бабенко И.В.* Методология исследования психики как синергетического объекта. – Автореф. дис. докт. филос. наук. – Киев, 1993. – 43 с.
8. *Ершова-Бабенко И.В.* Концептуальные основания методологии исследования самоорганизующихся сред различной природы. Философское осмысление. Психосинергетика. (Реферат, Введение, Разделы 3-5, Выводы. – Заключительный отчет НИР кафедры философии ОГМУ. УДК 005 № регистрации 01964001840 – Одесса, 1998. – 23 с.
9. *Ершова-Бабенко И.В.* Я хочу поговорить с вами. Психика – сила // На границе философии, естествознания, медицины и гуманитарных наук. Май 1998. Материалы научно-практической конференции «Психосинергетика – на границе философии, естествознания и медицины. Проблемы и перспективы». ч. 2 – Одесса, ИМП «Медин». 1998. – С. 6-12.

10. *Ершова-Бабенко И.В.* Понятия «сложность» и «самоорганизация» – символ перехода в XXI век. Статья 1 // Перспективы. № 3. 2001. – С. 9-21.
11. *Ершова-Бабенко И.В.* Проект «Гармония III тысячелетия – неразрушающее изменение». Опыт подготовки практических психологов. – Конференция. Запорожье. 2001. – С. 92-95.
12. *Ершова-Бабенко И.В., Богачук Т.В.* Авторский метод «Creative Power» («Создающая сила») в ходе специального курса занятий со студентами медуниверситета (опыт разработки и апробация) // Матеріали відкритого науково-методичного семінару: Актуальні питання міжнародного співробітництва та навчання іноземних громадян у вищих навчальних закладах України: пошуки, знахідки, перспективи. – Сумы, 2001. – С. 105-113.
13. *Ершова-Бабенко И.В.* Исследование влияния агрессивности информационно-эмоциональной среды (нервная анорексия). // Український вісник неврології. – Т. 10, вип. 1 (30), 2002, додаток: матеріали II Національного конгресу неврологів, психіатрів та наркологів України. С. 81-82. Проблема экологии психики в условиях агрессивности информационно-эмоциональной среды. Психосинергетическая концепция.
14. *Ершова-Бабенко И.В.* Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель). Монография. – Винница, «Новая книга», 2005. – 384 с.
15. *Ершова-Бабенко И.В.* Психосинергетика и медицина – формирование и реализация региональной политики в сфере охраны здоровья. Проект «Гармония III тысячелетия – неразрушающее изменение». – В кн.: Материалы конференции. – Одесса, 2002 – С. 62-64.
16. *Ершова-Бабенко И.В.* Психосинергетика в контексте истории развития синергетики // Практична філософія. № 3, 2003. – С. 161-174.
17. *Ершова-Бабенко И.В.* Этап развития? – Век бифуркации. Синергетика: история и современность. Теория, метод, наука...? // Синергетика. – 2000. – № 1, 2. – 2000. – С. 2-5; 16-18.
18. *Кордюм В.А.* Биоэтика – её прошлое, настоящее и будущее // Практична філософія. – № 3. 2001. – С. 4-21.
19. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 236 с. (Серия «Кибернетика – неограниченные возможности и возможные ограничения»).
20. *Корниенко С.В.* Агрессивность информационно-эмоциональной среды. Результаты исследования мнемической деятельности студентов. // Актуальные проблемы психологии: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – Т. 7. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 230-341.
21. *Пригожин И., Стенгерс И.* Хаос, порядок, квант. – М., 1999.
22. *Простаков М.Ю.* Агрессивность информационно-эмоциональной среды. Результаты исследования динамики тревоги у студентов начальных курсов. – В кн.: Актуальные проблемы психологии. Т. 7. Вип. 5. Ч. 2. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – С. 170-181.

Ирина Ершова-Бабенко, Святослав Корниенко. Психосинергетичні засади концептуально-стратегічної моделі вищої освіти

Розглянуті питання про зміну парадигми освіти у XXI ст., філософії освіти та її концептуально-стратегічної моделі у напрямку ідей постнекласичної науки, психосинергетики та альфалогії.

I. Yershova-Babenko, S. Korniyenko. Psychosynergetic Bases of Higher Education's Conceptual-strategy Model

The problems of the educational paradigm's change in XXI century, philosophy of education and its conceptual and strategy model in the context of post nonclassical science, psychosynergetics and alphalogy are discussed in the given paper.



Олена КОМАР

КОНСТРУКТИВІСТСЬКА ПАРАДИГМА ОСВІТИ

У статті розглянуто основні ідеї конструктивістської епістемології. Вводиться інструментальне поняття знання як концептуальної схеми реальності, що створюється когнітивним суб'єктом, на відміну від знання як відображення об'єктивної реальності. Обґрунтовується необхідність розрізнення навчання на основі конструктивістського поняття розуміння і навчання-тренування. Розглядаються практичні наслідки конструктивістських принципів освіти для філософії освіти та, зокрема, для методики викладання філософських дисциплін. Вказується на важливість перевірки концептуальних схем, що їх мають студенти до початку вивчення курсу філософії.

ки викладання філософських дисциплін. Вказується на важливість перевірки концептуальних схем, що їх мають студенти до початку вивчення курсу філософії.

Викладання будь-якої дисципліни обов'язково пов'язане з основними епістемологічними поняттями «знання» та «пізнання», оскільки цілеспрямований вплив викладача на аудиторію полягає у формуванні правильних пізнавальних настанов, спрямованих на отримання істинного знання. Навчання має справу з обома центральними різновидами знання – процедурним «знанням як» і декларативним «знанням що», і якщо критерієм успішного засвоєння першого різновиду знання є використання операційних навичок (прагматичний критерій), то для успішності засвоєння другого різновиду необхідно виділити критерії істинності. Отже, викладач повинен мати сформовану концепцію декларативного знання та його відношення до реальності для оцінки пропозиційного змісту висловлювань і перевірки його правильного засвоєння учнями/студентами. Традиційна концепція знання будується як теорія відображення свідомістю об'єктивної реальності, тобто знання розглядається як сукупність вірних репрезентацій. Такий підхід до знання зумовлює вибір найчастіше біхевіористичної стратегії навчання-тренування, спрямованої на розвиток мнемонічних здібностей; критерієм успішності навчання виступає здатність учня/студента до відтворення запропонованих дефініцій і використання готових схем та алгоритмів. Процес навчання, таким чином, розглядається як передача інформації

від адресанта (викладача), що нею володіє, до адресата (студента), який отримує її внаслідок навчання і надалі здатен відтворювати самостійно. За такого підходу неочевидним і не до кінця проясненим залишається пасивний характер навчання-тренування, що може бути позитивно оцінений лише за умови, що сам суб'єкт пізнання переважно пасивний у отриманні знання про світ. Негативні наслідки репрезентаціонізму можуть мати місце, зокрема, у таких ситуаціях: по-перше, успішне повторення учнем/студентом може здійснюватися без достатнього усвідомлення і розуміння змісту того, що повторюється[1] (далі ми проілюструємо цей випадок прикладом «Китайської кімнати»); по-друге, власна оригінальна інтерпретація учнем/студентом стандартного матеріалу, яка не збігається з думкою викладача, швидше за все, буде оцінена як помилка. Конструктивістська парадигма освіти, що розглядає процес пізнання як активне конструювання знання когнітивним агентом, дозволяє уникнути вказаних помилок. У цій статті ми дамо стислий огляд концепції конструктивізму, розглянемо особливості конструктивістського підходу до знання. Далі спробуємо вивести деякі наслідки конструктивістського підходу для формування стратегії викладання філософських дисциплін. Однак перш ніж звернутися безпосередньо до проблеми знання, зробимо кілька зауважень щодо проблеми свідомості.

Навчання-тренування і функціоналістська теорія свідомості

Під впливом суттєвих змін у науці традиційну метафору свідомості як «Дзеркала Природи» потіснила «комп'ютерна метафора», що порівнює свідомість із машиною Тьюринга, яка отримує «вхідні дані», обробляє їх і видає «вихідні дані». Мінімальна вимога до «осмисленості» певної інформації полягає у проходженні «тесту Тьюринга»; провівши аналогію, можна сказати, що мінімальним критерієм засвоєння учнем матеріалу навчання є його здатність на певні «вхідні дані» (напр., запитання вчителя: «Яка хімічна формула води?», «У якому році відбулась Переяславська рада?» або «Яку школу заснував Платон?») видавати адекватні «вихідні дані» (давати прийнятну відповідь: « H_2O », «1654», «Академію»). Свідомість, таким чином, розглядається як функціональна властивість мозку, що проявляється у нашій здатності формувати переконання, створювати образи, усвідомлювати себе і т.д. Філософ Джон Сьорл для критики сильної версії функціоналістської концепції свідомості (точніше, сильної версії теорії штучного інтелекту, яка фактично ототожнювала свідомість із комп'ютером) висуває вже зараз широко відомий аргумент «Китайської кімнати»[2]. Нас у контексті цієї статті не цікавить питання «Чи може комп'ютер мислити?», для перевірки якого висувається аргумент, однак цікавить те, наскільки вірна спрощена схема засвоєння інформації як обробки даних.

Згідно з аргументом, уявімо собі людину, замкнену в кімнаті, яка отримує для вивчення текст, написаний китайською мовою, причому китайської мови людина ніколи не вивчала. Після завчання знаків цього тексту вона

також отримує інші тексти китайською мовою разом з інструкціями, написаними рідною мовою, що пояснюють, як співвідносити комбінації знаків з одного тексту з комбінаціями знаків з іншого. Уявімо також, що людина, яка успішно завчає ці тексти, настільки добре натренована, що для стороннього спостерігача, який знає китайську мову, її «відповіді» на «запитання» (одна комбінація знаків, яка за правилами видається з іншою комбінацією) завжди будуть здаватися осмисленими. Однак цілком очевидно, що людина у «Китайській кімнаті» не досягла жодного прогресу у вивченні китайської мови, оскільки вона, як і раніше, не розуміє жодного слова китайською мовою! Чи ж не схожа ця штучно сконструйована ситуація на реальні ситуації зі щоденної практики навчання, побудованого на простому алгоритмічному підході до засвоєння знання, де єдиним критерієм такого «засвоєння» є здатність видавати учнем правильні «вихідні дані» у відповідь на стандартні запитання? І чи виключена можливість, що деяка чи навіть значна частина таких «знань» так і залишається для тих, хто ними оперує, незрозумілою «китайською мовою»?

У контексті обговорення проблеми порівняння «природного» і «штучного» мислення часто піднімається питання довірливості мислення і розпізнавання контексту – риси, що характеризує природне людське мислення, однак, на нашу думку, вагоме значення має також здатність до рефлексії. Розуміння потребує принаймні найпростіших форм рефлексивного усвідомлення, розпізнавання власних операцій для їх успішного повторення. Е. фон Глазерсфельд називає такий найпростіший різновид рефлексії «операційним усвідомленням», порівнюючи його з поняттям тематизації Ж. Піаже [3]. Рефлексивне пізнання потребує не лише здатності створювати внутрішні репрезентації, але й усвідомлення цих моделей зовнішніх об'єктів, що виникають у межах свідомості, причому пояснення цього процесу як створення «репрезентації репрезентації», тобто відображення того, що відображається, не є задовільним. Якщо поставити відеокамеру перед дзеркалом і увімкнути її, то чи будемо ми свідками виникнення «самосвідомості» відеокамери, адже вона має будувати модель себе всередині себе самої (Р. Пенроуз) [4]? Звичайно ж, ми відкинемо таке припущення як абсурдне: камера, яка знімає себе, усвідомлює не більше, ніж тоді, коли вона знімає інші сцени – тобто, взагалі нічого. Можливо, справа у тому, що «відображення» як характеристика нашої здатності усвідомлювати зовнішній світ не має нічого спільного з описаним? Чи, можливо, саме «відображення» не має нічого спільного з тим, як ми насправді усвідомлюємо, розуміємо і формуємо знання про світ? Ми схильні віддати перевагу другому варіанту і для аргументації цієї позиції звернемося до конструктивістської теорії.

Конструктивістська концепція знання і пізнання

Конструктивізм – популярний філософсько-науковий міждисциплінар-

ний дискурс, що охоплює багато напрямків дослідження, у тому числі й освітній, і формується переважно довкола питань відношення нашого знання до об'єктивної реальності. Маємо всі підстави пов'язувати конструктивізм з еволюційною епістемологією через подібність багатьох ідей, хоча джерела формування обох традицій цілком незалежні. Для означення версії конструктивізму, до якої ми будемо апелювати, доцільніше використовувати термін «радикальний конструктивізм», що належить його автору і головному виразнику Е. фон Глазерсфельду. Прикметник «радикальний» вказує на різке протиставлення цієї позиції, головний зміст якої полягає у тому, що все знання розглядається як активно сконструйоване самим суб'єктом, і відповідає традиційному епістемологічному уявленню про знання як відображення об'єктивної реальності.

Залежно від джерел обґрунтування розрізняють філософський, біологічний, кібернетичний, соціальний або соціологічний та психологічний або психологічно-освітній конструктивізм. *Філософський* конструктивізм спирається на ідеї Дж. Віко (зокрема, на часто цитовану «Бог є творцем природи, людина є богом артефактів»), італійського філософа С. Чекатто, і головним його виразником є Е. фон Глазерсфельд, хоча філософи-конструктивісти симпатизують також усім концепціям, що критично ставляться до репрезентаціонізму чи до ідеї Абсолютної істини, яка відповідає одній реальності. До таких буде належати, наприклад, прагматична критика Р. Рорті розуму як «Дзеркала Природи», кунова теза про несумірність парадигм і переключення гештальту, попперівське протиставлення «цеберній» теорії свідомості концепції активного отримання суб'єктом знання методом спроб і помилок і т.д. *Біологічний* конструктивізм у першу чергу представлений теорією аутопоезу чилійських біологів У. Матурани та Ф. Варели, а також нейробіологічними дослідженнями Г. Рота. *Кібернетичний* конструктивізм репрезентує Х. фон Ферстер, автор тези «порядку із шуму» та ідеї «кібернетики другого рівня», який наполягає на операційній замкненості нервової системи та її принциповій неспроможності відображати будь-яку зовнішню щодо неї самої реальність. Н. Луман, застосувавши теорію аутопоезу та ідею когнітивної замкненості пізнавальної системи, створив оригінальну теорію суспільства і започаткував таким чином *соціологічний* напрямок конструктивізму. *Формування конструктивізму у психології* пов'язують, насамперед, із революційними ідеями генетичної епістемології Ж. Піаже (і частково з Л. Виготським), а також із концепцією психолога та психотерапевта П. Ватцлавіка [5]. Конструктивістські психологічні дослідження також суттєво вплинули на оформлення конструктивістської парадигми *освіти* (Е. фон Глазерсфельд).

Конструктивізм стверджує, що суб'єкт пізнання є активним в освоєнні знання, і що будь-яке пізнання є активною діяльністю, різновидом адаптації живого організму до довкілля, в якому він існує. Отже, не може бути й мови про пасивне засвоєння суб'єктом внаслідок дії на нього зовнішньої реаль-

ності. Слідом за Ж. Піаже, конструктивісти розглядають пізнання як процес асиміляції та акомодатії, внаслідок якого може виникнути лише таке пізнання, яке зумовлене структурною організацією агента пізнання (розум організовує світ, організовуючи сам себе), тому всі репрезентації є станами активності нервової системи, тобто репрезентаціями відношень між станами, а не репрезентаціями зовнішнього середовища (самореферентність свідомості) [6]. Оскільки усе знання суб'єкта є або наслідком філогенетичного еволюційного розвитку людини (інстинкти), або онтогенетично активно конструюється ним самим внаслідок індивідуального досвіду (навчання), з цієї причини, за словами У. Матурані, «нікого й ніколи не можна переконати раціональними доказами в істинності того, що зрештою вже не присутнє в неочевидній формі в комплексі вірувань цієї людини»[7].

Застосування конструктивістського підходу до освіти

Врахування конструктивістської позиції при формуванні стратегій освіти може дати корисні наслідки для викладання основних предметів у школі (так, значна кількість статей з конструктивізму в освіті присвячена викладанню математики), однак воно має особливе значення для викладання філософських дисциплін. За Е. фон Глазерсфельдом, не існує безпомилкових методів навчання концептуальному мисленню, однак доволі успішним є створення для студентів ситуацій, у яких їхнє «звичне» мислення зазнає поразки. Подолання такої ситуації вимагає від них створення концептуальної моделі реальності, що включає нові елементи, або, за термінологією психологічного конструктивізму, «персональні конструкти». Останні визначають рольові стосунки, причому ефективним методом для подолання соціальних конфліктів у психології виявляється «терапія на основі фіксованої ролі»[8] (Дж. Келлі), аналогія з якою у межах філософії освіти нам видається корисною (недарма психологічний конструктивізм і конструктивізм освіти найчастіше розглядаються як єдиний напрямок дослідження). У межах цієї процедури пацієнту пропонується виконувати протягом певного часу роль якоїсь особи, що психологічно відрізняється від нього самого. Завдання потребує від пацієнта конструювання нових способів поведінки на підставі створення ситуаційних моделей реальності, досвідно незвичних для нього. У результаті суб'єктом формуються нові перспективи (потенційно безмежні), які, однак, не вимагають від нього відмови від власного «Я» і радикальної переоцінки себе самого, а тому не є травматичними, адже він «всього лише діє» (однак дія є когнітивно активною — знання твориться внаслідок діяльності, так само як шлях твориться тим, хто йде по ньому).

На відміну від традиційного нав'язування «об'єктивної реальності» як єдиної істинної (яка, однак, пацієнту може видаватися чужою і незрозумілою, тому адаптація до неї болюча), такий підхід пропонує «приміряти» на себе певний тип «реальності-як-нібито» (у стилі філософії Файхінгера, до речі, одного з улюблених конструктивістами авторів). Варто згадати, що

саме із психологічної критики «об'єктивної реальності», яка суспільно нав'язується індивіду комунікацією, виникає психологічна течія конструктивізму. За словами її засновника Пола Ватцлавіка, «віра в існування однієї єдиної реальності, є найбільш небезпечною помилкою. Єдине, що існує, – це множина різних версій реальності, деякі з яких можуть вступати у суперечність одна з одною; усі вони є результатом комунікації, а не відображення певної споконвічної, об'єктивної істини»[9].

Які з цього можна зробити висновки для освіти? Е. фон Глазерсфельд обґрунтовує такі настанови навчання:

1. Навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення у студентів (сократична маевтика).
2. Для викладача недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також вміти будувати дидактичні ситуації застосовності нового знання (Віко: знати – це знати, як зробити; можна додати – і як використати).
3. Для успішного засвоєння студентами нового складного матеріалу викладач має враховувати базисні «наївні» поняття, якими попередньо володіють студенти, таким чином легше зрозуміти різницю у сприйнятті різними студентами однакового матеріалу (чи цей матеріал несуперечливо узгоджується з «базовим», чи вимагає відмови від попередньо засвоєного, адже студент – не *tabula rasa*).
4. Вказівка на помилку без доступної аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації до навчання.
5. Слід стимулювати рефлексивне мислення, включно з найпростішими засобами: наприклад, просити описати хід думок (потреба у вербалізації процедурного знання змушує думати над самою думкою) [10].

Далі ми проілюструємо деякі з цих настанов, однак спершу мусимо зробити ще кілька зауважень, важливих, на нашу думку, для пояснення того, як має здійснюватись навчання.

Ми виходимо із ситуації використання мови у комунікації як із цілком природної, часто приймаючи як єдину альтернативу думку про комунікацію як процес обміну інформацією між комунікантами (якщо вони «інформаційно рівноправні») або як процес передачі інформації від обізнаного до того, хто не є обізнаним (ситуація «вчитель–учень»). При цьому не критично приймається як ідея об'єктивності самої інформації (наприклад, як закодованої у значеннях), так і ідея мови як надійного посередника між свідомостями (як засобу об'єктивації суб'єктивних змістів). Із конструктивістської позиції такий підхід є цілковито хибним. Як зауважує У. Матурана, «строго кажучи, ніякої передачі думки між мовцем і його слухачем не відбувається. Слухач сам створює інформацію, зменшуючи невизначеність шляхом взаємодій у власній когнітивній сфері. Консенсус виникає лише завдяки кооперативним взаємодіям, у яких результуюча поведінка кожного з організмів слугує підтримці їх обох»[11].

Також, хоча мова постає необхідною умовою комунікації і створення вищих типів знання, вона є не денотативною, а коннотативною, тому не може існувати спільної, в усіх рисах подібної референційної площини, що гарантує єдність інтерпретацій. Тому завдяки мовному спілкуванню відбувається не передача значень, оскільки самі слова їх імпліцитно не містять (довільність мовного знака), а включення нових понять до концептуальної мережі лише за умови когеренції нового знання з попереднім, що мав суб'єкт. Аналогічно до наведеного вище міркування У. Матурани про інформацію, висловлюється про мову Е. фон Глазерсфельд: «Вербальне пояснення проблеми не веде до розуміння, доки поняття, які слухач асоціює з лінгвістичними компонентами пояснення, не будуть сумісними з поняттями свідомості того, хто пояснює»[12].

Навчання, таким чином, слід розглядати як продукт самоорганізації, причому як такий, що зумовлений емерджентністю та ситуативністю свідомості. На останні риси неодноразово вказують не лише конструктивісти, але й представники «інкарнованого» або «втіленого» підходу до свідомості (Ф. Варела, О. Князева). Зокрема, зазначається, що на протипагу алгоритмічному конвергентному мисленню, яке характеризує пошук задалегідь відомого єдиного рішення, творче мислення дивергентне, тобто таке, що дозволяє «проводити пошук у різних напрямках від вихідної проблеми, щоб запропонувати багато можливих рішень і комбінацій ідей, що можуть слугувати рішеннями»[13]. Отже, вироблення креативності має відбуватися на конструктивістських засадах.

Ситуативність свідомості, її включення в культурні рамки вимагає врахування при формуванні освітніх підходів впливу контексту. Такий вплив зокрема здійснює і спосіб, у який ставиться перед студентами завдання, задаючи таким чином можливі варіанти його вирішення. Так, нами було запропоновано студентам природничих спеціальностей, які ще не прослухали нормативний курс із філософії, дати визначення понять «об'єктивність», «реальність» та «об'єктивна реальність» (саме ці поняття були обрані, оскільки вони становлять основний предмет критики конструктивістами традиційної концепції знання, отже, супутньою метою, окрім з'ясування впливу контексту, емерджентності як характеристики мислення, також була перевірка поширеності останньої як «базового знання»). Непідготовлений слухач філософського курсу у більшості випадків дає соціально-комунікативне визначення термінів «об'єктивний» та «суб'єктивний» («визнаний більшістю людей» на протипагу «думці однієї людини») або психологічне («вільний від емоцій, переживань, бажань» на протипагу емоційно забарвленому), якщо завдання має нейтральний контекст (тобто, потрібно дати визначення лише цих термінів, і попереднє спілкування не стосувалося цього завдання, отже не могло наводити на певні шляхи відповіді).

В аналогічному контексті терміни «реальність» і «об'єктивна реальність», визначені окремо, сприймаються зазвичай синонімічно й отримують

онтологічні характеристики («те, що існує незалежно від нас», «світ, речі, явища, що насправді існують» і т.д.). Характер відповідей суттєво змінюється, якщо ставиться завдання послідовно дати визначення трьох понять: «об'єктивність», «реальність», «об'єктивна реальність». Відповіді переважно частково повторюють одна одну, однак вплив певного фактора, що приводить до вибору і визначає характер повторень, досить важко передбачити. Частина визначень поняття «об'єктивна реальність» підпадає під контекстуальний вплив визначення поняття «об'єктивність», частина – «реальності».

У першому випадку визначення «об'єктивної реальності» буде соціально-комунікативним або епістемологічним: якщо «об'єктивність» визначається через згоду більшості людей у суспільстві, то «об'єктивна реальність» розглядається як конвенційно прийнята суспільна позиція щодо існування чи неіснування; якщо «об'єктивність» визначається як «думка більшості, неупереджений погляд на світ», то «об'єктивна реальність» – як неупереджений погляд на речі або те, як ми можемо пізнати, чи реальність існує насправді. Вплив контексту визначення першого терміна може бути настільки сильним, що студент може не помічати розбіжностей у власних визначеннях, висловлюючи фактично протилежні позиції: так, «реальність» може отримувати реалістичне визначення (те, що існує незалежно від нас), а «об'єктивна реальність» – конвенційне антиреалістичне (те, що більшість вважає існуючим). І навпаки, підпадиння під контекстуальний вплив «реальності» дає онтологічні визначення «об'єктивної реальності», навіть якщо визначення «об'єктивності» було комунікативним.

Як бачимо, контекст не лише змінює ймовірність тієї чи іншої відповіді на стандартні завдання, він водночас створює нову когнітивну ситуацію, що змушує студента самостійно змінювати звичні позиції, оскільки значення, які мирно співіснували у його свідомості, належачи до різних контекстів ужитку, при одночасному їх використанні вказують на потребу уніфікації і співвіднесення між собою філософських категорій. Інколи наслідком такого простого завдання, яке, на перший погляд, не вимагає творчого, самостійного мислення (оскільки завдання на кшталт «дати визначення терміна» типово розглядається як завдання-тренування), за умови відсутності «правильного» шаблону, стає несподіваний результат у вигляді оформленої власної позиції з приводу важливої філософської проблеми (яка в аудиторії не розглядалась, адже завдання давались на самому початку курсу). Таку відповідь, наприклад, дав на поставлене завдання один із студентів:

Об'єктивність – можливість підтвердити дещо з незалежних і неупереджених джерел.

Реальність – суб'єктивне сприйняття особистістю того, що її оточує, з чим вона взаємодіє.

Об'єктивна реальність не існує.

Із останнього наведеного прикладу випливає, що неврахування викладачем уже наявних у студентів настанов та переконань і нав'язування власної

позиції як єдиної істинної точки зору може призвести до поганого засвоєння матеріалу і навіть до втрати мотивації до подальшого вивчення предмету. Отже, є сенс з'ясовувати наявні у студентів концептуальні схеми до викладання основного матеріалу курсу з метою покращення його засвоєння, оскільки викладання не спрямоване на заміну «хибних» концептів на «істинні». Більше того, з конструктивістської точки зору метою викладача має бути не донесення до аудиторії певних істин, а допомога у концептуальній організації власного досвіду самими студентами, і реалізація цієї мети залежить від епістемологічної позиції та освітніх підходів.

1. Нерідко від вчителів чи навіть викладачів можна почути таку фразу: "Ви цього все одно не зрозумієте, а тому просто запишіть і запам'ятайте те, що я зараз скажу".
2. *Серл, Д.* Мозг, сознание и программы // Аналитическая философия: становление и развитие, М.: ДИК, 1998. — С.376-400.
3. E.von Glasersfeld. Radical constructivism and teaching // www.radicalconstructivism.com
4. *Пенроуз, Р.* Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — С. 351.
5. До речі, вважається, що саме збірка праць "Винайдена дійсність" (1981р.) під загальною редакцією П.Ватцлавіка поклала початок ідей радикального конструктивізму.
6. *Матурана, У.* Биология познания // Язык и интеллект. Сб./Пер. с англ. и нем./Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. — М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. — 416 с. // www.synergetic.ru
7. Там само.
8. *J.D.Raskin.* Constructivism in psychology: personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism // Studies in meaning: exploring constructivist psychology. — New York: Pace University Press, 2002. — P. 1-25.
9. Цитується за працею: *Цоколов С.* Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма и теории познания в современной философии и теории познания. / С переводом оригинальных работ П.Ватцлавика, Э. фон Глазерсфельда, Х. фон Ферстера, У.Матураны, Ф.Варелы, Г.Рота. — Munchen: Verlag, 2000. — 332 с.
10. E.von Glasersfeld. Radical constructivism and teaching // www.radicalconstructivism.com
11. Матурана, У. Биология познания // Язык и интеллект. Сб./Пер. с англ. и нем./Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. — М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. — 416 с. // www.synergetic.ru
12. E.von Glasersfeld. Cognition, construction of knowledge and teaching // Synthese. - V.80, №1. — P. 121-140 // www.radicalconstructivism.com
13. *Князева Е.Н.* Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития // Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология) — М.: Канон +, 2004. — С. 344.

Елена Комар. Конструктивистская парадигма образования

В статье рассматриваются основные идеи конструктивистской эпистемологии. Вводится инструментальное понятие знания как кон-

цептуальной схемы реальности, создаваемой когнитивным субъектом, в отличие от знания как отражения объективной реальности. Обосновывается необходимость различения учёбы на основании конструктивистского понятия понимания и учебы-тренировки. Рассматриваются практические следствия конструктивистских принципов образования для философии образования, и в частности, для преподавания философских дисциплин.

Olena Komar. Constructivistic Paradigm of Education

This article is devoted to the main ideas of constructivist epistemology and philosophy of education. Knowledge is based on the conceptual schemes of reality; it is constructed by cognitive subject rather than represents objective reality. It is justified, that learning needs differentiation on the base of constructivistic understanding of training. The practical consequences of the educational constructivistic principles for philosophy of education and for teaching of philosophical subjects are examined.



Людмила ГОРБУОВА

**ХАОС VERSUS ПОРЯДОК
ЯК КОНТРОВЕРЗА МИСЛЕННЯ
В КРИЗОВІЙ КУЛЬТУРІ**

**СТАТТЯ II
ТРАГІЧНИЙ ДОСВІД
СТАНОВЛЕННЯ НІЦШЕ¹**

У статті розглядається життя здійснювача «великої переоцінки цінностей», засновника філософії життя Ніцше як подія в культурі Європи XIX століття та як трагічний експеримент «самоподолання».

Його досвід «життєфілософії» ризикований, але не ризикованіший за дійсність кризової культури, що містить у собі хаос і порядок як у мірах, так і надмірностях.

Якось на науково-практичній конференції виникла дискусія з приводу методологічних можливостей філософської спадщини Ніцше для педагогіки, зокрема, для педагогіки перехідних форм. Зверталися до Ніцше радили філософи, що розробляють проблеми надсистемного трансгресивного мислення в ситуації розгортання транскультурних тенденцій.

«Але ж Ніцше стверджував волю до влади; проповідував нігілізм, виступаючи проти вищих цінностей; закликав допомагати сильним, а не слабким; пророкував прихід надлюдини; заохочував песимізм, проповідуючи вічне повернення того ж самого. Його філософія привела до ідеології націонал-соціалізму. Ніцшеанство й гуманістичний виховний ідеал несумісні!» — вперто наполягали опоненти.

Така реакція на Ніцше, породжена усталеним стереотипом, на жаль, усе ще дуже поширена в педагогічному співтоваристві. Тому, говорячи про мислення в кризовій культурі, методологічно неправильно й історично несправедливо обмежитися лише загальними характеристиками філософії життя, замовчуючи того, хто почав у європейській культурі велику «пере-

¹ Продовження. Статтю I див. у «Філософії освіти», № 2 /2005 р.

оцінку всіх цінностей» як акту найвищої самосвідомості людства, що знайшла в ньому свого генія.

В аспекті досліджуваної проблеми, реагуючи на упередження щодо філософії Ніцше, вважаю доцільним сформулювати основні положення, спровоковані хибним її розумінням, що позначили комплекс проблем для розгляду в цій і наступних статтях:

1. Ані в житті, ані у філософії. Ніцше не був націоналістом, а тим паче націонал-соціалістом;
2. «Воля до влади» не означає «прагнення до панування» або «бажання володарювати»;
3. Сильні, у розумінні Ніцше, не є «могутні» або «панівні» у якомусь соціальному устрої;
4. Ніцше не був песимістом, проповідуючи «Вічне Повернення Того Ж Самого», а останнє не можна розуміти як повернення до того ж самого;
5. Ніцше не був нігілістом у звичному смислі. «Класичний нігілізм» Ніцше був подоланням нігілізму епохи;
6. «Переоцінка всіх колишніх цінностей» є не відмовою від цінностей, а умовою й підставою створення нових;
7. Надлюдина Ніцше не є «суперменом» або представником нового біологічного виду — «раси панів».

Наведені положення потребують свого обґрунтування, насамперед, у плані їхньої методологічної значимості для осмислення можливостей ефективних бажаних змін у самому змісті виховного й освітнього процесу, для розуміння проблем становлення людини через подолання й самоподолання, для усвідомлення всіх небезпек і ризиків простору свободи, що досягається при цьому.

*Колись із моїм ім'ям буде пов'язуватися
спогад про щось жахливе — про кризу, якої ніколи
не було на землі... Я не людина, я динаміт
(Фрідріх Ніцше. Ессе Ното)[2, 762]²*

1. Життя Ніцше: трагічний експеримент

Фрідріх Ніцше — найбільш визначна фігура у філософії епохи кризи європейської культури. З нього починається новий період, відзначений, на відміну від класики, іншим розумінням шляхів і доль європейської культури.

Можна по-різному оцінювати в історії епоху, що почалася з Ніцше, але в будь-якому разі вона була епохою кризи, а відповідно, епохою народження зовсім іншого, не схожого на класику духовного світу, просякненого величезною творчою енергією й переповненого пошуками нових перспектив

² Тут і далі всі цитати подаються в авторському перекладі з російських видань.

життя. Відкрившись хаосу становлення й трагічного експериментування, він перетворювався на світ лабіринту, в якому все більш інтенсивно розходяться та перетинаються шляхи людських доль, що ведуть до трагічних поворотів історії, у яких надії обертаються на глухі кути...

Цей світ і ця епоха потребували нових духовних азимутів і ціннісних орієнтирів, нового мислення й нової філософії. Саме такою й стала філософія Фрідріха Ніцше — «найбільш невідсторонена... і разом із тим найбільш радикальна й небезпечна філософія з будь-коли існуючих» [3, 13]. І найбільш самотня... «Той, хто вміє дихати повітрям моїх творів, знає, що це повітря вершин, здорове повітря. Треба бути створеним для нього, інакше ризикуєш застудитись» [2, 695]. Подібну оцінку дає О. Фешовець, автор передмови до українського видання повного зібрання творів Ніцше: «Його мислення постає як потужний вихор, що погрожує захопити із собою та, врешті, зруйнувати кожного, хто необачно наблизиться до нього, — втім, найвища вимога Ніцше — навчитися виживати в цьому смерчі» [4, IV].

За словами К.Яспера, Ніцше був першим, хто змалював «жахливу картину сучасного світу, яку всі відтоді без утоми повторюють: «Крах культури — освіта підмінюється пустим знанням; душевна субстанціальність всесвітнім лицедійством ілюзорного життя, нудьга глушиться всіма видами наркотиків і гострих відчуттів; будь-який живий духовний паросток придушється шумом і гуркотом ілюзорного духу; усі говорять, але ніхто нікого не чує; усе руйнується в потоці слів; усе розп'якується й продається. Не хто інший, як Ніцше, показав пустелю, в якій тривають божевільні перегони за прибутком; показав зміст машини й механізації праці; зміст явища, що народжується, — маси» [5, 13].

Саме словосполучення «філософія Ніцше» тривалий час у представників «професорської філософії» викликало несприйняття. Тому що він не був філософом у прийнятному для них сенсі цього слова. Його можна називати по-різному: філософ-поет, філософ-музикант, філософ-есеїст, лірик пізнання... Але суть у тому, що філософія такого рангу й масштабу, як у Ніцше, завжди є розповіддю про певну «подію»...

У чому сенс «події» Фрідріха Ніцше, якій «радше поле битви, ніж людина»? Певне уявлення про це можна скласти, звернувшись до такого порівняння Свас'яна: хтось, зазирнувши в недосяжну для багатьох глибину, побачив там щось, і це настільки приголомшило його розум, що підсумком цього стала нова оптика, новий орган сприйняття речей. «Я немов поранений стрілою пізнання, отруєною кураре: бачу все». Озираючись потім навколо, він не міг уже застати нічого, окрім суцільних *невідповідностей побаченому* [3, 14]. Це запаморочливо осяйне *щось* ми знаходимо в діалозі Заратустри та життя: «І я сказав йому щось на вухо, прямо в його сплутані, жовті, безумні пасма волосся. — *Ти знаєш* це, о Заратустро? Цього ніхто не знає» [2, 106].

Це незбагненне для розуму бачення вписалося в неповторну повноту контексту особистості філософа, який з дитинства гостро передчував свою

особливу долю, долю обранця, а також у його надзвичайний дар *жити в піднесеному*. «Хто не живе в піднесеному, як вдома, той сприймає піднесене, як щось моторшне й фальшиве» [1, 15]. До цього варто додати знайому йому з дитячих років атмосферу майже інстинктивно засвоюваної правдивості й чесності («Ми, Ніцше, зневажаємо брехню») [1, 15]. Чи могла така людина знехтувати істиною, що відкрилася їй, і не повідати її людству, хоч би якою трагічною вона була?

Щоб зуміти поставитися справедливо до філософії Ніцше, «треба страждати від долі музики, як від відкритої рани», «треба розширити долю музики до долі культури, до планетарної долі, щоб отримати пронизливий, як сирена, *аварійний* лейтмотив ніцшевської «події» [3, 14].

Біографія Ніцше не багата подіями [10]. Народився він 15 жовтня 1844 року в родині протестантського священика в містечку Рьоккен в анексованій Пруссією Тюрингії. Батько, інтелігентна, освічена людина, помер від хвороби головного мозку, коли Фрідріху було 5 років. Цілком імовірно, ця ж хвороба перед цим уразила і його молодшого брата Йосифа, що помер у віці одного року. Після смерті глави сім'ї мати переїжджає до Наумбурга, де Ніцше й зростає в жіночому оточенні, разом із молодшою сестрою Елізабет.

Зовні все йде добре: хлопчик закінчує Наумбургську гімназію і вступає до школи Пфорта, відомої тим, що в ній навчались Новаліс, брати Шлегелі, Фіхте. Хлопчик росте вундеркіндом, близькі захоплюються його шкільними творами й музичними композиціями. Він розвиває свій життєвий світ – це, насамперед, світ духовної культури: Шиллер, Гельдерлін, Гете, Байрон. Водночас за цими зовнішніми проявами типової долі обдарованого провінційного хлопчика вибудовується напружено трагічний внутрішній світ почуттів. Смерть батька й молодшого брата виявилися тією первинною екзистенційною травмою, якою можна пояснити афективно забарвлені переживання «страху смерті» у юнацькі роки та відкритість романтичному досвіду в літературі й філософії як трагічному переживанню світу. Більше того, передчасна смерть батька викликала в хлопчика бажання заповнити втрату й стати священиком. Улюбленим читанням було читання Біблії, за що його прозвали маленьким пастором.

Із закінченням Пфорти Ніцше спочатку йде в Боннський університет, де вивчає теологію й класичну філологію, потім переїжджає на навчання в Лейпцігський університет, де закінчує вивчати класичну філологію. Але його вже мучить філософія в образі «франкфуртського самітника» Артура Шопенгауера, зустріч із яким по-своєму перевернула світ його уявлень.

Засновник європейського песимізму, автор книги «Світ як воля й уявлення», з його незрівняним презирством до «професорської філософії професорів філософії» у той час був мало відомий в університетських колах і не мав у цьому середовищі ніякої довіри до себе. Але саме Ніцше чомусь знаходить його: «Я зрозумів його, немовби він писав для мене» [1, 8]. Шопенгауєрівське вчення сприймається молодим Ніцше не як система абстрактної філософії, а як «трагічне життерозуміння», що дає цілісний

образ світу й людини. Він вчитувався в кожне його слово, його маргінальна думка знайшла в думці Шопенгауера «споріднену по крові», з якої можна було зростати далі, знайшовши в ній поживу для розуму й підтримку, щоб, захистивши свою винятковість, відбутися як унікальність. Шопенгауер був не стільки прочитаний, скільки вчитаний у життя й долю Ніцше, аби згодом бути подоланим. Багато чого з того, що писав учитель, потім його учень викрив як фальшиву монету.

Короткочасна військова служба, короткий напад прусського патріотизму й повного злиття з політикою канцлера Бісмарка за об'єднання Німеччини не є «подіями» духовного життя Ніцше, хіба що як точки відштовхування.

Найвизначнішою духовною подією, поряд зі знайомством з філософією А. Шопенгауера, виявилось особисте знайомство з Рихардом Вагнером, таким же поціновувачем автора книги «Світ як воля й уявлення». Ніцше із захопленням сприймав Вагнера як персоніфіковану філософію Шопенгауера через музику, цей єдиний за силою адекватності синонім «світової волі». У той час творець «Тристана» й «Мейстерзингерів» ще був невідомим, гнаним маргіналом у європейській культурній ієрархії ХІХ ст.

В 1869 році на підставі робіт із філології Давньої Греції двадцятичотирирічного Ніцше затвердили на посаді професора філології Базельського університету в нейтральній Швейцарії – своєрідному центрі духовної культури Європи в ХІХ ст. Тут на нього чекали холодний прийом, самотність, відсутність спілкування й розуміння з боку колег, за винятком дружби з істориком культури Я. Буркхардтом, з яким Ніцше обговорює задум своєї книги, присвяченої народженню давньогрецької трагедії.

Війна, що спалахнула між Францією часів Паризької комуни й об'єднаною Пруссією – Германською імперією спочатку збудила в Ніцше патріотичні почуття (він навіть йде волонтером у санітарний загін діючої пруської армії), але викликаний нею шовіністичний чад відштовхує його. Він зовсім не поділяє гучне захоплення своїх родичів і знайомих із приводу перемоги, вважаючи її перемогою варварів над більш культурною й освіченою Францією. Він знову сам, тому що для нього змінився вже масштаб оцінки подій. Завдяки цьому внутрішньому зрушенню він бачить у цій військовій перемозі щойно проголошеної імперії не перемогу, а поразку німецького духу.

На цьому закінчується життєва прелюдія до філософії Ніцше. В 1871-1872 рр. виходить його перша власне філософська робота «Народження трагедії з духу музики» із передмовою, адресованою Р. Вагнеру. Це була не просто подія в житті Ніцше, це була *подія початку* філософського розвитку, а точніше, *становлення Ніцше*, що тривало вісімнадцять років.

Якщо перші двадцять шість років були підготовкою Ф. Ніцше до цієї події, то наступні вісімнадцять років життя – «вільним плаванням в океані європейської філософії» [6, 19], а, точніше, сходженням на гірські піки, яких ще не було в ній. Він вбирає в себе вершини європейської філософії для того, щоб, підірвавши їх критикою з позицій самого життя, розчистити місце для

нового творення. Але підривав він їх разом із собою («я не людина, я динаміт»), і це може бути однією із причин кінця, що чекав на нього — одинадцятирічного божевілья, яке закінчилося смертю в 1900 р.

Еволюція філософії Ніцше містить у собі три компоненти, які послідовно домінують і визначають основні етапи його філософського сходження: це, по-перше, романтично осмислена міфологія, інтерпретована в дусі цілісності базисного архетипу життя; по-друге, критично деструктивний аналіз соціокультурного життя; по-третє, синтез і концепції абсолютного ствердження життя [6, 19].

Саме такий підхід збігається з парадигмою еволюції Ніцше, запропонованою ним самим у першій частині «Так казав Заратустра» у главі-притчі «Про три перетворення духу»:

«Назву я вам три перетворення духу: як дух стає верблюдом, левом верблюд і, нарешті, дитиною лев.

Багато важких тягарів випадає духові — міцному, витривалому духові, сповненому святобливість; важких, щонайважчих тягарів вимагає сила його.

«Що таке тягар?» — питає витривалий дух, хиячись, ніби верблюд, і хоче, щоб його добре нав'ючили.

Усі найважчі тягарі бере на себе витривалий дух; мов нав'ючений верблюд, що поспішає в пустелю, так поспішає й дух у свою пустелю».

Однак у найсамотнішій пустелі стається друге перетворення: дух обертається тут на лева, хоче здобути собі свободу й панувати у власній пустелі.

Ворогом він хоче стати своєму останньому богові, великому драконі, якого не хоче вже визнавати своїм володарем. «Ти повинен» — так звати великого дракона. Та левів дух мовить: «Я хочу».

«Ти повинен» лежить у духу на шляху та іскриться золотом, мов лускатий звір, і на кожній лусці виблискує золотом: «Ти повинен!»

Тисячолітні цінності виблискують на цих лусках, і наймогутніший з усіх драконів каже так: «Усі цінності всіх речей виблискують на мені.

Усі цінності вже створені, і кожна створена цінність — це я сам. Воістину, «Я хочу» не сміє більше існувати!» Так каже дракон.

Навіщо потрібен духові лев?

«Аби здобути свободу, а також священне «ні» навіть перед обов'язком, — для цього, брати мої, потрібен лев.

Здобути собі право на нові цінності — то найстрашніший здобуток витривалого й святобливого духу».

Але чому хижий лев повинен ще стати дитиною? Що може зробити дитина, чого не може зробити лев?

«Дитина — це невинність і забуття, новий початок, гра, колесо, що крутиться само собою, перший порух, святе слово утвердження.

Так, для гри творення, брати мої, потрібне святе слово утвердження — *своєї* волі прагне тепер дух, *свій* світ здобуває втративший світ» [2, 18-20].

Три етапи в розвитку людського духу означають наступне: перший – «верблюд» – залежність і учнівство; другий – «лев» – критика й боротьба за волю; третій – «дитина» – творення й твердження на основі гри, новий «початковий рух». На наш погляд, ця притча допомагає зрозуміти деякі суттєві моменти у філогенетичному й онтогенетичному процесах. Але, насамперед, ці три перетворення позначають періоди життя й здоров'я самого Ніцше, а також моменти його власної творчості. Хоча границі між ними відносні: лев сидить у верблюді, дитина в леві; трагічний результат закладений уже в дитині.

Слід зазначити, що існує багато різних оцінок еволюції Ніцше залежно від того, що покладено в основу періодизації його творчості (Л. Шестов, А. Камю, Х. Мідлтон, С. Стронг та ін.). Але найчастіше ці періодизації, відбиваючи зміни в зовнішніх проявах, не зачіпають внутрішнього, глибинного процесу становлення філософії Ніцше, якою стала концепція «життя», взятого в його позачасовому значенні, життя «Nuns stans», концепція, вироблена ним як своєрідна «надцінна ідея» на протигагу афективно забарвленому пережитому в дитинстві й отрочстві «страху смерті», невідступній хворобі, що прогресувала, а головне, посиленню декадансу європейської культури – середовищу самоорганізації «події Ніцше».

У цьому сенсі можна говорити про єдність, що заперечує лінійну еволюцію поглядів філософа. Це суперечлива єдність трьох глибинних інтенцій, що виявляють себе на різних етапах створення, по суті, незмінної настанови мислення на критичну деструкцію виродження дійсності з метою утвердження «життя».

Після оприлюднення «Народження трагедії» самотність Ніцше поглиблюється. Філологи погано сприймають його книгу. Він відчуває себе Несвоєчасним.

Через кілька років його спіткало нове розчарування. Ярмарковий дух торжества в Байрегі із приводу визнання Вагнера, блиск і офіціоз ритуалу канонізації, пишність повернення до «реанімаційної слави» раніше відчуженого маргінального композитора в Ніцше визиває відразу. Для нього нестерпні шовіністичний патріотизм, антисемітизм, любов до похвали й низькопоклонництва, що проявилися в його друга й учителя. Під маскою нового Есхіла, яким його раніше бачив Ніцше, ховався «завзятий театрал і неперевершений дизайнер пристрасті», що бачив у своєму беззавітно вірному другові лише талановитого агітатора й пропагандиста вагнеріанства. Про це свідчить, у тому числі, й характерна репліка Вагнера, що відноситься до червня 1878 року, яку наводить Петер Гаст: «... Ніцше читають лише в тій мірі, у якій він тримає *нашу* сторону!» [1, 17].

Але, напевно, про головну причину свого розриву з Вагнером сказав сам Ніцше: «...Чого я ніколи не пробачав Вагнерові? Того, що він *поблажливо поставився* до німців – що він зробився імперськонімецьким...Куди б не проникала Німеччина, вона *псує* культуру...» [2, 715]... Розрив із Вагнером («у мене не було нікого, крім Рихарда Вагнера») відкривав перспективу абсолютної самотності.

Друзі, здивовані змінами в Ніцше, цураються його. Ніцше глибоко переживає розриви. На тлі душевних переживань погіршується стан його здоров'я. Його непокоять болі в голові, шлунку, очах, порушення вимови. Такий стан змушує його переглянути своє ставлення до деяких життєвих планів та зобов'язань. «Хвороба помалу приносила мені звільнення: вона мене позбавила від усякого роду розривів, від усяких шалених сумнівних починань. Вона наділила мене правом докорінно змінювати свої звички» [7, 11].

Але він змінює не тільки звички, він докорінно змінює життя, поставивши перед собою проблему вибору: безтурботна академічна доля базельського професора або ризиковані пригоди вільного фаустівського духу. Цей вибір здійснюється в перерві між «Народженням трагедії» і ще не написаним «Людським, занадто людським», заповненій болісною альтернативою: або «грати відкрито» (так, я осягнув сутність моралі; вона вся спочиває на брехні, тому що в основі її лежить що завгодно, крім власне морального: марнославство, гордіня, помста, жага реваншу, злопам'ятство стадного відчуття), або залишатися славним базельським професором, продовжуючи викладати грецьку мову й літературу [3, 20]. І він здійснює свій вчинок: відмовляється від викладання й починає вільне для творчості життя мандрівника - мешканця скромних мебльованих кімнат у Швейцарії, в Італії, на півдні Франції, куди його заносили пошуки сприятливого клімату.

Щоб як належне оцінити мотивацію такого вибору, варто звернутися до листа, відправленого Якобові Буркхардту 6 січня 1889 р. з Турина на четвертий день божевілля, у якому, незважаючи на мегаломанію автора, ситуація роз'яснюється надзвичайно точно: «Дорогий пане професоре, зрештою, мене набагато більше влаштовувало би бути славним базельським професором, аніж Богом; але я не насмілюся зайти у своєму особистому егоїзмі так далеко, щоб заради нього поступитися створенням світу» [1, 8]. Так, він охочіше залишився б славним базельським професором, аніж став би «Богом», «учнем Діоніса», «великим злочинцем», «Розп'ятим» – але сталося так, що цей професор побачив щось таке, чого не бачили інші. І тоді стало ясным життєве завдання – великий похід на цінності колишньої історії заради ствердження нових.

Але таке завдання, як зазначає Свас'ян, міг би виконати не слабкий і уразливий романтик-ідеаліст, а лише великий злочинець рангу Цезаря або Наполеона. «Ситуація наче буквально списана зі сторінок Достоевського (до речі, знаного й улюбленого: «єдиного психолога, у якого я міг дечому повчитися»); і цьому німецькому Раскольнікову сподобилося з оглядкою на Наполеона розв'язувати ребус власного життя: «твар тремтлива» або «надлюдина»? [3, 18]. І вибір був зроблений.

Публікація роботи «Людське, занадто людське» в 1878 р. відкриває велику критику цінностей («левом стає дух»). Книга вийшла з визивною присвятою – «Пам'яті Вольтера». На зміну кумирам юності Шопенгауеру й Вагнеру приходять нові вчителі - Ларошфуко, Лабрюйєр, Фонтенель, Вольтер, Шамфор – відомі майстри в справі розвінчання романтичних ідеалів,

героїчних ідей і моральної прекраснодушності. Коли урок буде засвоєний і афористична техніка учня перевершить навчальні зразки, а гострота критики досягне небезпечної для опонентів досконалості, у творчості Ніцше зазвучить нова тональність, що дозволить йому в листі до Ф. Овербека від 30 квітня 1884 р. сказати про себе: «Тепер я, з великою часткою ймовірності, *найнезалежніша людина в Європі*», «У мені тепер вістря всього морального міркування й роботи в Європі» [1, 22].

Нам, що успадкували з колишньої ментальності применшувальні уявлення про масштаб індивідуального («творець історії – народ»), завищувальне розуміння ролі скромності в науці, оцінку філософських міркувань, що редукує до абстрактної моральності, мабуть, важко спокійно сприймати подібні заяви. Непорозуміння й упередження, пов'язані з ім'ям Ніцше, часто породжені якраз цією невідповідністю культурних парадигм, точніше, нашою нездатністю вийти за межі власної шкали оцінювання, коли ми натрапляємо на щось, що не вміщається у визнані стандарти й зразки, наприклад, оголошення війни тисячолітнім цінностям. У свідомості «добронравної» людини Ніцше донині залишається моральним опудалом, від якого слід всіляко оберегати підростаюче покоління.

Причина цього нерозуміння не тільки в нас чи в злій іронії долі його спадщини. Таке ставлення обумовлене ще й тим, що свою філософію Ніцше, на відміну від багатьох інших, не створював як закінчену й тому закрити систему, що містить всі дефініції й де проставлені всі крапки над «і». Навпаки, він відкрив її хаосу життя, зіткненню великих протилежно заряджених сил, а тому різночитанням і різномудствам, розмаїттю оцінок і інтерпретацій, таким чином доручивши нам відповідальність за розуміння найглибших інтенцій його вчення. Тому так важливо нам у наших ваганнях і оцінках зуміти почути крик його душі: «Вислухайте мене! ...Передусім, не плутайте мене з іншими!». «Я... зовсім не опудало, не моральне чудовисько... Я учень філософа Діоніса...» [2, 694].

Після опублікування книги «Людське, занадто людське» сучасники його не розуміють, деякі, у тому числі й Вагнер, виступають із нападками. Здоров'я Ніцше усе більше погіршується. Часом це вганяє його у відчай: «Не мати можливості читати! Писати не інакше, як уривками! Ні з ким не бачитися! Не мати можливості слухати музику!» [7, 12]).

«Те незвичайне, що створюють видатні таланти, – писав у свій час Гете, – передбачає досить крихку організацію, що дозволяє їм відчувати рідкісні почуття й чути небесні голоси. Така організація, вступаючи в конфлікт зі світом і стихіями, виявляється дуже вразливою, і той, хто, подібно до Вольтера, не сполучає в собі велику чутливість із неабиякою витривалістю, схильний до тривалої хворобливості» [3, 21].

В якому сенсі хвороба присуття у творчості Ніцше – таким питанням задається Жиль Дельоз, представляючи свої міркування із цього приводу. Ніколи хвороба не була джерелом натхнення для Ніцше. У хворобі він вбачав *точку зору* на здоров'я, а в здоров'ї – *точку зору* на хворобу. Як писав про це

власне він: «Досліджувати з точки зору хворого *здоровіші* поняття та цінності. І, навпаки, з точки зору повноти та самовпевненості *багатшого* життя дивитись на таємничу роботу інстинкту декадансу – такою була моя довга вправа, мій дійсний досвід, і якщо в чомусь, то якраз у цьому я став майстром. Тепер я маю досвід, досвід *переміщення перспектив*: головну основу того, чому одному лише мені, мабуть, стала взагалі доступною «переоцінка цінностей» [2, 699].

Хвороба, таким чином, не є (і не може бути) рушійною силою філософа; вона лише бере участь у формуванні *внутрішньої інтерсуб'єктивності* індивіда. «Хвороба як оцінювання здоров'я, моменти здоров'я як оцінювання хвороби - ось той «переворот», те «переміщення перспектив», у якому Ніцше вбачає сутність свого методу й своє покликання до переоцінки цінностей» [7, 13]. Ця рухливість, на думку Ніцше, свідчить про його «велике здоров'я». Як підкреслює Дельоз, божевілля приходить, коли це мистецтво переміщення вичерпується, тому що не залишається більше здоров'я для того, щоб робити хворобу точкою зору на здоров'я [7, 14].

Здатність до переміщення перспектив, до подолання хвороби свідчить про велику жадобу життя Ніцше: «...Для типово здорового... хвороба може стати енергійним *стимулом* до життя, до продовження життя. Так фактично уявляється мені тепер цей довгий період хвороби: я немовби знову відкрив життя, включив себе в нього, я знаходив смак в усіх гарних і незначних речах... я зробив з моєї волі до здоров'я, до *життя*, мою філософію...» [2, 700]. І хоча це філософія трагічного сприйняття світу, вона не є песимістичною. «...Я *перестав* бути песимістом за років моєї найменшої вітальності: інстинкт самовідновлення заборонив мені філософію убогості і зневіри ...» [1, 700].

Але не лише коливання між здоров'ям і хворобою, не лише ритм чергування ейфорії й депресії сприяли становленню внутрішньої інтерсуб'єктивності філософа.

Особистість Ніцше – це складна сукупність масок. Єдність «Я» як щось гомогенне й самототожне йому не властива. Він не вірить у таку єдність і не відчуває її в собі. Серед вершин ніцшевської думки є сторінки, де він пише про необхідність маскуватися, про достоїнства й крайню нагальність масок («*До моралі Я. – Важко домогтися розуміння... Кожний вчинок тлумачиться викривлено. Щоб не бути тим, кого постійно розпинають, варто запастися масками*») [1, 20].

Його особистісна концепція містить найтонші відношення між різними «я», які ховаються, суперничають, співробітничать, але в сукупності виражають сили життя, сили думки в різноманітності своїх проявів. Його «Я» існує як складний інтерсуб'єктивний простір переміщення, перетікання відмінностей, точок зору, як постійний процес самоорганізації з хаосу, а не застиглий гомогенний, самототожний порядок. Це визначає загальну спрямованість його міфотворення й особистісних пріоритетів у створенні свого alter ego.

Ніцше називав себе учнем бога Діоніса. Серед безлічі відомих давньогрецьких богів лише він єдиний полюбляв виряджатися в чужі маски, лише він мав дивну властивість – говорити вустами іншого (недарма його називають богом перевтілень). Його основна особливість була досить примітна: шляхом боротьби й спротиву вселятися у свого антагоніста й, поглинаючи, робити його самим собою. Можливо, саме за це його так любив Ніцше, зробивши власним символічним втіленням. Він наче наслідує талант Діоніса таїтися, ховатися, нашіптувати, перетікати й перевтілюватися, щоб, подібно улюбленому богові, розкритися в шаленстві натхнення й одержимості творчості. Такий динамізм особистісної інтерсуб'єктивності втілювався в напруженості й подвійності текстів, переплетенні голосів, перетіканні масок одна в одну.

Вагнер, Шопенгауер, Пауль Ре, Діоніс, Заратустра – всі вони були масками Ніцше. Згодом деякі подумували, що божевілля було його останньою маскою. Він сам про це написав таке: «Часом саме божевілля є маскою, за якою ховається фатальне й занадто надійне знання» [7, 14].

Насправді, як вважає Дельоз, божевілля знаменує той момент, коли маски, припиняючи переміщатися й перетікати одна в одну, змішуються й застигають у мертвенній непорушності.

Поки Ніцше вистачало мистецтва, переміщуючи перспективи, здійснювати динаміку *самоподолання* («моя найсильніша властивість – самоподолання»), він насолоджувався своїм «великим здоров'ям», що й уможливило його творчість і *становлення*. Але коли під впливом прогресуючої хвороби це мистецтво його покинуло, всі маски змішалися в масці клоуна, блазня, – тоді хвороба злилася із завершенням творчості. Колись він сам назвав божевілля «комічним вибуттям», свого роду кінцевою клоунадою. Останні листи Ніцше є свідченнями цього екстремального моменту, і саме тому, як справедливо вважає Дельоз, вони є невід'ємною частиною його творчості [7, 20-21].

Говорячи про ніцшевську філософію, можна сперечатися про те, що саме вважати її центральною концепцією: «волю до влади», «становлення», «життя», «вічне повернення». Як помітив Гайдеггер, все це в мові Ніцше одне й те саме. На наш погляд, його філософія принципово ацентрична; все залежить від нашого шляху в ній, тому що вона є своєрідним лабіринтом, що дає нам можливість просвітленого виходу, але й приховує в собі небезпеку зустрічі з Мінотавром.

Безпосередньо філософію Ніцше, точніше деякі її аспекти, важливі для нашої теми, ми будемо розглядати в наступних статтях. Тут же нам хотілося б підкреслити її загальний відкритий і нелінійний характер, обумовлений її неабстрагованістю від життя, життя саме конкретного, що піднялося до планетарних доль культури.

Томас Манн у своїй статті «Філософія Ніцше у світлі нашого досвіду» порівняв Ніцше з Гамлетом. За його словами, Ніцше «не лише надзвичайно повно й складно сконцентрував у собі й підсумував всі особливості євро-

пейського духу і європейської культури, але й увібрав у себе минуле, щоб потім, більш-менш свідомо наслідуючи йому й спираючись на нього, повернути його, повторити й осучаснити у своєму міфотворенні...» [8, 200].

Глибоко екзистенційне відношення Ніцше до європейської культури втілюється в здійсненій ним справі свого життя – критичній переоцінці двох її вихідних засад: грецького раціоналізму й християнської моралі. Як ніхто раніше, Ніцше висловив сумніви щодо цінності того й іншого. Відчужено-абстрактна байдужа й самозакохано-самодостатня думка на це була б не здатна.

«Потрібно було – один раз і назавжди – поставитися до двох з половиною тисячоріч європейської моралі як до суто особистої проблеми... потрібно було повністю відмовитися від особистого життя й стати завідником духовної історії ... потрібно було, таким чином, перевернути норму життя й *роками* навиліт жити в тому, у чому за професійним звичаєм живуть лічені години, – тобто, ототожнити всю європейську історію з особистою біографією, щоб все інше відбулося уже саме по собі. Для цього іншого він знайшов дивовижно ясну й однозначну формулу: «Я увібрав у себе дух Європи – тепер я хочу нанести контрудар» [3, 22-23].

Він знає, що культура, що придушує в собі життя, його вільний творчий хаос, його шал почуттів і інстинктів, його радість нескінченного становлення, глибоко хвора. Він знає причини цієї хвороби, він передбачає трагічне майбутнє. І тому задля життя й надії він як цілитель (а саме таким, на його думку, і має бути філософ) зважується на радикальну хірургічну операцію. «Я маю піддати людство випробуванню, тяжчому за всі, яким його піддавали коли-небудь» [2, 694].

Немовби відповідаючи на майбутні докори в руйнуванні святинь, на звинувачення в тім, що він комусь при цьому зробив боляче, Ніцше пише: «Ви бажаєте формули для такої долі, яка стає людиною? – вона проставлена в моєму Заратустрі:

– і хто має бути творцем в добрі та злі, воістину, той має бути спершу руйнівником, що розбиває цінності.

Так належить найвище зло до найвищого блага, а це благо є творчим» [2, 763].

Відкинувши всю традиційну для європейської культури систему цінностей, як вони представлені в релігії, моралі, філософії, науці й політиці, Ніцше підґрунтям своєї філософії зробив все ж не заперечення, як Шопенгауер, а, навпаки, ствердження у світі позитивного смислу. «Я суперечу, як ніколи ніхто не суперечив, і, незважаючи на це, я протилежність заперечливого духу» [2, 763].

Він доводить критику до рівня, невідомого їй раніше, робить її знаряддям «перетворення» цінностей, ставить «Ні» на службу вищого утвердження («Як казав Заратустра», 1881-1884; «По той бік добра й зла», 1886; «До генеалогії моралі», 1887). Це і є третє перетворення: «дитиною стає лев».

Яке джерело визначило форму й зміст ніцшевського мислення, усієї події Ніцше?

Насамперед, слід зазначити, що Ніцше не виносив байдужої до життя філософії. Його філософія виражає напругу духу, спрямованого на вирішення найглибших проблем життя, вона народжується в процесі цього життя разом з емоційним його переживанням. Метод Ніцше рівнозначний буквальної грецькій семантиці слова — метод як шлях, тобто його шлях життя: «Я завжди писав свої книги всім тілом і життям: мені невідомо, що таке суто духовні проблеми» [1, 23]. Критерієм серйозності думки він уважав повноту її особистої втіленості в житті мислителя. «Ми не якісь мислячі жаби, не апарати, що об'єктивують і реєструють, з холодно розставленими потрухами, — ми маємо неспинно народжувати наші думки з нашого болю й поматеринськи надавати їм усе, що в нас є: кров, серце, вогонь, веселість, пристрасть, муку, долю, фатум» [1, 495].

Водночас він емпатично увібрав у себе історію європейської культури й філософії. Дотримання правила життя «вся історія як *особисто пережита* — результат *особистих страждань*» створювало ситуацію неабиякого ризику. Оскільки він не міг не жити своїми ідеями і в нього не могло бути абстрагованої, особисто не пережитої думки, остільки, перетворюючи досвід європейської культури у свій особистісний досвід, він «змішав» пізнання, потребу віри й життя. Прозрівши своєю геніальною інтуїцією трагічну істину про європейську культуру, він сприйняв її і перетворив на свою особистісну трагедію.

Руйнування традиційних цінностей оберталось суцільним саморуйнуванням. «Жити — означає для нас постійно перетворювати все, що нас складає, на світ і полум'я» [1, 495]. «Палій» згоряє на власному вогні. «Хто нападає на свій час, — кинув він якимось, — той може нападати лише на себе». Поставлений над власним життям експеримент, до неодмінних умов якого належав фактор самоідентифікації з культурою і її геніями, закінчився особистою трагедією. Ступінь занурення в проблему перевищила міру особистої витривалості.

Супротивники Ніцше говорять, що він підтримував «сильних» проти «слабких» і «страждаючих» і тому не може бути корисним для виховної справи. Але хто такі ці «сильні» і «слабкі»? Відповідь на це питання можна знайти в такому афоризмі із книги «По той бік добра й зла»: «Виховання страждання, великого страждання — хіба ви не знаєте, що лише це виховання в усьому підносило до сих пір людину?.. У людині *тварина* й *творець* поєднані воедино: у людині є матеріал, уламок, надмір, глина, бруд, безглуздя, хаос; але в людині є й творець, скульптор, твердість молота, божественний глядач та сьомий день — чи розумієте ви це протириччя? Та чи розумієте ви, що *ваше* співчуття стосується «тварини в людині», того, що має бути сформоване, зламане, викуване, розірване, обпалене, загартоване, очищене, — того, що *страждає*, бо це необхідно, і повинно страждати? А *наше* співчуття — хіба ви не розумієте, кого стосується наше *зворотне* співчуття,

коли воно захищається від вашого співчуття, як від найгіршої зніженості та слабкості?» [2, 346].

Це відноситься й до філософії, яка, на думку Ніцше, не може бути абстрактною, байдужою до життя, але зобов'язана взяти на себе велике страждання світу, що і є «останнім визволителем духу». «Лише велике страждання, те довге, повільне страждання, що робить свою справу, нікуди не поспішаючи, у якому нас спалюють як на сирих дровах, змушує нас, філософів, зануритись на нашу останню глибину й відкинути будь-яку довіру, все добросердне, що заволікає, покірливе, середнє, у що ми, мабуть, до цього вклали нашу людяність. Я маю сумнів, що таке страждання «покращує», але я знаю, що воно *поглиблює* нас» [1, 495].

Те, що в цих думках про страждання він був абсолютно чесним, підтверджує випадок, що стався з ним у Турині в січні 1889 р., коли божевільня захлиснуло «убивцю Бога» хаосом, що вирвався із глибин підсвідомості, де завжди перебувало це співчутливе страждання. Вийшовши з будинку, він побачив старого виснаженого коня, засіченого до півсмерті кучером. Захлинаючись від сліз, він кинувся йому на допомогу, обійняв його за шию й упав... Дивну паралель із Раскольніковим і його сном, що у випадку з Ніцше перетворився в реальність, відзначає Свас'ян. Далі все за Достоевським: «Он видит, как её секут по глазам, по самым глазам! Он плачет. Сердце в нём поднимается, слёзы текут... С криком пробивается он сквозь толпу к савраске, обхватывает её мёртвую, окровавленную морду и целует её, целует её в глаза, в губы...» [9, 50]. Втілилось сказане Заратустрою: «Ох, де у світі відбувалося більше безумства, як не серед співстраждаючих?» [2, 64].

Нам варто пам'ятати, що життя Ніцше було реалізацією його філософії, експериментом саморуйнування «*тварини*» в людині для самотворення в ній «*творця*», названого «*надлюдиною*». Експеримент трагічно обірвався, але, що набагато важливіше, він все-таки був. Так, його трагічний досвід «життє-філософії» ризикований, але не ризикованіший за дійсність кризової культури, що містить у собі хаос і порядок як у мірах, так і надмірностях. Ми можемо виявитися бранцями того й іншого. І тому нам потрібен *досвід Ніцше*, що зміцнює волю, дає силу подолання й заперечення, виховує мудрість ствердження, навчає свободі самозростання, застерігає від небезпеки саморуйнування й пробуджує паростки наших вищих надій.

(далі буде)

Література:

1. *Ницше Ф.* Сочинения в 2 т. Т. 1. / Пер. с нем. – М.: Мысль, 1990.
2. *Ницше Ф.* Сочинения в 2 т. Т. 2 / Пер. с нем. – М.: Мысль, 1990.
3. *Свасьян К.А.* Фридрих Ницше: мученик познания / Ницше Ф. Соч. в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С.5-46.

4. *Ницше Ф.* Повне зібрання творів: Критично-наукове видання у 15 т. – Т. 1. – Львів: Астролябія, 2004.
5. *Ясперс К.* Ницше и христианство. М.: Мысль, 1994.
6. *Мочкин А.Н.* Фридрих Ницше (интеллектуальная биография). – М., ИФРАН, 2005.
7. *Делёз Жиль.* Ницше. Пер. с франц., послесл. и коммент. С.Л. Фокина. – СПб.: Аxiома, 2001.
8. *Межуев В.М.* Идея культуры. Очерки по философии культуры.- М.: Прогресс-Традиция, 2006.
9. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. М.: Просвещение, 1982.
10. *Галеви Даниэль.* Жизнь Фридриха Ницше. Рига, Спридитис, 1991.

***Людмила Горбунова.* Хаос versus порядок как контрверза мышления в кризисной культуре. Статья II**

В статье рассматривается жизнь совершившего «великую переоценку ценностей» основателя философии жизни Ницше как события в культуре Европы XIX века и как трагический эксперимент «самопреодоления». Его опыт «жизтефилософии» опасен, но не опаснее действительности кризисной культуры, которая содержит в себе хаос и порядок в их мерах и сверхмерностях. Мы можем оказаться пленниками того и другого. И потому нам нужен *опыт Ницше*, который укрепляет нашу волю, даёт силу преодоления и отрицания, воспитывает мудрость утверждения, учит свободе саморазвития, предупреждает об опасности саморазрушения и пробуждает ростки наших высших надежд.

***Lyudmila Gorbunova.* Chaos versus Order as a Controversy of Thinking in the Crisis Culture. Part II**

Nietzsche's life, founder's of philosophy of the life, made «great reassessment of values», as event in culture of Europe of XIX centuries and as tragic experiment of «self- overcoming» is considered in the article. His experience «life-philosophy» is dangerous but it is not more dangerous than reality which has in itself chaos and the order. We can come to be captives of that and another. And so, experience of Nietzsche with his intention to strengthen our will is necessary for us. It gives force of overcoming and denying, brings up wisdom of the personal becoming, warns of danger of self-destruction and wakens our maximum hopes.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Олена ЖОРНОВА

СУБ'ЄКТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НАУКОВО- ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИМІРІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

«Час завмер для нас – до дії неохочих...»

Юрій Завгородній, «Невдала втеча»

У статті визначається змістовна сутність суб'єкта соціокультурної діяльності як актуального параметру привнесення змін у вищу освіту. Окреслено відмінності соціокультурної діяльності, схарактеризовано її суб'єкта у площині культурних опозицій.

Сформульовано також основні положення, що зумовлюють сферу прикладання зусиль суб'єктом соціокультурної діяльності.



Стадіально значущі зміни (Е.В. Сайко) у сучасному суспільстві відбиваються на дослідженнях у сфері гуманітаристики відкриттям нового аспекту проблеми особистісного самоздійснення, а саме цілеспрямованого перетворення пересічною людиною щоденного існування. Глобальні кризи сьогодення переміщують питання, пов'язані з визначенням сутності і значущості таких перетворень через суб'єктний вплив із площини академічних напрацювань у площину практичну. Це є свідченням усвідомленості науковим загалом того, що відповіді на них вирішують майбуття людства (О. Ахієзер, А. Назаретян, В. Шинкарук, Б. Юдін). Вибудована в парадигмі постнекласичної науки антропоцентрична футурологія стверджує визначальну роль суб'єкта у винайденні подальших способів людського існування. У розробці паліативних моделей майбутнього на засадах універсальних тенденцій розвитку цілеспрямована активність суб'єкта, яка постійно збільшується, виступає фундаментальним, закономірним та створювальним фактором [1, 235]. Зважаючи на зазначене, найбільш потужний за силою

та масштабами впливу на формування молодого покоління інститут вищої освіти мусить вимірювати свою результативність набуттям студентами досвіду зреалізовувати здатність особистості цілеспрямовано діяти у напрямі запобігання культурній деградації [2].

Проблема репрезентації науковим знанням суб'єкта на сьогодні є однією з найбільш складних, насамперед, через відсутність чіткого визначення і розуміння суб'єкта діяльності як цілісності. До цього додається ще й наявне різнопланове коло суперечностей в його характеристиці й поясненні [3, 4]. Вбачання «вихідного парадоксу» в понятті предметної діяльності власне у самому фундаменті людського буття (В. Біблер) призводить до твердження, що людина не збігається із своєю життєдіяльністю. Саме це уможливує її змінність, відстороненість від неї. Отже, сутнісно перетворювальні дії людини не слугують ознакою становлення останньої суб'єктом. Слід також зазначити, що ідея відмови від концепту «суб'єкта» через проголошення його смерті, успішно зреалізована у гносеологічних та соціально зорієнтованих методологіях постмодернізму (Р. Барт, Ж. Батай, Ж. Дельоз, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко), на сьогодні розглядається у версії «воскресіння суб'єкта», центруючи в такий спосіб інтерес до феноменів індивідуальності [4].

Привертає увагу факт широкого введення останнім часом до наукового обігу таких понять, як «суб'єкт життєдіяльності», «суб'єкт життя», «суб'єкт предметної діяльності», «суб'єкт пізнання», «суб'єкт творчості», «суб'єкт культури», «суб'єкт ідеології», «суб'єкт свідомості/самосвідомості», «суб'єкт освіти». Ними позначено формат існування сучасника як індивіда й особистості, засвідчене нове знання про людину. Шлях подальшої диференціації у визначенні суб'єкта як цілісності призводить до обговорень можливого співвідношення різнопланових визначень «суб'єкта» [3, 4].

Уникнення недоцільної дефрагментації самого поняття суб'єкта, яка за означених обставин стає цілковитою реалією, на наш погляд, уможливується завдяки знаходженню підстав для вимальовування сукупного обрису суб'єкта у всій широті життєдіяльності людини як індивіда й особистості. Таким тлом, вважаємо, є акції людини, проявлені щоденно як звична та звичайна активність, при цьому усвідомлені нею як спрямована вибудова свого існування. Саме під таким кутом зору нами розглядається соціокультурна діяльність. Завданням даного допису є означення змістовної сутності суб'єкта соціокультурної діяльності як одного з актуальних вимірів резону привнесення змін у вищу освіту. Для його вирішення спочатку більш глибоко охарактеризуємо власне соціокультурну діяльність та її відмінності від інших проявів людської активності, потому зосередимо увагу на окресленні домінант у визначенні суб'єкта і його місії, а також саморепрезентації як вияву власних зусиль у площині культурних опозицій. Наступним стане визначення реалій сучасного повсякдення, які наразі утворюють умови здійснення суб'єктної активності, й на завершення сформулюємо основні положення, що становлять сферу суб'єкта соціокультурної діяльності.

Вихідним для розкриття поняття суб'єкта соціокультурної діяльності є розуміння останньої як довільної активності, яка:

- а) розгортається у звичному для людини форматі щоденних дій;
- б) реалізується як освоєння і привласнення сенсу існування;
- в) практично втілюється через дії носіїв та ре/трансляторів цього сенсу.

Переважає більшість людської спільноти належить саме до означених носіїв та ре/трансляторів, становлячи пересічний загаль. Підставою цього твердження для нас слугує переймання ними однією й тією ж проблемою, побутовий формат якої репрезентує питання: «В чому сенс життя?». Саме постановка людиною перед собою цього питання та пошук відповідей на нього надає їй пересічності, оскільки непересічність забезпечується долученням до того знання, яке і визначає, і пояснює сенс людського існування (прикладом є наш сучасник Далай-лама XIV Тензин Гьяцо). Відтак, актором соціокультурної діяльності є пересічна людина. Ґрунтом, на якому розгортається така діяльність, стає актуальний досвід спільного існування, який в організованому вигляді визначається як соціокультурне знання. Зрештою, соціокультурна діяльність вбирає в себе всі перетворювальні акти пересічного загально, якими є звичні дії з вияву і втілення сенсу щоденного існування.

Важливим розмежуванням соціокультурної та інших діяльностей є сфера їх активності. Якщо в інших діяльностях вона підкреслює особливості її здійснення, то в соціокультурній, навпаки, засвідчує її звичайність. Із цього випливає наступне положення: якщо в інших діяльностях сфера активності обмежується часовими і просторовими рамками через особливості та специфіку її здійснення, а також обмежує і коло самих акторів, то в соціокультурній діяльності вона позбавлена цього. Наприклад, для педагогічної діяльності, і тільки для неї, сферою актора-вчителя є навчально-виховний процес у закладах освіти. Межами сфери активності вчителя є: часові – режим навчання, просторові – територія навчання. Суб'єкт іншої діяльності – чи то інженер, політик, кухар та ін. – позбавлений можливості безпосередньо виявляти свої здатності до перетворення навколишнього через зміну навчального процесу. Сферою активності актора соціокультурної діяльності є щоденне існування, яке доступне для змін всім і кожному, всюди і завжди. Так, сучасне споживання мистецтва може здійснюватися через прослуховування музичних творів завдяки побутовій аудіо апаратурі будь-ким, будь-коли, скільки і де завгодно, тобто споживач мистецтва як актор соціокультурної діяльності не зазнає обмежень вияву своєї активності ні в часі, ні в просторі і, крім того, відсутні регламентації щодо її виконавця [5; 6].

Одна з найбільш значущих особливостей соціокультурної діяльності – це її здатність перетворюватися власне на самоціль. Іншими словами, процес її здійснення може виступати метою. Цінність самого процесу та втіхи від нього стають сильнішими від задоволення його результатами, їх значимості,

хоча і не підміняють одне одного. Позитивним у такому перевтіленні є те, що актор набуває можливостей відчутти не міфічну користь від результатів своєї активності, які, почасти лише задекларовані, проте не пережиті емоційно, а й переконатися в її актуальній користі вже під час здійснення. Отже, можливе перенесення цільових акцентів у соціокультурній діяльності з результату на процес забезпечує наочну демонстрацію користі від власної довільної активності.

На наш погляд, з'ясування змістовної сутності суб'єкта соціокультурної діяльності як актора, перетворювача, для якого власна життєдіяльність стає предметом здійснення всієї сукупності таких акцій, доцільно розпочати з аналізу напрацювань діяльнісного підходу (А.К. Абульханова-Славська, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинський, С.П. Иванов, Д.А. Леонтьєв, А.В. Петровський, В.А. Петровський, Е.В. Сайко та ін.). Але перед цим зауважимо, що обернена в ідеологічні прояви у сфері соціальних відносин ідея «смерті суб'єкта» втілюється у форматі тотальної детермінованості індивіда соціальними структурами. Втім, пошук суб'єкта можливим видається виключно у соціальному просторі, а обговорення проявів таких характеристик – у напрямі усвідомлення легітимності такої особистості в суспільстві [7].

Повертаючись до окреслення домінант діяльнісного підходу, зазначимо, що, по-перше, такими вихідними положеннями є:

- суб'єктом може бути тільки людина. Ним не народжуються, а стають. Для того, щоб це відбулося, людина має знаходитися на найвищому рівні активності, цілісності та автономності [8];
- набуття суб'єктності відбувається в процесі опанування вже наявного в громаді досвіду спільного існування. Глибинне входження, «вростання» (В. Слободчиков, А. Шувалов) у світ таких нормативно-ціннісних приписів відбиває поняття соціалізації, яке доповнюється поняттями інтерналізації, інкультурації, акультурації [9, 211-212]. Вияв своєї іншості у спосіб привнесення змін в усталене повсякдення позначається через поняття індивідуалізації як власного витлумачення вже громадсько оформленого регламенту щоденної активності;
- становлення діяльності і суб'єкта є соціальним рухом, який вони ж самі і обумовлюють. Результатом цього є поява предметів, які несуть загальнозначущі смисли, і через їх освоєння, присвоєння та проектування реалізуються особливі зв'язки суб'єктів;
- головним у становленні суб'єкта є загальнозначущість, загальність діяльнісних актів, які здійснюються у просторі людських взаємин. Суб'єкти виступають за [3, 5] як носії мислення, уяви, проєктивної і створювальної діяльності.

Результатом такого бачення реалізації людиною своєї місії суб'єкта став започаткований приблизно із другої половини минулого століття новий формат впливу діяча на об'єкти перетворення. Відомо, що пов'язаність

людини як суб'єкта діяльності з об'єктом визначається як єдина неподільна система, вони співвідносні і не існують одне без одного (С.Л. Рубінштейн). Активність суб'єкта, власне, спрямовується на зміну-перетворення навколишнього, яке і конкретизується у вигляді об'єкту. Відтак, стверджують суб'єкт-об'єктні відносини як односторонній вплив суб'єкта на об'єкт. Ці традиційні погляди на відносини суб'єкта й об'єкта доповнилися так званним суб'єкт-суб'єктним підходом.

За цим підходом, вплив суб'єкта змінює не тільки об'єкт, але і сам суб'єкт. Найбільше поширення цей підхід набув при осмисленні педагогічного впливу як спрямованого розвитку особистості учня. Відзначаючи, що змінений учень не може не позначитися на необхідності принесення змін у активність учителя, і, зрештою, й самого вчителя (бо активність є лише відбиттям сутнісних характеристик людини), вплив суб'єкта на об'єкт (учителя на учня) визначають як двосторонній, тобто у процесі педагогічної діяльності і суб'єкт, і об'єкт зазнають впливів одне на одного, що і дає підстави розглядати кожного з них і як суб'єкта, і як об'єкта. Отже, вчитель і учень з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу розглядаються як:

- педагог як суб'єкт: особистість, що впливає на життєдіяльність учнів;
- педагог як об'єкт: людина, що змінюється у процесі педагогічної діяльності;
- учень як об'єкт: індивідуальність, що перетворюється відповідно до педагогічної мети;
- учень як суб'єкт: особистість, що розвивається і здатна до засвоєння соціокультурної нормативності [10].

У сучасному науковому знанні виділяються принаймні два основні погляди на спрямоване, тобто педагогічно кероване вибудовування взаємин у контексті їх осмислення як сенсу людського існування, як способу побудови спільної життєдіяльності у світі культури. Зупинимося на них.

Перший із них репрезентований доробком відомого російського філософа, академіка РАО Ф.Т. Михайлова. Учений, розмірковуючи про смисл афективно прожитого, постійно відтворюваного усіма видами народної самосвідомості людського буття, обґрунтовує його через поняття породжувальних і зберігаючих стосунків, а також визначає це першим постулатом загального людинознавства. Його формулювання дається автором і у формі розгорнутого судження, і в більш «теоретичному» викладі. Ф. Михайлов стверджує, що:

- відносинами, які породжують і зберігають людину, було, є і назавжди залишиться ставлення до суб'єктивності інших людей;
- ці відносини спрямовані на пошук спільних почуттів, думок, погоджень («со-чувствія, со-знання, со-гласія») у спів-дії з людьми;
- ці відносини мотивують поведінку і того, хто відноситься, і того, до кого відносяться;

- ці відносини здатні забезпечити розширене відтворення життєвих ресурсів;
- ці відносини здатні забезпечити також і головні умови його здійснення: людську спільноту, яка самоорганізується, та креативну, когнітивно духовну, духовно-практичну його продуктивність [11, 46-47].

Породжувальні відносини, як і будь-які інші, включають три елементи:

- те, що відноситься;
- те, до чого воно відноситься;
- їх зв'язок.

Вони як активні «дійові особи» з рівною необхідністю утворюють свою єдність і цілісність завдяки своїй оберненості. Зв'язка об'єктивно представлена засобами здійснення відносин, якими є звернення людей одне до одного, до самих себе на триєдиній мові: вербальній, пластично-образній і музичній. Усі знаряддя праці, її предмет, а зрештою, і всі навколишні предмети, явища і процеси є комбінацією цих іпостасей триєдиної мови. Із цього автор виводить першу теорему: звернення людей одне до одного роблять зовнішніми («овнешняють») для них самих та для інших афективно-сміслові мотиви цієї дії і, таким чином, водночас формують єдність індивідуальної, суб'єктивної та надіндивідуальної (інтерсуб'єктивної) реальності простору їх спілкування. Їх переконливе доведення від протилежного обґрунтовує те, що реально-ідеальний простір духовно-практичної культури людей або поле ідеально-реальної інтерсуб'єктивності утворюється через наповнення простору спілкування тим, що створене і пережите людьми.

Учений, продовжуючи свої розмірковування, підкреслює, що моральні почуття, моральна спрямованість слова і дії є атрибутами людського способу життя. Якщо саме вони утворюють простір спілкування, в якому людина і знаходить увесь світ, то авторське резюме полягає у такому: не завадить уважно поставитися до слова, знака, предмета і знаряддя праці, образів природних і суспільних явищ та вдивитися в них [11, 48-49]. Піддаючи критиці підходи до навчання мовлення не як до живого процесу висловлювання думки і почуттів («живого мовлення»), а як до навчання мові знаків і правил їх поєднання у штучно-функціонально обмежений технологічний текст, автор робить висновок із першого постулату загального людинознавства про те, що будь-яка здатність душі людини народжується і зберігається, розвивається як її внутрішній суб'єктивний стан тільки «у просторі зустрічі та взаємного мовлення вікових когорт і поколінь» (переклад мій – О.Ж.) [11, 51-52]. З даного висновку випливає завдання педагогів, психологів, усіх, хто причетний до освіти, – формування простору людського спілкування, поза межами якого унеможлиблюється існування людини.

Інший погляд репрезентовано А.М. Бойко через розробку поняття виховуючих відносин на ґрунті теоретичних положень В.М. М'ясищева та філософсько-психологічної концепції С.Л. Рубінштейна. Вважаючи ці відно-

сини першоосновою та найважливішою умовою формування особистості, науковець досліджує їх як категорію педагогічної науки та шкільної практики. Відмежування виховуючих відносин від виховних відбувається на засадах їх формування: якщо перші спрямовуються на досягнення виховної мети і свідомо формуються вихователем, то другі виникають між вихованцем та оточенням «неминуче й об'єктивно» [12, 24].

Основними компонентами виховуючих відносин А.М. Бойко визначає дії, поведінку та емоційно-вольову сферу суб'єктів виховного процесу, зазначаючи, що зміна становища вчителя й учня як суб'єкта й об'єкта забезпечує успіх педагогічної взаємодії. При цьому такі послідовні переходи визначаються вчителем, як і педагогічна мета та засоби, які лише коригуються, хоча й активно, учнем. Витлумачення виховуючих відносин як двостороннього процесу підводить до ствердження їх позитивного впливу на діяльність виховника й вихованця [12, 45-51].

Науковцем ґрунтовно розроблено класифікацію виховуючих відносин. Виокремлюючи їх типи за метою і спрямованістю взаємодії, її змісту, способів організації, семантики й характеру, А.М. Бойко розглядає виховуючі відносини не як статичні, а в розвитку. Це і дає змогу розподілити їх за такими рівнями:

- співпідпорядкування;
- співробітництво;
- співтворчість [12, 59-65, 75-87].

По-друге. Погляд на людину як предмет для своєї ж діяльності тягне за собою розуміння того, що остання вже на вихідному етапі має бути само-скерованою. Що з цього випливає? Спільним і для суб'єкт-суб'єктного, і для суб'єкт-об'єктного витлумачення відносин є те, що об'єкт визначається завжди ззовні суб'єкта. Якщо повернутися до раніше розглянутих відносин «вчитель – учень», то можна зазначити, що хай скільки завгодно разів учитель буде не лише впливати на учнів, але й водночас відчувати їх вплив на собі, а, відтак, будуть змінюватися і він, і його учні, та все ж ці зміни будуть результатом дій ззовні. Таким чином, суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі педагогічної діяльності є зміною позиції суб'єкта на об'єкт і у зворотному напрямку припустимо, і кожної миті, аж до такого стану, що їх буде складно і майже немисливо розвести, але все-таки, за своєю сутністю таке перетворення є наслідком зовнішніх впливів.

Проте, якщо актором соціокультурної діяльності є звичайна людина, а відносини, що виникають при цьому, є суб'єкт-суб'єктними, то постає питання: на кого або на що сьогодні впливає пересічний сучасник? Як відомо, останній знаходиться поза прийняттям глобальних соціально-політичних, економічних, культурних, екологічних рішень, які не тільки діють на його існування, а, більше того – визначають його. Практика загальнонародних обговорень тих чи інших проблем, демократичних виборів,

виступи окремих об'єднань та угруповань, якою б масовістю та систематичністю ці акції не відзначалися, утворюють тільки ілюзію причетності всіх і кожного до доленосних рішень, якої досить швидко позбавляється пересічний загал. Разом з цією ілюзією втрачається і віра у доцільність та цінність соціально важливих справ, їх реальних прагнень.

Як така ситуація викреслення пересічного загалу з кола соціально активних і відповідальних осіб позначається на перебігу соціокультурної діяльності? Насамперед, зацентруємо увагу на негативних і позитивних реаліях спільного існування як наслідків обговорюваної ситуації. Ними є:

а) негативні:

- деструктивне засвоєння культурного досвіду як привласнення ситуативно необхідних знань;
- перебільшена увага до споживання як залучення до поглинання невідтворюваних ресурсів;
- пасивність вибудови власної життєдіяльності як опозиція до необхідності вчинкової реалізації сенсу життєдіяльності;
- зосередженість на цінностях комфорту та престижу як обмеженість самоствердження;
- делегування відповідальності за майбутнє як екстернальний локус контролю;

б) позитивні:

- становлення нової регламентації життєдіяльності в соціокультурному середовищі як унаочнення тенденцій формування нового формату актуальних нормативних приписів;
- усвідомлення вичерпаності взірця технократичного суспільства як визрівання нового ідеалу;
- формування позитивного ставлення до світу як спрямованість на діалогічне вибудовування взаємин;
- визнання багатозначних рішень у мультикультурному просторі як уникнення, запобігання зменшенню культурного розмаїття.

Власне говорячи про перетворення в контексті соціокультурної діяльності, нами розуміються дії її актора – пересічного громадянина, активність якого спрямовується на зміну власного існування через вплив на самого себе. Перефразовуючи відомий вислів, сутність такого впливу може бути репрезентована в образному виразі: «Зміни себе – і ти зміниш увесь світ».

Таким чином, об'єктом соціокультурної діяльності є щоденна життєдіяльність, яка зазнає впливу від самого актора. Відповідно до цього відносини у процесі здійснення соціокультурної діяльності можуть бути позначені як самооб'єктні. Особливостями їх формування є:

- можливість впливу, не обмежена ні часом, ні простором;
- емоційне ставлення до об'єкта;

- вплив суб'єкта здійснюється за допомогою відносин з оточенням.

Із цього погляду, вплинути на себе означає: через взаємини зі світом зазнати самозмін. Атрибутом таких взаємин є соціокультурний контакт, досліджений автором [13]. Взаємини у просторі соціокультурної діяльності набувають характеру взаємо-, спів- розуміння, допомоги, дії. Суспільним тлом для останніх слугує сьогодення, ознаками якого С. Кримський вважає:

- доведеність неможливості побудови на Землі раю яскравими проявами ситуації абсолютного зла та зіткненням всесвітньої історії з феноменом абсолютної помилки. Зазначене принаймні не скасовує можливість запобігання Пеклу;
- утворення між цивілізацією та екзистенцією загрозливої колізії, бо перша «...робить людей богами раніше, ніж вони стають гідними статусу людини» [14, 469];
- нагальне завдання збереження людської автентичності як акцентування духовності, звернення до вищих цінностей;
- розгортання проблеми збільшення духовості в універсальному та національно-регіональному ракурсах через ставлення до націй як до неповторної іпостасі людства;
- обмеженість розвитку діяльності та соціального прогресу саме через дефіцит людських якостей;
- здатність постіндустріального суспільства формувати інформаційно-рольові сітки функціонування, вузловими моментами яких є міра компетентності суб'єктів дії;
- вбачання в моральному розумі стратегічного ресурсу людства [14, 466-480].

Види суб'єкт-об'єктних відносин в узагальненому вигляді можуть бути представлені від одностороннього перетворення як зміни об'єкта суб'єктом через взаємне перетворення, як зміни суб'єкта під впливом зміненого об'єкта, що набуває якостей суб'єкта до самоперетворення, як зміни суб'єктом самого себе.

Розглянемо можливі дії суб'єкта в контексті вищеокреслених видів взаємин на прикладі діяльності вчителя для залучення учнів до споживання мистецтва. При вибудові суб'єкт-об'єктних відносин учитель як суб'єкт діяльності спрямовує свій вплив безпосередньо на учнів – об'єкт діяльності: наприклад, він організовує відвідування закладів культури. Суб'єкт-суб'єктні стосунки вимагатимуть від учителя розуміння того, що, долучивши учнів до мистецтва, він і сам зазнає змін, бо відчуватиме на собі вплив не просто учнів, а вже культурної аудиторії. При самооб'єктних взаєминах дії учителя спрямовані, перш за все, на самого себе: примушувати себе стежити за репертуаром мистецьких гуртів та солістів, відвідувати прем'єри, відкриття та закриття сезонів, читати відгуки критиків, обговорювати свої враження з учнями тощо.

Результатом вищеописаних схематизованих дій матимемо:

- у першому випадку – учнів, які стали відвідувачами закладів культури і мистецтва, тобто учнів змінених, та вчителя, який залишився таким, як був – наполегливим та вимогливим до них;
- у другому – іншого вчителя внаслідок дії на нього змінених ним учнів, залишитися тим самим він не у змозі, бо розуміє, що інший учень потребує іншого вчителя;
- в останньому випадку – зміна учнів відбуватиметься не безпосередньо від дій вчителя, як при суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних стосунках, а опосередковано: вчитель залучає себе до споживання мистецтва і, набувши нової якості, тобто увійшовши до лав мистецької публіки, він опосередковано вплине на учнів, зацікавивши їх своїми враженнями, думками, ставленням до незнайомого їм світу мистецтва.

Перетворення як сутність діяльності реалізується через вплив при $S - O$, взаємовплив при $S - S$, самовплив при $S = O$ відносинах і результатом його є:

- а) змінений об'єкт при незмінному суб'єкті;
- б) змінений об'єкт і змінений суб'єкт при взаємозмінених ними позиціях (об'єкта на суб'єкт та суб'єкта на об'єкт);
- в) змінений об'єкт як самозмінений суб'єкт. З одного боку, при таких відносинах зменшується коло перетворень, а з іншого – останні не потребують зовнішніх впливів і, відтак, збільшується їх ефективність [10].

Отже, класичні уявлення про суб'єкт діяльності з їх зосередженістю на змінах об'єкта як наслідку докладання дієвих зусиль суб'єктом описуються за допомогою, насамперед, таких категорій, як «ціль» та «засіб». Новий образ утворюється переміщенням у сферу змін саме суб'єктів, «які конституюють себе розуміючими персонажами» [15, 14], і вже має схарактеризовуватися крізь призму інтерсуб'єктивності. Соціокультурний формат діяльності вимагає зосередженості уваги актора на зміні самого себе через перетворення власного щоденного існування. Зрештою, вибудова актором самооб'єктних відносин у колі спільного з іншими існування і є ознакою його належності до суб'єкта соціокультурної діяльності. Основу цього складає:

- усвідомлення власних дій як вихідного та визначального етапу в становленні суб'єктної активності;
- визначення суб'єкта через зреалізовану здатність вибудовувати взаємини на тлі відносин із самим собою через звернення до самого себе, що, за В. Кудрявцевим, Г. Уразалієвою, є відкритістю до самовдосконалення та саморозвитку [16,17];
- розуміння діяльності, зокрема і навчальної, як спрямованої зміни самого себе через її «самокеріваність» (Д. Ельконін).

Ще одним важливим положенням визначення суб'єкта соціокультурної діяльності є осмислення своєї активності. В основі соціокультурної активності людини не завжди лежить свідоме цілепокладання та рефлексія.

Неусвідомлена ціль, невідрефлексована мотивація діяльності та її продукт/результат її саму не позбавляють смислу. Це підтверджують і постмодерністські філософські погляди на те, що практичність на сьогодні передбачає саме у дії та взаємодії виявлення і реалізації смислів, хоча останні не покладаються усвідомлено, на відміну від цілей та мети, а «неявно і неусвідомлювано інтенціоновані в реалізації їх» [15, 14]. Але належність саме до суб'єкта соціокультурної діяльності визначається свідомим ініціюванням власної щоденної активності та осмисленням її наслідків.

По-третє, доведеність діалогічної природи людини (М. Бахтін, М. Бубер, Ф. Розенцвейг та інші) та визнання її засадою розвитку особистості відбилися на нових формулюваннях діяльності та її суб'єкта. Усвідомлення неможливості набуття «більш чи менш об'єктивного знання про себе (само-свідомості) без посередництва інших» (В. Межуєв) актуалізує потребу розуміння себе через звернення до інших [17, 50; 17, 53]. На таких підвалинах і виникає діалог як наслідок прийняття необхідності формувати власний досвід життєдіяльності без виключення роздумів інших про сенс існування, звіряння за баченням інших результату особистих щоденних акцій, визнання недостатності власних думок про себе, про свою життєдіяльність для побудови спільного існування.

Сучасне витлумачення довільної перетворювальної активності, зрештою, набуває такого вигляду:

- поєднання реально перетвореного предмета з уявним його перетворенням як мисленневої зміни спричиняє двофокусність діяльності (В. Біблер);
- існування діяльності в парадоксальному поєднанні діяльності та «поза-діяльності» або діяльності та мислення, до того ж їх взаємообумовленість не зводиться до причинних зв'язків, але свідоме ставлення до діяльності є необхідним саме як її поза-діяльнісне визначення [18];
- незведеність особистості як суб'єкта до власної діяльності;
- свобода суб'єкта є поза-діяльнісним виміром діяльності через його зверненість до культури (В. Біблер);
- суб'єкт діяльності є її «провіщенням» (В. Біблер).

Осмислення суб'єкта діяльності сьогодні неможливо репрезентувати всебічно, обминувши витлумачення повсякденних здійснень пересічної людини на засадах соціокультурного підходу. Ґрунтом для його запровадження слугує, насамперед, синтетична концепція людини як суб'єкта культурної і соціальної творчості (О. Ахієзер). Вона вибудовується на осмисленні й об'єднанні різних традицій наукового і філософського знання, її історичні витоки ще потребують подальших досліджень, але ними, зокрема, є німецька класична філософія (концепція діяльнісної творчої природи суб'єкта), структуралізм (уявлення про організацію культури), російська філософія (цілісність світобудови) [19, 272].

Суб'єкт культури розглядається О. Ахієзером як носій здатності до:

- творчої, рефлексивної діяльності;
- критичного самовідтворення;
- забезпечення свого виживання за будь-яких умов (незважаючи на виклики історії, небезпеку дезорганізації, яка переростає в катастрофу тощо).

Сама культура конкретизується через виокремлення її особливих форм. По-перше, культурна програма діяльності людей та, по-друге, мораль як серцевина цієї програми дозволили науковцю взаємопов'язати саму культуру, людину як суб'єкта, що її створює, та моральні детермінанти людської життєдіяльності. У сучасному світі здатність суб'єкта розв'язувати проблеми існування, які стають дедалі складнішими, має розглядатися саме як масова здатність до напруженого пошуку шляхів, способів долання усталених ідеалів, які несуть програми відтворення недостатнього рівня здатності забезпечити виживання людства, запобігти глобальним катастрофам. Автором запроваджується підхід до пояснення історичного процесу через масовий особистісний культурний розвиток [19, 274].

Діалог між носіями різних моральних ідеалів, зорієнтований на досягнення базового консенсусу, за переконанням О. Ахієзера, на сьогодні має визначатися як прогресивні людські зусилля усвідомленого протиборства із соціокультурним розколом. Залежність існування суб'єкта (як особистості, так і будь-яких спільнот, починаючи від невеликих угруповань і аж до суспільства в цілому) від його здатності (реальної і потенційної) протистояти зростанню небезпеки дезорганізації доводиться автором переконливо і ґрунтовно.

Суперечлива цілісність взаємопроникнення культури і відносин суб'єкта утворює тло для уявлень про соціокультурні процеси. Небезпека для існування суспільства – це недостатня здатність самого суспільства як суб'єкта культури правильно засвоїти обставини цього існування і прийняти ефективні для уникнення катастрофи рішення, забезпечуючи цим своє виживання.

Надання першості при осмисленні суб'єктом аналізу переходів між культурою та людськими взаєминами як пошуку смислів існування засновується на розумінні освоєння як результату перетворення особистістю зовнішньої реальності у зміст власної свідомості, діяльності, тобто в характеристики самого суб'єкта [20, 217]. Сенс при цьому виступає не тільки результатом освоєння, але й підвалиною для подальшого смислотворення (О. Ахієзер, А. Пелипенко, І. Яковенко). Осмислення стимулюється потребою і здатністю суб'єкта до самовідтворення. Останнє як діяльність реалізується лише як постійне переосмислення суб'єктом наявних умов існування (власних здатності

і можливостей, стану середовища, засобів здійснення життєдіяльності тощо). Критичний потенціал суб'єкта визначає здатність перетворювати особисту культуру в предмет своєї діяльності, її розмах, рівень та масштаби. Ускладнення сучасних умов людського існування невідмінно підвищує значущість саме переосмислення як зацентрованості на інтерпретації вже відомих (старих) смислів. Цим характеризується перехід до суперцивілізації, скерованої «на постійне підвищення ефективності власної діяльності, на постійне, в певному розумінні випереджальне поглиблення смислів» [20, 219-220].

Осмислення як переосмислення розглядається через такі елементи:

- тільки з (пере)осмисленою реальністю людина вступає у відносини;
- переосмислення уможливорюється лише як взаємопроникнення смислів суб'єктів, відтак, доступ до інших смислів реалізується у площині спілкування суб'єкта з іншим суб'єктом;
- контакт з іншим суб'єктом є шляхом звернення до способів освоєння зовнішніх, ще не привласнених смислів;
- особистість є суб'єктом осмислення. Співтовариства-суб'єкти, утворені на засадах особистісних відносин, існують у процесі переосмислень, постійних і таких, які реалізують взаємопроникнення смислів;
- виникнення нових смислів, зацентрованість на розривах в наступності складає сутність аналізу переосмислення [20, 220].

Отже, наступною засадою визначення суб'єкта соціокультурної діяльності є його саморепрезентація через вияв власних зусиль для осмислення особистих здійснень та руху в площині культурних опозицій. Такі звершення становлять, за своєю природою, набутки духовності, основними положеннями якої в новому тисячолітті є:

- принцип монадності як здатність репрезентувати Всесвіт, зокрема час, в якому живеш, свій народ та культуру, в межах індивідуальності, а також здійснювати зразкові вчинки, вияви інтелекту та зростаюче сумління;
- принцип еквіпотенційного крещендо як сходження завдяки творчим подіям до кульмінації життєвого шляху, до вищих цінностей. При цьому смерть виявляє вінець досягнень особистості, а не їх кінець і, відтак, становить альтернативу небуттю;
- принцип толерантності як заповнення відстані між полярними поглядами людей, їх комунікативна прилученість одне до одного;
- принцип полісистемності цілей як заперечення винятковості будь-якої цілі та фанатизму в її досягненні, наполягання на сполученні певної мети із системою підцілей;
- принцип проблемності людської жертви як спростування ідеї суспільної вимоги смертної жертви, наполягання на можливості принесення людського життя в жертву лише за умови вільного вибору такого вчинку особистістю;

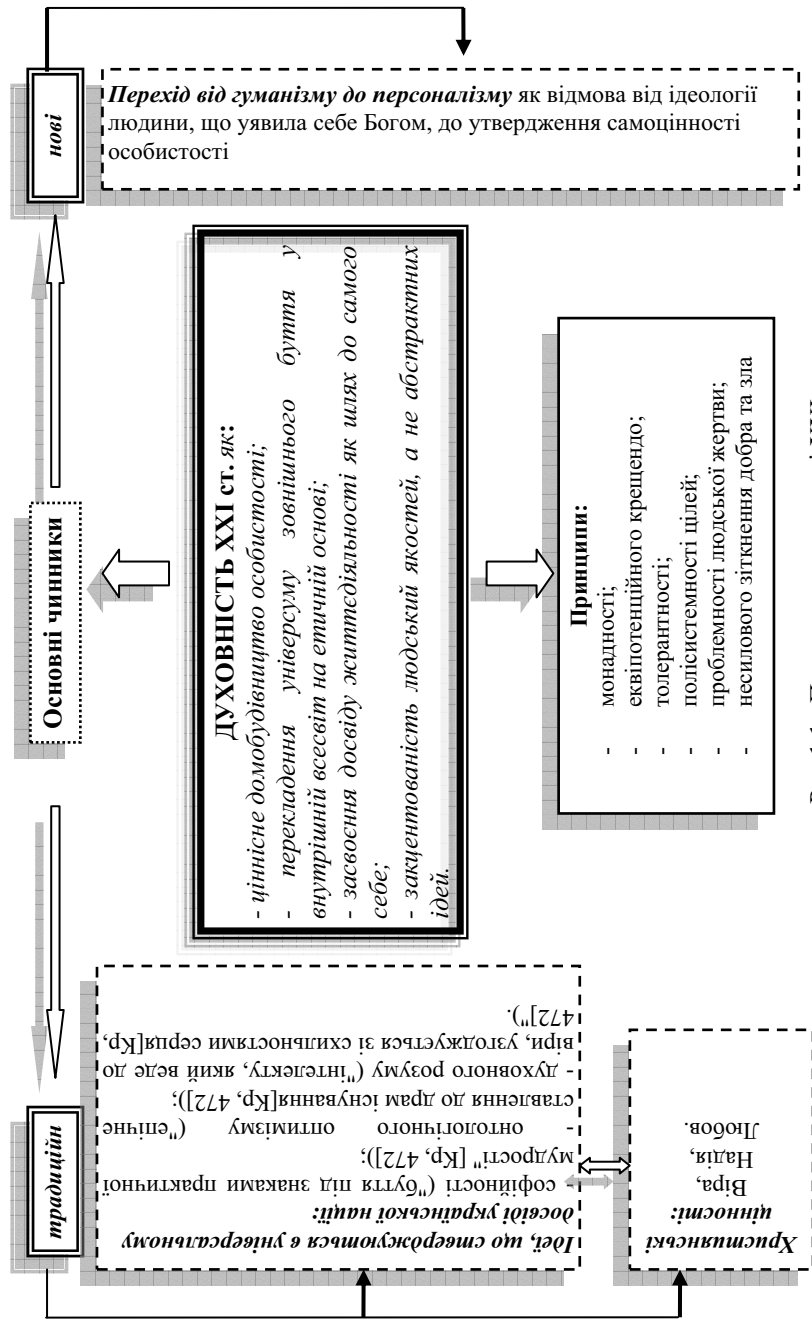


Рис.1.1. Принципи духовності XXI ст.

Принципи духовності XXI ст.

- принцип несилового зіткнення добра і зла як визнання насильницьких засобів аморальними, як своєрідне обґрунтування угод застосування сили [14, 474-482].

Наведемо змістовну сутність духовності ХХІ ст. за С. Кримським на рисунку.

Реалії сучасного повсякдення визначають умови здійснення суб'єктної активності, вони є тлом, на якому відбувається реалізація людиною програми культурного розвитку. Так, наприкінці минулого сторіччя було відкрито етнічний парадокс сучасності [21, 116]: в умовах глобалізації та інтернаціоналізації людської життєдіяльності констатують надто посилений інтерес до народної, саме як «своєї» культури, до традиційного способу життя як ідентифікатора «своєї» етнічності. Цей парадокс спостерігається і на теренах нашої країни. Наукове пояснення появи даного феномену таке: збільшення анонімності суспільства призводить до втрати його членами почуття належності до громади, відповідальності за те, що в ній та з нею відбувається, що компенсується об'єднанням людей за етнічними ознаками чи спільною вірою [22, 204-205]; «етнічний ренесанс» – повернення до установлені форми структурування світу і взаємин у ньому – як результат руйнування ідеї, що скріплює суспільство і реакція на ефект невизначеності [23, 11; 21, 117].

Вважаємо, що культивування етнічної свідомості, перебільшена увага до цінностей традиційного суспільства є результатом осмислення пересічним загалом сучасної ситуації соціокультурного розвитку через її співвіднесення з одним із полюсів дуальної опозиції «усталене – нове», як апробованого та невідомого, а, отже, можливо, і руйнівного. Відторгнення другого полюсу при явному наданні пріоритету першому засвідчують діаметрально протилежне їх оцінювання. Ставлення до етнізації формується на визнанні її як такого способу, що поліпшує громадський устрій, надає більше можливостей для самореалізації та вибудовування взаємин тощо, тоді як у зверненні до незнайомого досвіду вбачається шлях здійснення своєї життєдіяльності за чужими вимірами.

Інверсія – як здатність людини наділяти смыслом те чи інше явище в межах усталеної культури [19, 275] – дозволяє досить швидко і при тому скільки завгодно разів змінювати таке ставлення. Саме це і засвідчує «етнічний ренесанс»: те, що визнається добрим сьогодні, набуває завтра характеристик протилежних, а з часом знову все повертається на «круги своя». Усвідомлення особистої відповідальності за необхідність долання застарілих ідеалів (у прикладі, що розглядається, такими є й інтернаціоналізація, і етнізація), прокладає шлях до оперування логікою медиації як осмислення-переосмислення опозицій дуальності завдяки спрямованості на формування нових смислів.

Масовий особистісний культурний розвиток як здатність кожного з пересічного загалу розвивати медіацію мусить бути унаочнений через запровадження ними іншої повсякденної активності на засадах перегляду привласненого раніше сенсу власної життєдіяльності. Сутнісно довільна активність у форматі соціокультурної діяльності – це масовий особистісний культурний розвиток, утворений завдяки сукупності змін, що сталися з кожною окремою пересічною людиною і який проявляється через вплив на зменшення/збільшення дезорганізації світового порядку, запобігання/спричинення глобальних катастроф. Усвідомленість і цілеспрямованість такої вибудови особистого існування і характеризує суб'єкта соціокультурної діяльності.

На його активності відбиваються і негаразди суспільства, і його досягнення в будь-якій сфері: політичній, економічній, культурній тощо. При цьому слід зазначити, що таке відбиття засвідчує рівень здатності суб'єкта до самовідтворювання: долання перешкод не може зупинити особистість, воно лише має підсилити відповідальність за свої дії та вплив на інших. Активність суб'єкта реально позначається на суспільстві, підсилюючи через масове привласнення/відторгнення проголошені ним ідеали, визнані ним цінності.

Отже, визначення суб'єкта соціокультурної діяльності відбувається з посиленням на сучасне психолого-педагогічне та філософське розуміння:

- діяльності як активного перетворення, як неможливості в інший спосіб виходу за межі вже набутого досвіду існування;
- самоусвідомлення повсякденної життєдіяльності через звернення до навколишнього оточення, до Іншого;
- суб'єкта як вищої характеристики особистості;
- розвитку суб'єкта діяльності як носія соціокультурного потенціалу через включеність у простір спільного з іншими існування;
- пережиття як активної внутрішньої дії, що виявляє для суб'єкта відносини з оточенням, уможливорює освоєння ним світу культури;
- самооцінки як зрізаною, неповною способу зв'язання суб'єктної активності із значимими для культурного майбуття акціями.

Також важливим є визнання науковим загалом здатності пересічної особистості впливати на формування суспільних ідеалів та самовідтворення кожного у світі культури через свідоме докладання щоденних зусиль для цього.

Спираючись на вищеокреслене, розгорнемо наше бачення суб'єкта соціокультурної діяльності. Для цього сформулюємо основні положення, які окреслюють коло такої активності:

- суб'єкти соціокультурної діяльності – це поєднання особистостей за належністю до пересічного загалу. Слід зазначити, що: по-перше, таке поєднання репрезентує не суму активностей тих, хто до нього входить,

а нову якість їх сумісного перетворення спільного існування на засадах виробленого ними чи привласненого в готовому вигляді, але єдиного для них ідеалу соціобуття; по-друге, це поєднання, позбавлене деперсоніфікації, уможливорює пов'язаність людини з іншими людьми (суб'єкт як громадivecь) при збереженні нею автономності своєї активності (суб'єкт як самодіяльна особистість); по-третє, це поєднання – активність особистості для відтворення себе як цілісності, помножена на кількість поєднаних, утворює нові можливості впливу пересічного громадivecь на побудову майбутнього людства;

- суб'єкт соціокультурної діяльності – це ініціатор роздумів про повсякдення, доцільності та можливостей його зміни-перетворення пересічними громадivecьми через спрямовану побудову відносин у ньому;
- суб'єкт соціокультурної діяльності – це особистість як носій і ретранслятор продуктивного досвіду самовідтворення, що й визначає увесь спектр її власної активності;
- суб'єкта соціокультурної діяльності характеризує реалізація у щоденних акціях найвищого рівня особистої перетворювальної активності, яка є індивідуалізованою і визначається у відношенні до попередніх життєдіяльнісних проявів.

Результатом виявленої суб'єктної активності у форматі соціокультурної діяльності є позитивна динаміка масового особистісного розвитку, яку унаочнюють свідомо вибудовані щоденні акції на засадах сформованої персональної нормативності, осмислені як досвід життєдіяльності у громаді. Соціокультурна діяльність репрезентує ідею інтеграції впливу кожної пересічної людини на суспільство, культуру. Її реалізація відбувається через знаходження кожним свого місця у справі запобігання негативним наслідкам просування людства шляхом технократичного розвитку. Суб'єкт не може залишитися осторонь публічних обговорень таких проблем, дискусій, їх ініціювання та залучення до цього найширшого кола сучасників. Соціокультурна діяльність у суб'єктному вимірі характеризується як:

- самодіяльність, бо є впливом актора на самого себе;
- співдіяльність, оскільки постає спрямованим вибудовуванням спільного повсякдення;
- взаємодіяльність, тому що є узгодженим перетворенням пересічного загалу;
- інтра-діяльність як внутрішні зміни актора;
- інтер-діяльність через вплив внутрішніх змін актора на оточення, на реалії соціокультурного життя та майбутнє;
- діяльність гуртом. Відтворюючи звичну активність завдяки масовому привласненню нового буденного знання, у щоденне існування громади входять інші способи його здійснення, відбувається обробка вже набутого досвіду відповідно до зміненого соціокультурного середовища;

- діяльність окремішня, бо, хоча щоденна життєдіяльність і є співбуттям, прожиття буднів як самозміни завжди особистісне.

Основними напрямками соціокультурної діяльності є репрезентація та ретрансляція досвіду культуропобуту в його природному перебігу. Моральний і вчинковий аспекти такої діяльності впливають із потенційно-актуального та актуально-динамічного компонентів її сенсу. Мета соціокультурної діяльності не є самоцінною, як і дії, за допомогою яких вона досягається. Цінності набуває власне процес самовпливу.

Відтак бути суб'єктом соціокультурної діяльності означає не стільки виявляти все нові і нові фрагменти буття Всесвіту як об'єкти дій і пізнання [8, 3], скільки виявляти себе в усе нових і нових фрагментах майбутнього буття Всесвіту як об'єкта для повсякденних дій і пізнання. Суб'єкт соціокультурної діяльності — певна особистість, життєдіяльнісна активність якої реалізується у площині культуротворення та споживання культури як формату репрезентації та ретрансляції соціокультурної ідеї інтеграції пересічних впливів на становлення пріоритетів культури.

Суб'єктна активність у площині соціокультурної діяльності більшою мірою пов'язана не з потребами особистості, а з її інтересами, бо, по-перше, інтересу притаманна вибірковість, на відміну від потреби, та, по-друге, якщо задоволена потреба загасає, то інтерес, навпаки, може ще більше посилюватися. Вплив на соціокультурне середовище способом зміни особистістю самої себе і є шляхом суб'єкта соціокультурної діяльності. Розбіжності між уявленнями громадівця про щоденне існування за ідеєю соціокультурної діяльності та реаліями його життєдіяльності є рушієм просування особистості цим шляхом.

Соціокультурна діяльність — це похідна від постановки людиною перед собою питань буття. Людина сама повинна обрати для себе шлях суб'єкта соціокультурної діяльності. Вибір виявляє рівень її переймання проблемами майбутнього, її спрямованість на вибудову повсякдення за соціокультурними нормами. Особистісне виокремлення себе з оточення, яке виступає колективним соціальним суб'єктом та усвідомлення власної здатності протистояти дезорганізації у навколишньому світі, є ознаками становлення громадівця як суб'єкта соціокультурної діяльності в певних рамках власного існування.

Неможливість уявити, досягнути всі форми активності суб'єкта соціокультурної діяльності, що існували, існують і будуть існувати, спричиняє принципову неможливість визнання єдиного для всього людства способу не просто актуалізації культурного досвіду, але й організації взаємовідносин на його засадах. Багатоманітність культури як форм постановки людиною питань буттєвого характеру перед собою не є демонстрацією її особистісних можливостей, а утвердженням ідеї наявності альтернативних шляхів пошуку відповідей на ці питання.

Неефективність застосування описового методу при дослідженні сутності суб'єкта соціокультурної діяльності впливає не з неможливості зафіксувати все різноманіття численних проявів такої активності у соціумі (хоча і це, безперечно, має місце, бо А. Арнольдov підкреслює, що «...однозначних рішень в культурі не існує. Культура живе у світі множинності» (переклад мій – О. Ж.) [24, 34]), а з недоцільності самого бажання їх охопити. Дослідження дій суб'єкта соціокультурної діяльності потребує такого підходу, який надає змогу усвідомити механізми перетворення потенцій культури як сукупності цінностей культури у відносини як реальну форму дійсності. Саме забезпечення єдності культури і соціальних відносин є необхідною умовою для ефективного суспільного відтворення.

Отже, соціокультурна діяльність є практикою повсякдення і через його «побутову оформленість» (Н. Козлова) набуває забарвлення звичності і звичайності. Саме ці характеристики є визначальними при окресленні кола можливих її суб'єктів. Ним є всі і кожний, увесь пересічний загал, тобто ті, хто відтворює повсякчас досвід самоздійснення в умовах спільного існування як руху в культурі.

Суб'єкт соціокультурної діяльності – особистість, яка через осмислення повсякденних дій свідомо спрямовує власну активність на відтворення сенсу життєдіяльності. Функціонально активність є самовідтворенням людини в умовах повсякденного існування, сьогодні це високого рівня нестабільність. Ми окреслюємо суб'єктну активність у площині соціокультурної діяльності як вияв і реалізацію ініціатив, спрямованих на самозміну в межах повсякденної життєдіяльності. Змістовно активність репрезентується повсякчасним і повсюдним самовизначенням людини у її взаєминах з оточенням як носія певної моралі та ідеалу.

Динамічність смислових картин світу збільшується від однієї культурної епохи до наступної. Переосмислення як засвоєння культурних надбань за таких умов набуває все більшого ускладнення, хоча б через неможливість досягнути все розмаїття смислів, що залишаються поза межами власної культури суб'єкта. Разом із збільшенням питомої ваги подій духовної реальності підвищується і впливовість втілених в матеріальні дії людей будь-яких ідей на майбуття. Така впливовість на сьогодні набагато сильніша, потужніша за природні катаклізми [1, 236].

Дослідження соціокультурної діяльності як провідної перетворювальної повсякденної активності пересічних громадянців у сучасному світі, зважаючи на означене вище, не може бути викреслене з кола актуальних наукових проблем. Необхідним виявляється подальший розгляд змістовної сутності активності суб'єкта соціокультурної діяльності як протиставлення квазіієвості сучасника заради уникнення бути «викресленим» з кола «долучених» до визнаних суспільних пріоритетів та реалізації їх у престижній життєдіяльності.

Що чекає людство – край культури чи акумуляція її надбань у повсякденні – залежить від повсякчасної активності кожного громадянина. Зрештою, формування студентів як суб'єктів соціокультурної діяльності в такому контексті і становить вимірний напрям розвитку вищої освіти через навчання вибудовувати власну життєдіяльність та виявляти динамічні характеристики її розгортання на тлі нової нормативної регламентації, яка б заперечувала та протистояла як «масовій пострадянській ідіосинкразії до будь-якої громадської активності», так і традиції «навченої безпорадності» [25, 105].

Література:

1. Назаретян А.П. Универсальная эволюция субъектности: от ретроспекции к прогностике // Мир психологии. – 2000. – № 1(21). – С. 230-242.
2. Жорнова О.І. Формування суб'єкта соціокультурної діяльності як педагогічна проблема // Вісник книжкової палати. – 2005. – № 7. – С. 21-24.
3. Сайко Э.В. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия // Мир психологии. – 2002. – № 1(29). – С. 3-8.
4. Можейко М.А. Смерть субъекта // История философии. Энциклопедия // velikanov.ru/philosophy/smert'_sub'ekta.asp.
5. Жорнова О.І. До проблеми формування творчого ставлення до культури: педагогічні аспекти культурного споживання // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Запорізький інститут вдосконалення вчителів / Ред. кол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. – Запоріжжя. – Вип. 16. – 2000. – С. 179-182.
6. Жорновая Е.И. К вопросу о формировании представлений о повседневной активности в мире современной культуры // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Международный межвузовский сборник научных работ. – Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, Московский социальный государственный университет, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Гуманитарный университет «Запорожский институт государственного и муниципального управления»; редкол.: Скидин О.Л. (главный ред.) и др. – Запорожье: Издательство ГУ «ЗИГМУ», 2005. – Вып. 26. – С.133-140.
7. Агафонова Е.В. Соотношение автора и нарратива в современном философском дискурсе (в контексте «смерти субъекта») // www.humanities.edu.ru/db/msg/8145
8. Брушлинский А.В. Проблемы субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 6. № 12. – С. 3-11.
9. Резник Ю.М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Т. II. – Вып. 3 (4). – С. 212-240.
10. Жорнова О.І. До питання дослідження суб'єктного впливу в процесі соціокультурної діяльності // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Международный межвузовский сборник научных работ. – Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, Московский социальный государственный университет, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Гуманитарный университет «Запорожский институт государственного и муниципального

- управления»; редкол.: Скидин О.Л. (главный ред.) и др. – Запорожье: Издательство ГУ «ЗИГМУ», 2004. – Вып. 22. – С. 99-104.
11. Михайлов Ф.Т. Первый постулат общего человековедения // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 46-52.
 12. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
 13. Жорнова О.І. Соціально-педагогічна робота як соціокультурний контакт//Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – Вип. 34. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – С. 156-164
 14. Кримський С. Принципи духовності XXI століття // Дві Русі / За загальною ред. Л. Івшиної. – Видання друге, стереотипне. – К.: Українська прес-група, 2004. – С.458-484.
 15. Лой А.М., Толстоухов А.В. Практична філософія сьогодення: предмет і перспективи // Практична філософія. – 2000. – № 1. – С. 6-19.
 16. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности и онтогенеза // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
 17. Межуев В.М. Судьба цивилизаций: конфронтация или диалог? // Личность. Культура. Общество. – 2003. Том V. – Вып. 3-4 (17-18). – С. 44-54.
 18. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.; Библер В.С. Самостоянье человека: «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида. – Кемерово: Алеф, 1993. – 94 с.; Библер В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логика диалога (еще раз о предмете психологии) // Методологические проблемы психологии личности. – М., 1981. – С. 117-134.
 19. Кондаков И.В., Пивоваров Ю.Л., Яркова Е.В. Субъектный компонент в осуществлении и понимании динамики российского общества и российская история в воспроизводстве субъекта культуры (Размышление над книгой А.С. Ахиезера «Россия: критика исторического опыта») // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 271-276.
 20. Ахиезер А.С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномена осмысления – переосмысления ситуации // Мир психологии. – 2000. – № 1 (21). – С. 217-229.
 21. Мухина В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций // Мир психологии. – 2001. – № 49028. – С. 114-127.
 22. Альтерматт У. Этнонационализм в Европе. – М., 2000.
 23. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999.
 24. Арнольдов А.И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция). Учебное пособие. – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
 25. Степаненко В. Суспільна трансформація у соціокультурній моделі інтерпретації // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 4. – С. 89-110.

Елена Жорнова. Субъект социокультурной деятельности: научно-теоретическое обоснование измерений высшего образования

В статье определяется содержательная сущность субъекта социокультурной деятельности как актуального параметра изменений высшего образования. Очерчены отличия социокультурной деятельности, охарактеризован ее субъект в плоскости культурных оппозиций. Сформулированы также основные положения, предопределяющие сферу приложения усилий субъектом социокультурной деятельности.

Olena Zhornova. Subject of the Sociocultural Activity: Scientific and Teoretical Grounds of Higher Education Dimensions

Subject essence of sociocultural activity, as an actual parameter of Higher Education change, is determined in the article. The distinctions of sociocultural activity have been outlined and its subject has been shown in a plane of cultural oppositions. Basic principles predetermining the application sphere of sociocultural activity's subject are formulated.

Тетяна АНДРУЩЕНКО

ФІЛОСОФСЬКА СУТНІСТЬ ТА ПРЕДМЕТНЕ ПОЛЕ ЕСТЕТИЧНОГО



У статті розглянута актуальна для сучасної філософії освіти проблема предметного поля та філософської сутності естетичного, що вивчає смислоутворюючі форми дійсності, які звернуті до пізнавальної процедури на підставі почуття прекрасного або естетичного переживання. Тематизація проблеми естетичного виводить її в більш загальну перспективу, що розглядається як феномен розгортання сутнісних аспектів людського буття, а філософська сутність естетичного як проробка можливостей розгортання гуманістичної перспективи.

Естетичне переживання є вихідним пунктом побудови естетичної картини світу. Для будь-якої картини світу важлива безпосередня інтуїція цілісного сприйняття реальності. Втім, наукова картина світу вимагає до того ж раціональних експлікацій цієї вихідної інтуїції, без яких неможливо уявити наукову картину світу. Якщо йдеться про естетичну картину світу, провідним постає збереження безпосередності й цілісності сприйняття реальності, які лише поглиблюються в ході естетичного сприйняття. Тому естетичне переживання є не лише вихідним моментом, але й вищою точкою прийняття естетичної картини світу. Таким чином, на відміну від науки, для якої суб'єктивні відчуття – те, що слід виносити «за дужки», естетика зосереджена на переживаннях, навіть якщо це межує з конфліктами з іншими духовними феноменами – пізнанням, релігійним екстазом, моральним ригоризмом тощо. Саме надмірною увагою до чуттєвості, переживань пояснюють певний аморалізм, гедонізм, релятивізм естетичних пошуків. Варто відразу зауважити, що останні негативні характеристики не є прямими наслідками естетичного ставлення до світу, а швидше його побічними і зовсім необов'язковими «продуктами».

Для з'ясування важливості естетичного переживання досить навести приклад катарсису, який є його кульмінацією. Нема потреби нагадувати, що Аристотель вважав катарсис найвищою метою художнього твору, а не просто механізмом привабливості до нього.

Словник «Естетика» тісно пов'язує поняття естетичного переживання й естетичного почуття [1, 423]. Незважаючи на свою амбівалентність (подобається – не подобається), естетичне почуття завжди характеризується позитивною емоцією, навіть щодо жахливого і потворного. Домінування ж негативного емоційного тону руйнує естетичне почуття і переживання. Естетичне переживання завжди «добудовує» разом із творчою уявою ситуацію до бажаної. На нашу думку, цим долається позірність ситуаційності естетичного переживання. Адже привід для переживання може бути різним – прямим, або ж від зворотнього, більш або менш досконалим, але його результат завжди перевершує «спускові причини» за умови, якщо естетичного переживання було досягнуто.

На користь нашого припущення щодо базовості естетичного переживання у побудові естетичної картини світу свідчить також і те, що естетичне переживання і почуття припускає різну міру усвідомлення: від безсвідомого до рефлектуючого, яке піднімається до зрілого судження смаку. Естетичне переживання завдяки попередній естетичній емоції «вириває» людину з буденної звичної дійсності та забезпечує основу для створення іншої реальності. На базі естетичної налаштованості до світу в людини формується стійке, позитивно забарвлене відчуття радості, духовного комфорту.

Попередньо зауважимо, що естетичне почуття й естетичне переживання формують свій часово-просторовий континуум, штучну реальність, яка вириває людину з рутинності повсякденності. Спробуємо розглянути роль естетичного в житті людини – а саме естетизм як світоглядну домінанту.

В.Г. Федотова розглядає естетизм як один з основних типів духовності поруч із теоретизмом та етизмом [2, 78]. «Естетизм» тут розглядається як домінанта духовного розвитку, якій віддає перевагу художня інтелігенція та (у своїх специфічних проявах) частина молоді». Очевидно, автор має на увазі масову культуру, коли говорить про «специфічні прояви» естетизму молоді. Однак, нам видається, що така спроба соціологічно обмежити базу «естетизму» не може задовольнити філософа, адже важко уявити, що естетичні прагнення чужі соціальним групам, які є базою теоретизму – «науковій інтелігенції та діячам сфери управління», та етизму – «професійним групам, пов'язаним із педагогікою, публіцистикою, художньою літературою і деякими менш соціологічно визначеними позиціями, що існують у суспільстві, наприклад, ставлення дорослих до молоді». Здавалося б, не повинно викликати сумнівів те, що художня література стосується саме естетизму, а вже потім, можливо, етизму. Втім, справа полягає у тому, що, на нашу думку навряд чи вдасться соціологічними методами окреслити соціальну базу духовності.

Духовність – суто індивідуальне досягнення, хоча суспільство і створює для її розвитку певні передумови. Однак спрямовувати розвиток духовності доволі проблематично, адже вона набагато імовірніше формується всупереч спробам цілеспрямовано на неї впливати. Отже, типи духовності, на нашу думку, швидше пов'язані з типами світогляду, які досить довільно поширені

в суспільстві, що не заважає формуватися домінуючим у суспільстві типам світогляду. Типи духовності, досліджувані Федотовою, частково представлені в кожному з можливих світоглядів, однак можна припустити, що у певних життєвих ситуаціях вони можуть дійсно домінувати у світогляді конкретної людини. Але як певні ідеальні типи «естетизм», «теоретизм» та «етизм» можуть і повинні бути досліджені.

Що стосується естетизму як духовної світоглядної домінанти в житті людини, то, на нашу думку, саме з неї починається розвиток естетичного у мистецтві і культурі, а в кінцевому підсумку — естетичне удосконалення суспільства.

Для того, щоб окреслити предметне поле естетичного, варто, передусім, звернутися до оцінки місця естетичного в людській культурі і вже потім можна спробувати виокремити власну царину естетичного.

Практично все буття людини в культурі, її діяльність в культурі, а інколи навіть і у більш широкому контексті буття виявляються пронизаними естетичними інтуїціями. Однак квінтесенція естетичних відносин зосереджена у сфері мистецтва, де естетичне функціонує у вигляді художнього, художності, художньої форми. Те, що ми сьогодні називаємо мистецтвом, тобто якась спеціальна діяльність (та її результати), спрямована, перш за все, на створення і вираз естетичного (або краси, прекрасного, як висловлювалась новоевропейська естетика) і, що було усвідомлено всього кілька століть тому під виглядом витончених мистецтв, має довгу історію, яка сягає витоків самої культури, хоча далеко не завжди було виокремлене з утилітарно-побутової або культово-релігійної діяльності як самостійний і самоцінний вид.

В історії культури мистецтва (у новоевропейському розумінні цього слова, адже в античності і у середні віки під мистецтвами розуміли практично всі науки і багато ремесел) виникли ніби не лише для виразу прекрасного або задоволення естетичної потреби людини. На думку В.В. Бичкова [3, 159], вони були перш за все зорієнтовані на сакральні-культові дії та утилітарно-практичну діяльність; на їхню реалізацію, але при цьому інтуїтивно акцент робився саме на їхній естетичній (художній) сутності. Вже у глибоку давнину відчували, а з часів грецької класики і розуміли, що краса, прекрасне, ритміка, образність тощо, тобто всі специфічні особливості художньої мови мистецтва, приносили людям задоволення, виводили їх на якийсь більш високий рівень буття і тим самим полегшували ту чи іншу діяльність, залучали людей до культових дій, обрядів, розвивали в них бажання якогось іншого, ніж звичайного, більш високого життя. Не розуміючи механізму і специфіки впливу естетичних феноменів, люди з давнини емпіричним шляхом навчилися добре й ефективно використовувати їх. Важко не погодитися з цією думкою В.В. Бичкова, який продовжує тут класичну традицію, до якої сміливо можна відносити і Й. Гейзінгу, і О.Ф. Лосева і багатьох інших теоретиків культури.

Орнаментика, музика, танці, образотворчі та словесні мистецтва (красномовство, поезія), всілякі видовища (пізніше — театр), косметичні мис-

тецтва з давнини відігравали в культурі (тобто в культурах практично всіх відомих нам цивілізацій) значну роль. Смысл цієї ролі, правда, часто не усвідомлювався адекватно. Нерідко вважали, що мистецтва – це якесь необов'язкове, даремне, але приємне доповнення до серйозних (тобто практичних, прагматичних, утилітарних), «корисних» справ, те, що за влучним порівнянням В. Бичкова [3, 160], є чимось на кшталт меду, котрим лікарі в давнину змащували край чашки, з якої давали дітям гіркі ліки. Разом із солодко-даремним легше проковтується і гірко-корисне. Однак усім відомо, що дорослі спокійно п'ють гіркі ліки (і навіть не лише ліки) і без меду, а ось без мистецтв в історії людства досі не виявлено жодної культури, жодної цивілізації. Це означає, на думку В. Бичкова, що без мистецтва, тобто без естетичних феноменів і відносин культура, та й людство в цілому існувати не в змозі. Більш радикально розгляд цієї проблеми подає, на нашу думку, видатний теоретик мистецтва Т. Адорно [4].

За Адорно, «штампи про примирливий полиск, який поширюється від мистецтва на реальність, огидні не тільки тим, що пародіюють емпатичну концепцію мистецтва його буржуазною ілюзією і зараховують мистецтво до категорії втішних недільних заходів. Ці штампи яtringь рани самого мистецтва. Внаслідок своєї неминучої відмови від теології, від необмежених претензій на істину спасіння і завдяки секуляризації, без якої мистецтво не розвивалося б, воно приречене давати наявному світу втіху, яка, позбавлена надії на якийсь інший світ, посилює чари того світу, від якого прагне звільнитися незалежність мистецтва» [4, 10]. Ми навели цю розлогу цитату тому, що попри деяку свою пафосність, вона влучно виражає саму суть проблеми: як може існувати в цьому світі мистецтво як вираз досконалості попри недосконалість самого світу. Адорно правильно підкреслює неприпустимість фальші в естетичному переживанні, а ця фальш здається неминучою, коли мистецтво змушене узгоджуватися з утилітарними мотивами.

У мистецтві естетична свідомість виражається в найбільш концентрованому вигляді, хоча при створенні витвору мистецтва художність далеко не завжди була головною метою його творців або замовників. Проте саме завдяки їй (і за неї) цінувався витвір мистецтва, адже лише високохудожні твори об'єктивно були у змозі виконати призначені їм самою культурою функції, тільки вони високо оцінювалися (як правило, на основі інтуїтивних критеріїв) сучасниками і лише вони врешті-решт ввійшли до скарбниці людської культури, постаючи справжніми художньо-естетичними феноменами.

Поле мистецтв в історії культури широкі і багатоманітні. І резонно разом з В. Бичковим [3, 161] запитати, невже орнамент на якійсь табакерці, татування на тілі африканця, косметика світської красуні, легка танцювальна мелодія, фривольні сценки в живопису художників XVIII ст. і православна ікона мають щось спільне і можуть бути хоча б у якійсь площині поставлені в один ряд? Так, мають і можуть бути поставлені. За однієї, звичайно, умови, що всі вони є істинними витворами мистецтва, тобто

художніми витворами, або естетичними феноменами. У цьому випадку вони постають виразниками певного сенсу, об'єктами неутилітарного споглядання, а можливо, й медитації і приносять тому, хто споглядає їх, духовну насолоду. Саме тоді вони всі є естетичними об'єктами, виконують свою основну функцію духовного контакту і можуть бути лише в цій (естетичній) площині поставлені в один ряд. На думку В. Бичкова, рівень естетичного, ступінь здійснення контакту і піднесення людини в духовні сфери в усіх цих і подібних випадках із витворами мистецтва будуть суттєво різними, однак лише кількісно, а не якісно; тому така різниця не міняє суті. Головним у будь-яких справжніх витворах усіх видів мистецтва (незалежно від того, з якою метою вони створювалися і які функції були покликані виконувати у своїй культурі в момент їх включення в неї) є їх художня цінність, тобто естетична функція, за допомогою якої вони і виконували останні, як правило, утилітарно-прикладні, або культові функції.

Знову ж таки варто звернутися до Т. Адорно, який, на нашу думку, прояснює, чому витвори мистецтва можуть мати настільки універсальне предметне розташування. «Сутність мистецтва не можна виводити з його походження,» і далі: «Визначення, що таке мистецтво, завжди зумовлене тим, чим мистецтво було колись, але легітимоване тільки тим, чим воно стало, і то з огляду на те, чим воно прагне і, либонь, може стати» [6, 9-11]. Згадуючи класику, слід зауважити разом з Ф. Шіллером [5, 251-358], що естетичне – завжди форма, яка перетворює матеріал, з якого виникає. Це означає, на нашу думку, не лише зміну ставлення до світу, але й зміну світу, адже світоглядні зрушення неминуче відображаються у діяльності носія світогляду і, відповідно, у наслідках цієї діяльності.

Однак можна погодитися з В. Бичковим, що неминуче все ж виникає питання про рівень естетичного у тому чи іншому виді, жанрі, конкретному витворі мистецтва. По суті ж можна сказати, що, як це видно із самого визначення естетичного, строгих критеріїв «вимірювання» рівнів естетичного не існує і принципово існувати не може, адже естетичне є характеристикою взаємовідносин суб'єкта й об'єкта, а оскільки суб'єктивний компонент принципово варіативний (всі суб'єкти естетичного сприйняття або творчості відрізняються один від одного масою параметрів), то, на перший погляд, і не може існувати об'єктивного критерію для рівня естетичного. Однак, якщо ми згадаємо Канта, то для нього за всього розмаїття естетичних смаків згода все ж виявлялась досяжною і досяжною необхідно – завдяки діяльності геніїв, які створюють зразки естетичного смаку.

Саме тому, на нашу думку, порядок (у математичному сенсі цього слова) естетичного рівня того чи іншого витвору, виду, жанру мистецтва може бути з більшою чи меншою часткою вірогідності виявлений на основі емпірико-статистичних досліджень (для певної культури, звичайно, тобто для певної групи або класу суб'єктів сприйняття) чи інтуїтивних поглядів і суджень професіоналів-естетиків, мистецтвознавців, самих художників (правда, в останньої групи інтуїтивні критерії оцінки рівня художності або естетичного

хоча нерідко і досить високі, але дуже суб'єктизовані і мають часто вузьку спрямованість, а то і тенденційність у межах їхнього професійного дару).

Окрім сфери мистецтва, варто, на нашу думку, до царини естетичного віднести ще значну частину культури, а точніше цілі її виміри. Йдеться про ігровий вимір культури, символічний її характер, сакральні форми культури тощо.

Мистецтво – головний, але далеко не єдиний носій естетичного в культурі. Естетичне практично охоплює тією чи іншою мірою всі феномени культури, більше того, естетичне начало пронизує всю цивілізацію, тобто є супутнім фактично будь-якій діяльності людини. Перш за все, можна вказати на ігровий принцип як на найбільш загальний для всіх сфер культури. Спеціальне дослідження ігрового начала в культурі було здійснене Й. Гейзінгою [6]. Те, що справжня гра має тісний зв'язок з естетичним, здається очевидним, адже гра, перш за все, неутилітарна і приносить і її учасникам, і її глядачам задоволення. І можна припустити, що гра і виникла з об'єктивної необхідності задоволення естетичної потреби людини, хоча й осмислювалася довгий час по-різному.

Інша справа, що гра, по-перше, не зводиться лише до естетичної функції (та, власне, виключно до цієї функції не зводиться взагалі ніщо в культурі), по-друге, різні типи ігор мають різний рівень естетичності. У грі, наприклад, може бути досить сильний (хоча і не завжди усвідомлюваний як такий) елемент моделювання реальної поведінки людей у певних ситуаціях, який сприяє виробленню відповідних поведінкових стереотипів і навичок. Далі, дуже важливий компонент гри – змагальний елемент, азарт, прагнення будь-якою ціною перемогти, тобто свого роду специфічний утилітаризм, збудження пристрастей суперництва, змагання тощо, котрі також не завжди вписуються у сферу естетичного. І все ж основу гри складає естетичне начало. При цьому діапазон його, на думку В. Бичкова [3, 163], у різних ігрових видах великий (як і в мистецтві, де, до речі, ігровий елемент теж відіграє важливу, а в деяких видах і головну роль) – від наймінімального і примітивного, наприклад, у спортивних змаганнях, гольфі, футболі, хокеї до витончено-рафінованого, наприклад, у шахах, грі думки і сенсами у філософії, сучасних словесних гуманітарних практиках або в межі мислимих ігор – «Грі в бісер», створеній уявою одного з великих письменників ХХ ст. Германа Гессе.

Якщо ми візьмемо функцію вираження, то теж побачимо, що вся культура пронизана ним, адже без символізації, комунікації, без передачі сенсу, без тих чи інших способів семантизації, перетворення культура, та й цивілізація в цілому немислимі. Глибоке дослідження символічного виміру культури подає Е. Кассіер [7], а О.Ф. Лосєв [7] переконливо доводить у своїй багатотомній історії естетичної думки естетичну сутність символічного начала культури. Однак тут необхідно погодитись з В. Бичковим [3, 163], що не кожен вираз (або презентація сенсу) стосується естетичного, а лише той, котрий відповідає естетичній ситуації, тобто не утилітарно,

некорисливо, незацікавлено має за мету гру душевних або духовних сил, приводить зрештою до контакту з Універсумом в його сутнісних основах, підносить людину на якісь духовні рівні, збуджує в ній духовну насолоду, відчуття радості життя, повноти буття й органічної власної причетності до нього. Естетичний вираз притаманний, перш за все і в найвищому сенсі, мистецтву, адже воно, зокрема, заради цього й отримало буття. Фактично всі багатоманітні художні мови виникли для реалізації естетичного виразу. Образи і художні символи мистецтва – найбільш концентровані, гранично насичені естетичною енергією феномени.

Сказане про вираз практично стосується й іншого важливого елемента естетичної події – неутилітарного споглядання. Це повністю зрозуміло, коли йдеться про споглядання мистецтва або якогось об'єкта природи. Однак існують ще й більш складні і важкодоступні форми споглядання – духовного, котре особливо сильно було розвинуте в різних релігійних і містичних системах. Релігія досягала чи не найглибших форм естетичного переживання всієї цілісності життя, і не випадково С. К'еркегор [9] розглядає релігійну стадію становлення особистості як поєднання естетичного й етичного в людині, примирення цих двох начал, яке виражається зокрема в естетизації етичного.

Література:

1. Чувство эстетическое // Эстетика: Словарь. – М.: Политиздат, 1989. – С. 423
2. Федотова В.Г. Практическое и духовное освоение действительности. – М.: Наука, 1991. – С. 78.
3. Бычков В.В. Эстетика. – М.: Гардарики, 2002.
4. Адорно Т. Теория эстетики. – К.: Основы, 2002.
5. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч.: В 7 т. – Т. 6. – М.: Художественная литература, 1957. – С. 251-358.
6. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Издательская группа «Прогресс», Прогресс-Академия», 1992.
7. Кассирер Э. Философия символических форм. В 3 томах. М.; СПб.: Университетская книга, 2002.
8. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М.: Мысль, 1993, Лосев А.Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития: В 2 кн. – М.: Искусство, 1992-1994.
9. Кьеркегор С. Или-или. – М.: Историко-религиозное общество Арктогея, 1991.

Татьяна Андрущенко. Философская сущность и предметное поле эстетического

В статье рассмотрена актуальная для современной философии образования проблема предметного поля и философской сущности эстетического, изучающая смыслообразующие формы действительного, обра-

щенные к познавательной процедуре на основе чувства прекрасного или эстетического переживания. Тематизация проблемы эстетического выводит ее в более общую перспективу, которая рассматривается как феномен разворачивания сущностных аспектов человеческого бытия, а философская сущность эстетического как проработка возможностей развертывания гуманистической перспективы.

Tetyana Andrushchenko. Philosophical Essence and Subject Field of Aesthetics

The article deals with a vital problem of subject field and philosophical essence of aesthetic in the modern Philosophy of Education. It studies forms creating a sense of reality, which applied to the perception procedure based on the feeling of beautiful and aesthetic. Aesthetic problem is obtaining a wider prospect and is considered as a phenomenon of essential aspects' creation in the human existence. Philosophical essence of aesthetic is seen as a possibility of humanistic prospect development.

Вікторія ГАЙДЕНКО

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В БРАЗИЛІЇ:
КРИТИЧНА ПЕДАГОГІКА
ПАУЛО ФРЕЙРЕ**

Фрейре – «інтелектуал на межі»... Його праці уособлюють дискурсивну боротьбу та опозицію, що не тільки підривають гнобительський апарат держави, але й сприяють формуванню нових культурних рухів та суб'єктів, які залучаються до боротьби шляхом подолання модерністських цінностей свободи, рівності та справедливості.

[Giroux, 1993, p. 79]



У статті розглядається критична педагогіка бразильського освітянина й педагога Пауло Фрейре. Показано основні принципи критичної педагогіки: проблемно зорієнтована освіта, антропологічне тлумачення культури, концепція людської гуманності, критична свідомість та ідеал викладача. Зазначається, що критична педагогіка перетинається із «уповноваженою освітою» А. Шор, «граничною педагогікою» Г. Жиру та гендерною/феміністською педагогіками.

Філософія освіти впродовж останнього часу зазнала різних впливів, в тому числі й постмодернізму. Постмодернізм є свого роду перспективою, засобом осягнення ситуації, в якій ми живемо. Постмодернізм рішуче виступає проти просвітницької риторики, в якій головне місце посідають об'єктивність, істинність, вірогідність знання, могутність розуму, дихотомічне мислення та ідея трансцендентального суб'єкта. Постмодернізм в освіті виражає себе через деконструкцію ієрархій (відносин викладач/студент, дискримінації у фінансуванні навчальних закладів, авторитарного стилю викладання, прихованого навчального плану, чіткого розмежування високої та низької культури, дисциплінарних меж), через опозицію

консумеризму та комодифікації культури, прославляючи відмінність, діалог та мультикультуралізм.

У такому контексті особливу роль відіграє критична педагогіка видатного педагога другої половини ХХ ст., освітянина, колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре. Фрейре розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Роботи Фрейре здобули популярність не тільки в Латинській Америці, але й у Північній Америці та Африці. Критичний потенціал його праць був доречним та вписувався в соціально-культурний контекст 60-х рр. ХХ століття. По-перше, вказаний історичний період характеризувався політичними конфліктами та розвитком революційних рухів антикапіталістичного та антиімперіалістичного спрямування (зокрема, кубинська революція 1959-1961 рр.). По-друге, інтелектуальна атмосфера 60-х рр. — відродження марксизму (Л. Альтюссер, А. Грамші) — сприяла поширенню думок Фрейре, що постають інноваційним синтезом екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму. По-третє, антикапіталістичний та антиколоніальний дух творчості Фрейре тісно переплітається з ідеями боротьби проти «деафриканізації» Африки («чорна шкіра, білі маски», як писав Ф. Фанон). Протягом певного часу Фрейре викладав у Танзанії, Гвінеї-Бісау, Кабо-Верде, Сан-Томе і Прінсіпі. Неможливо перерахувати усьох послідовників П. Фрейре, але серед найбільш відомих — Генрі Жиру, Пітер МакЛарен, Дональд Маседо, Айра Шор, Стенлі Ароновіц, Белл Хукс, Патрік Леонард та ін.

Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача.

«Проблематизуюча» освіта проти «накопичувальної»

У своїй революційній праці «Педагогіка пригноблених» Фрейре наголошує, що освіта — це політичний акт, пов'язаний із проблемою соціальної зміни — подолання несправедливості у світі. «Політичність» освіти передбачає характер відносин викладач/студент, зміст навчального плану, методи викладання, дискурс в аудиторії (як взаємодіє об'єкт та суб'єкт, чи існує відчуття свободи), тести, оцінки, методи покарання, фізичні умови (тип приміщення, освітлення, опалення), пріоритети у фінансуванні.

Політики освіти, як пише Фрейре, функціонують в рамках дихотомії домінація/пригнічення, механіцизму та дегуманізації [8, 73-76]. Домінуючий стиль освіти є монологічним і спрямованим на акумулювання інформації. Такий процес Фрейре називає «накопичувальною освітою», що у своїй основі має механіцистську природу. У статті «Накопичувальна концепція освіти» він пише, що «освіта, таким чином, будується за моделлю депозитор (викладач)/сховище (студенти). Замість спілкування викладач видає *комюніке* і «депозитує» інформацію, яку студенти терпляче отримують, запам'ятовують і відтворюють» [6, 284]. У накопичувальній освіті той, хто

навчається, не має голосу — просто споживає інформацію, запам'ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає — насолоджується своєю владою в аудиторії, декламуючи (іноді читаючи) незмінний текст (в рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч. *Накопичувальній* освіті Фрейре протиставляє *проблематизуючу*: «Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність викладач-студент. Викладач не може бути або тим, хто пізнає, або розповідачем (наратором). Він завжди пізнає — і під час проведення власних досліджень, і під час спілкування зі студентами. Він вважає пізнавальні об'єкти не «приватною власністю», а радше об'єктами рефлексії як для нього самого, так і для студентів. Викладач, який використовує проблемний метод, завжди співвідносить свою критичну думку з думкою студентів... Якщо «накопичувальна» концепція веде до «занурення» свідомості, приглушує її, то шляхом проблематизуючого методу свідомість начебто «впливає на поверхню», демонструючи *критичну інтервенцію у світ*» [6, 290].

Саме завдяки проблематизуючій освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості. Освіта для Фрейре — це не тільки політика, не тільки галузь діяльності. Освіта розуміється Фрейре в її дуже практичному значенні — як грамотність. До речі, у 1962 р. Фрейре розробив програму (метод Фрейре) ліквідації неписьменності у бразильському місті Ресіфе. За цим методом, слухачам, зокрема, пропонувалося:

- 1) розкласти на склади слово, наприклад, *tijolo* (цеглина), *ti-jo-lo*;
- 2) створити фонематичний ряд до кожного складу, наприклад — *ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, la-le-li-lo-lu*;
- 3) використовуючи нові склади, створити слова [15, xii].

Суть методу полягає в тому, що у процесі створення слів людина занурюється у власну реальність, яку через освітній акт має подолати. Таким чином, найважливішим для цього методу, як зазначає Фрейре в «Педагогіці серця», є читання слова у поєднанні з прочитанням світу, читання тексту в поєднанні із заглибленням у контекст [7, 46-47].

Проблемно зорієнтована освіта має забезпечити пригноблених (класово, расово, гендерно та ін.) необхідним інструментарієм для підриву режиму пригноблення. Гнобителі використовують освіту як патерналістський апарат, що надає так звану «соціальну допомогу» — знання (пам'ятаємо, що воно існує в певних режимах істини). Фрейре попереджає про небезпечність псевдокритичного педагога-патерналіста; такий педагог замість створення

¹ Безліч псевдокритичних можливостей: *ми-викладачі, ми-куратори, ми-адміністрація...* організуємо студентське зібрання, забезпечимо активність на виборах, визначимо студентські пріоритети, підвищимо успішність... А де ж студенти? Псевдокритична свідомість визначає спосіб полегшити життя студентам. Найбільш поширеними псевдокритичними формами є хабарі, інтелектуальні напівфабрикати (бази даних рефератів, послуги написання робіт та ін.) і формалізм у навчанні (наприклад, перездачі в кінці семестру). Псевдокритичний педагог спотворює освіту: замість творчості й самостійності — механіцистське ставлення та масове виробництво «успішності». Якщо псевдокритичний педагог не змінить себе, то не буде спроможним внести зміни в аудиторію.

умов для уповноваження студентів просто обмежується закличками на кшталт: «*Ми* повинні уповноважити... *Ми* повинні забезпечити...», – шляхом чого ще більше посилюються владні позиції.¹ Саме педагог-патерналіст спотворює освіту, перетворюючи виховний процес на «надмірну опіку та батьківські пестоші» [8, 4].

Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Моноосвіта, або патерналістська, виключає творче мислення, кооперацію у процесі здобуття знання, поліфонію та розмаїття людського досвіду, оскільки неписьменні не можуть висловити свою думку, а, отже, залишаються маргінальними. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження.

Антропологізм та гуманність

Ідея гуманності, «людяності» освіти та культури простежується майже у всіх працях Фрейре. Говорячи про «антропологічне» визначення культури, Фрейре має на увазі культуру, яка в zasadничується на повсякденних досвідах людей і є результатом їхніх дій у суспільстві. У плані викладання це означає максимальне наближення змісту предметів і завдань до досвіду та інтересів студентів, зміну методів і форм навчання. Фрейре зупиняється на епістемологічному ставленні до реальності – бути критичним до власного досвіду, проживати своє життя. Якщо для традиційної освіти характерний елітизм, де точкою відліку стає так звана «висока культура», то для критичної – життя простих людей, їхні інтереси і потреби, які мають стати предметом вивчення в освітніх закладах. У цьому й полягає «антропологізм» Фрейре.

Фрейре розвиває концепцію «людської гуманності»: 1) людина – недосконала істота, вона має *стати* людиною; 2) людина створює світ навколо себе, а трансформуючи світ – трансформує (і формує) себе; 3) трансформація себе і світу веде не до індивідуалізму, а до солідарності [8, 73-76]. У поняття гуманності Фрейре вкладає критичне мислення, прагнення свободи та рівності. У статті «Накопичувальна концепція освіти» він зазначає, що «без дослідження та практики (*praxis*)² людина не може бути по-справжньому людиною, гуманною, і «якщо індивіди – шукачі, а їхнє онтологічне покликання – олюднення, вони виявлять суперечність «накопичувальної» концепції освіти та почнуть боротьбу за власне визволення» [6, 284]. Єдиним ефективним засобом регуманізації людини (виходу за межі пропаганди, безглузлого керування, маніпуляції, накопичувальної освіти) є *гуманізуюча педагогіка*, як доводить Фрейре у «Педагогіці пригноблених» [8, 55].

² *Практика (praxis)* означає рефлексію та дію щодо світу з метою його перетворення.

Критична свідомість

Розвиток «*усвідомленості*» (conscientizacao) має стати результатом проблематизуючого навчання. Усвідомленість розглядається як акт пізнання, що відкриває реальність. Усвідомленість означає розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дії проти пригноблюючих елементів дійсності. Усвідомленість, таким чином, – це критична свідомість. Фрейре виокремлює три стадії розвитку критичної свідомості: 1) неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); 2) напівперехідна (спроби щось змінити); 3) критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій). Фрейре говорить, що «наше завдання – не просто навчити студентів мислити (вони вже мислять), а й уміти обмінюватися нашими думками у процесі пошуку шляхів для декодифікації об'єкта» [5].

Для критичної свідомості характерні такі риси: 1) розуміння відношень знання–влада (які ієрархії існують в суспільстві, знання про перетворюючі можливості індивідів); 2) критичні здібності (можливість читати між рядків, критично сприймати різні події); 3) десоціалізація (критичний аналіз масової культури, опір існуючим стереотипам, конsumerизму, мілітаризму); 4) самоосвіта (ініціювання змін в освіті) [17, 32-33].

Це визначає завдання критичної педагогіки:

- партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- ситуаційність, контекстуальність (створення знання, релевантного для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність і мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін).

Таким чином, бути критичним освітянином, як доречно зауважує Г. Жиру, означає бути інтелектуалом-перетворювачем [17, 34].

Тим, хто наслідиться викладати: модель викладача

Перш за все, як підкреслює Фрейре, «щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно любити. Викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – визволення людей, а не приручення» [10, 62]. У праці «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати» (1998) Фрейре продовжує розвивати ідеї про методи викладання та професійні якості викладача. Фрейре позбавляє викладача аури божественності: викладач – лише один із тих, хто володіє певними

знаннями. Справжньому викладачеві притаманні такі якості: стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Фрейре особливо зупиняється на «нетерплячому терпінні» — усвідомленості того, що відбувається, здатності володіти собою [9, 39-46]. Занадто емоційні або надмірно покірливі викладачі не зможуть сприяти серйозним змінам. Викладач завжди має перебувати у стані рефлексії щодо себе як особистості й професіонала. Якщо ми визнали, що освіта — це політика, викладач невтомно запитує себе: «... Яку політику я проводжу в аудиторії?... Як бути вірним своєму політичному вибору?» [19, 46].

У фрейрівському розумінні викладання акумулюються ідеї усієї критичної педагогіки. Перш за все, викладання — це створення знання, де знання — процес буття [7, 31]. По-друге, у процес викладання вносяться афективні компоненти, знання не може бути нейтральним. Фрейре визначає викладання як унікальне професійне завдання, що вимагає постійного інтелектуального зосередження і допитливості, почуття любові, творчості, наукової компетентності та відмови від редукціонізму [9, 4]. По-третє, тут поєднуються стратегії освіти й ідеології. Оскільки освіта — це політика, зорієнтована на зміну, викладання в такому сенсі — це також боротьба за свободу. Без неї викладання стає безглуздою справою.

Майбутнє з критичною педагогікою

Звичайно, як і будь-яка теорія, критична педагогіка також зазнала певного викривлення. На думку Дж. Блекберн, це сталося через декларовану Фрейре «ідеологічну нейтральність». Фрейре завжди говорив, що його завдання не у «звільненні» людей у якомусь специфічному контексті, в забезпеченні їх взагалі тим інструментарієм, який сприятиме їхньому власному визволенню. Дж. Блекберн наводить кілька прикладів «псевдо-критичної педагогіки» [3, 2000]. Так, у Мексиці місіонери використовували фрейрівський метод навчання грамоті при роботі з корінними американцями, але уроки супроводжувалися читанням Біблії. У Нікарагуа в період режиму сандіністів також застосовувався зазначений метод при роботі з етнічною групою міскіту, які мали засвоїти завдання та мету революції. Як і в першому, так і в другому випадку мав місце прихований навчальний план.

Але незважаючи на такі обставини, критична педагогіка продовжує розвиватися і поглиблюватися послідовниками Фрейре. Так, П. МакЛарен і Т. да Сілва також порушують питання про методи викладання та позицію викладача як інтелектуала: «Оскільки всі педагогічні практики локалізовані в рамках режимів істини, привілеїв і домінуючих соціальних відносин, найважливішим питанням для педагога є питання про пошук форм забезпечення емансипації людських потенцій, структури для їх розвитку (як в аудиторіях, так і в суспільстві)» [16, 53]. Такий пошук не обмежується лише гуманітарним знанням, але й поширюється на інші галузі. Так, пропонується розвиток «критичної математики», «етноматематики», які враховують

інтереси студентів у плані створення найбільш релевантних текстів математичних вправ (вирішення життєвозначущих завдань, включення гендерно-класово-расово маркованих суб'єктів дії) [4; 2].

Ця думка знаходить продовження в «уповноваженій освіті» А. Шор, де «розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і суспільство створюють один одного» [18, 15]. Інший дослідник, Г. Жиру розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство» [12, 51].

Ідеї Фрейре розвиваються також у гендерній/феміністській педагогіці. Часом феміністи критикують Фрейре за поверхневий аналіз системи пригнічення, тобто ігнорування гендерної дискримінації. У бесіді з Д. Маседо Фрейре говорить, що справді він дещо недооцінив гендерні питання у «Педагогіці пригноблених». Але, звичайно, він не збирався нехтувати інтересами жінок. Відповідаючи на феміністські зауваження, Фрейре закликає визнати (замість простого критикування) революційний характер і той історичний контекст, у якому його праця була написана (вийшла в 1970 р.) [11, 172].

Дослідники-феміністи (С. Хардінг, М. Беленкі, Б. Хукс, Дж. Гор, К. Люк та ін.) широко застосовують фрейрівський метод «зростання свідомості» з метою пробудження маргінальних суб'єктів (зокрема, жінок) від стану тотального пригнічення. Феміністські теоретики наголошують, що пригнічення відбулося саме через патріархальний дискурс, створений чоловіками. Висуваються такі риси, притаманні даному дискурсу: відображення чоловічого досвіду як норми, ототожнення жіночого начала з ірраціональним, визначення жінки як такої, що *не* є чоловіком, виключення жіночої перспективи з дослідження, розгляд чоловічої активності як джерела важливих змін, зазначення нижчого статусу жінки у порівнянні з чоловіком [1]. У плані освіти феміністський виклик, на думку Дж. Гор, означає незадоволення патріархальним («накопичувальним») засобом навчання, відмову від «технічного» розуміння педагогіки (просто передачі знання, проповідування абстрактних істин та нічим не підкріпленого декларування рівних прав та можливостей для жінок та чоловіків) [14, 25]. Замість цього пропонується гендерний вимір знання та освіти.

Здається, що критична педагогіка має майбутнє, оскільки критична до самої себе. В інтерв'ю з Д. Маседо П. Фрейре виступив проти безглузлого застосування своєї методології: «...неможливо експортувати педагогічні практики без адаптації (перевідкриття) до контексту» [15, 11].

Література:

1. Гайденко В.О. Феміністська критика раціональності // *Філософсько-антропологічні студії 2000*. – К.: СТИЛОС. – 2000. – С. 423-432.

2. *Ascher M. & R. Ascher. Ethnomathematics // History of Science. – 1986. – Vol. XXIV. – P. 125 – 144.*
3. *Blackburn J. Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts, and Possible Pitfalls of His Educational Approach // Community Journal. – 2000. – Vol.5. – No.1. – P. 3 – 15.*
4. *Frankenstein M. Breaking Down the Dichotomy between Learning and Teaching Mathematics // Mentoring the Mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire, P. Freire, J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W.T. Stokes (eds.). – N.Y.: Peter Lang Publishing Inc., 1997. – P. 59-87.*
5. *Freire P. Education for Critical Consciousness (Unpublished Boston College Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5-15, 1982).*
6. *Freire P. The Banking Concept of Education // The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery, H. Giroux and D. Purpel (eds). - McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P. 283 – 291.*
7. *Freire P. Pedagogy of the Heart. – N.Y.: Continuum Publishing Company, 1997.*
8. *Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – N.Y.: Seabury, 1970.*
9. *Freire P. Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. – Westview Press, 1998.*
10. *Freire P. To the Coordinator of a Culture Circle // Convergence. – 1971. – Vol. 4 (1). – P. 61 – 62.*
11. *Freire P. & D. Macedo. A Dialogue with Paulo Freire // Paulo Freire: A Critical Encounter, P. McLaren & P. Leonard (eds). - L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 169 – 176.*
12. *Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism // Social Text. – 1991. – Vol. 28. – P. 51 – 67.*
13. *Giroux H.A. Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism // Paulo Freire: A Critical Encounter, P. McLaren & P. Leonard (eds). – L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 177 – 188.*
14. *Gore J. M. The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth. – Routledge: N.Y., L., 1993.*
15. *Macedo D. & A. M. A. Freire. Foreword // Freire P. Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. – Westview Press, 1998. - P. ix-xix.*
16. *McLaren P. & T.T. da Silva. Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory // Paulo Freire: A Critical Encounter, P. McLaren & P. Leonard (eds). - L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 47-89.*
17. *Shor I. Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy // Paulo Freire: A Critical Encounter, P. McLaren & P. Leonard (eds). – L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 23-35.*
18. *Shor I. Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1992.*
19. *Shor I. & P. Freire. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. – Massachusetts, 1987.*

Викторія Гайдено. Філософія освіти в Бразилії: критическа педагогика Пауло Фрейре

В статті розглядається критическа педагогика бразильського педагога і теоретика освіти Пауло Фрейре. Показані основні принципи критическої педагогики: проблемноорієнтоване обра-

зование, антропологическая интерпретация культуры, концепция человеческой гуманности, критическое сознание и идеал преподавателя. Подчеркивается, что критическая педагогика пересекается с «уполномоченным образованием» А. Шор, «граничной педагогикой» Г. Жиру и гендерной/феминистской педагогиками.

Viktoria Haydenko. Philosophy of Education in Brazil: Paulo Freire's critical pedagogy

The article is devoted to critical pedagogy developed by Paulo Freire, Brazilian educational theorist and pedagogue. The critical pedagogy's essential principles (problem-oriented education, anthropological view of culture, a person's humanity, critical consciousness, the model of a teacher) have been shown. It is stressed that critical pedagogy has much in common with I. Shor's «empowering education», H. Giroux's «border pedagogy» and gender/feminist pedagogies.



Володимир РЯБЧЕНКО

**БІОЛОГІЧНІ, ЕКОЛОГІЧНІ
Й СОЦІАЛЬНІ СИСТЕМИ
ТА ПРОБЛЕМА
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЮДИНИ:
СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ
АСПЕКТ**

Немає вагомих підстав сумніватись в тому, що соціальні системи, завдяки нашому людському єству, значно складніші від екологічних, а відповідно й менш прогностичні в змінах параметрів своїх процесів. Це робить їх потенційно менш захищеними від помилок у наших життєвих проявах у порівнянні з екологічними, а тим паче, технічними системами. Тому в умовах ноосфери особливо загострюється проблема компетентності людини, яка має визначальні впливи на перебіг процесів у соціальних системах.

Людина, нарощуючи свою могутність у бутті силою знань, стає все більш залежною від них і не завжди може дати їм належної ради, що проявляється в її неадекватному користуванні знаннями у своїх життєвих проявах. Частіше всього таке трапляється, коли людина, вмотивовуючись якимись своїми корисними інтересами, вчинює це навмисно. Тому цей аспект проблеми олюднення знань слід розглядати в площині моралі. Часто людина через свою інертність лінується підніматись до розуміння вимог життєвих ситуацій і бути відповідною їм своїми знаннями, натомість перетворюючи їх у стереотипи й догми. А якщо при цьому в неї є владний статус у соціумі, то вона може прагнути переробляти буття під своє розуміння, реалізуючи якісь свої неадекватні ідеї-фікс чи насаджуючи власні стереотипи та догми в межах свого ієрархічного впливу. Але досить часто людина просто помиляється й діє неадекватно, хоч і переконана у своїй безпомилковості.

Доки знання не об'єктивуються людиною в бутті, від такої неадекватності реальної загрози для навколишнього світу немає. Але проблеми розпочинаються, як тільки знання людини, що ними володіє, проявляються зовні. І ось тут постає питання: як зовнішній по відношенню до людини світ здатний уберегти людину від її необачного використання знань, що шкодять буттю, а в кінцевому рахунку самій людині як його невід'ємній складовій.

Технічні системи, до яких ми відносимо всі створені людиною системи, у тому числі інформаційні, реагують на помилки людини прогнозовано, швидко, безпосередньо, прямолінійно, визначено, що зумовлено й пояснюється відповідними їхніми властивостями. Ці системи відрізняються вищими рівнями своєї жорсткості, структурованості, визначеності у взаємозв'язках між підсистемами та окремими елементами, лінійності функціональних процесів тощо. До технічних систем найменш застосовний метод спроб і помилок. Некоректне поводження з технічною системою часто небезпечне для людини. Це вона добре усвідомлює, а тому не ризикує підступатись до неї з недостатньою власною компетентністю.

Запорукою успішної експлуатації технічних систем для людини є, перш за все, відповідні ґрунтовні, системні, структуровані знання, добре відпрацьовані й закріплені нею необхідні для цього навички й уміння. У нештатних ситуаціях експлуатації технічної системи від людини вимагається більше реакції й блискавичного комбінаторно структурованого мислення, ніж інтуїції й образного сприйняття світу. Із матеріальних систем, технічні мають найвищий рівень самозахисності від помилкових дій людини, незалежно від того, чи пов'язано це із браком знань і вмінь, чи з її недостатньо розумними діями. Що це саме так, ми зможемо переконатись, досліджуючи актуалізовану проблему, яка висвітлюється в цій публікації.

Перш ніж розглянути глибше можливості соціальних систем протистояти помилковим впливам на них з боку людини, звернемо увагу на аналогічну здатність біологічних систем, оскільки за рівнями своєї складності вони наступні після технічних. Ми знаємо, що з біологічних систем найчастіше потрапляють під вплив фахової діяльності людини організми самої людини, домашніх тварин і окультурених рослин.

За рівнем складності взаємозв'язків та особливо за перебігом своїх функціональних процесів біологічні системи незрівнянно складніші від будь-яких технічних систем. Завдяки своїм особливим властивостям біологічні системи доволі пластичні й тому їхня реакція на зовнішні впливи, у тому числі й людини, не одразу й не завжди така очевидна, як у технічних системах. Це провокує людину на більш самовпевнене поводження з ними навіть тоді, коли в неї бракує необхідних знань чи то розуміння для цього. Тому на рівні терапевтичних впливів біологічні системи терплячі, а отже і менш захищені від помилкових дій людини. Найбільше від таких помилок можуть страждати самі мовчазні біологічні системи, тобто рослини, потім тварини й найменше людина, яка має можливості не тільки заздалегідь, до клінічних проявів, відчуті погіршення внутрішнього стану свого організму в результаті негативного терапевтичного впливу, а й відповідно відреагувати.

Звідси виходить, що об'єктивні передумови для самовпевнених, а отже некритичних і потенційно помилкових дій, найбільші у агронома, значно менші у ветеринарного лікаря й найменші у лікаря людського організму. Ця диференціація, як ми знаємо, стає ще жорсткішою, коли впливи на організми мають хірургічний характер або клінічні наслідки, в яких помилка

людини стає очевидною наочно, що невідворотно тягне за собою і адекватну адресну відповідальність. Тому біологічні системи, особливо, організми людини та тварин, незважаючи на їхню відносну пластичність, в цілому теж мають високий ступінь захищеності від некомпетентних та помилкових дій людини.

З одного боку, кореляція відповідальності і допущених помилок у поведженні з біологічними системами є очевидною, що спонукає людину до підвищеної самокритичності в оцінці власної компетентності. Навіть дипломований лікар без достатнього досвіду не наважиться самостійно проводити операцію. З іншого боку, в медицині жорстко усталені вимоги щодо підготовки, контролю і допуску до відповідної фахової діяльності.

Для компетентної лікарської діяльності від фахівця вимагаються, крім необхідних знань, навичок, вмінь за кваліфікаційними вимогами, ще й практичний досвід та розвинута професійна інтуїція, оскільки кожен організм має свої індивідуальні особливості, що зводять до мінімуму застосування методу стандартних ситуацій, ефективного до технічних систем. Лікар, що довгий час не практикує, як відомо, дискваліфікується не лише фактично, але і юридично.

Переходимо до екологічних систем, які за рівнем складності вищі від біологічних, оскільки до їх складу, крім компонентів неживої природи, входить не один, а множини організмів. Чим більше видів таких множин, тим складніше екосистема. Відомо, що з підвищенням складності екосистеми збільшується її пластичність, а відповідно й стійкість до розладу та руйнації. А звідси логічно випливає негативний наслідок для складних локальних і тим більше надскладних глобальних екосистем у взаєминах із сучасною людиною, оскільки останній відкрито широкий простір для помилкових впливів тому, що вони часто стають очевидними лише згодом, у вигляді екологічних бумерангів, які в часі й просторі можуть бути суттєво віддаленими й вражати людей, непричетних до цих помилок.

Як відгукуються екосистеми на помилкові втручання у їхній стан людини, ми маємо можливість не лише спостерігати, а й відчувати на собі. Нам доводиться розраховуватись своїм здоров'ям, а комусь навіть і життям, за помилкову діяльність інших людей. Чорнобильська катастрофа спричинила трагічні, колосальні екологічні наслідки, які ми передаємо у спадок наступним поколінням, і не лише громадянам України. Аварія на ЧАЕС — це по суті технічна помилка, але ризик виникнення такої вселенської техногенної катастрофи, бодай, як нас запевняли й малоїмовірний, був запрограмований ще заздалегідь як результат нехтування очевидними екологічними вимогами, що категорично заперечували розташування атомної станції саме в цьому регіоні.

Щоб людина була адекватною у своїх втручаннях у функціонування екологічних систем, від неї вимагаються універсальні знання, які б дозволяли добре розуміти кожен з компонентів, що входять до певної екологічної системи, а головне, вміти з'ясувати безпосередні та опосередковані зв'яз-

ки між ними, володіти методами спостереження за динамікою як окремих компонентів, їхніх взаємозв'язків, так і системи в цілому, передбачувати й прогнозувати емерджентні наслідки від впливу на той чи інший компонент конкретної екосистеми.

Незважаючи на сучасні можливості ведення точних інструментальних спостережень за змінами, що відбуваються в екосистемах, застосування методів коректного моделювання їхньої динаміки, для людини, навіть професійно підготовленої, найскладнішою задачею було, є й буде залишатись встановлення, бачення, розуміння, а інколи навіть відчуття власне отих опосередкованих зв'язків між компонентами екосистеми. А без успішного вирішення цього завдання людина приречена і далі використовувати метод спроб і помилок у своїх відношеннях з екосистемами. Шлях до успіху можливий лише на базі відповідних фахових знань, набутих власним досвідом безпосереднього спостереження, дослідження, вивчення конкретних різновидностей екосистем, на базі розвитку власної професійної інтуїції у сприйнятті та розумінні тих процесів, що в них відбуваються.

Ризики й ціна помилки некомпетентної людини у її відношеннях з екосистемою зростають в міру ускладнення останньої. Адже чим складніша екосистема, тим більш прихованими через свою опосередкованість стають взаємозв'язки між її компонентами. Ціна екологічної помилки людини залежить не лише від масштабів шкоди, нанесеної екосистемі, а й від часу, потрібного цій системі для повернення у стан, що передував цій шкоді.

Наприклад, помилковий агротехнічний захід у створенні чи розвитку агроценозу стає очевидним і зрозумілим досить швидко, й в більшості випадків може бути виправленим протягом одного року. На виправлення помилки у вирощуванні лісового насадження можуть знадобитись десятиліття.

До речі, серед найбільш поширених локальних екосистем лісові, напевно, найскладніші й надзвичайно значимі для України, оскільки серед європейських країн вона найменш лісиста й найбільш незахищена від усіх різновидів ерозії. І в зв'язку з цим дуже важливо, щоб ті люди, які опікуються долею наших лісів, усвідомлювали, що ліс – це складна екосистема. Таке застереження досить актуальне в сучасних умовах реформувань нашої економіки. Ліс – це не лише сукупність екосистем, а й зібраний образ того життєвого простору, що є визначальним для сприйняття й розгляду його у контексті місії держави. Сучасні покоління отримали ліс у спадок від попередніх і, скориставшись його благами, за принципом сталого розвитку додавши свій внесок, мають передати розширеним, а не звуженим наступним поколінням громадян України.

З переліку задач, що визначають зміст місії держави, не може вилучатись, а тим паче викреслюватись жодна з них без явної шкоди власному народу. Збереження й відтворення природних багатств, що створюють та об'єднують життєвий простір багатьох поколінь людей, є невід'ємною

складовою місії держави, яка не може бути делегованою у тимчасове приватне чи якесь місцеве користування навіть на зовсім незначний термін.

Державі не треба знову «набивати лоба сільськими граблями», щоб переконатись, яка доля чекає державні ліси, якщо віддати управління ними місцевим органам влади та приватним інтересам, яким у зруйнованій виробничій інфраструктурі села нічого сьогодні не залишилось, як чіплятись за збережену й за сучасними мірками доволі успішну державну галузь лісового господарства. Стан колишніх колгоспних і радгоспних лісів, що зараз знаходяться у комунальній власності, тобто в юрисдикції місцевої влади, – це наочний і яскравий приклад того, до яких результатів господарювання може призвести користування природними ресурсами зі спожи-вацьких та містечкових позицій, якщо керуватися вигодою одного дня.

Поступово ми підійшли впритул до з'ясування можливостей соціальних систем протистояти помилковим діям людини, а це значить здатності самозахисту людини від власних помилок та помилок інших. Для усвідомлення вищого рівня складності соціальних систем достатньо нагадати, що в екологічних системах стосунки між організмами здійснюються через здатність виживати в конкретних умовах як реалізацію генетично запрограмованої мети їхнього життя. За рахунок таких запрограмованих прагнень організму вижити в тій екологічній ніші, яку йому вдається опанувати як компоненту певної екологічної системи, і утворюється власне та її емерджентна властивість, що забезпечує стійкість останньої від розладу та руйнації. Визначальною ознакою наявності екосистеми як цілості й, водночас, її властивістю, є саморегуляція системи як результат динамічного збалансування конкуренції й підтримки між організмами, що її утворюють.

В соціальних системах саморегуляція шляхом збалансованості конкуренції й підтримки між людьми на кшталт екологічних систем неможлива. На біологічну складову, тобто організм людини, накладає свій відбиток її соціальний компонент, який через психіку, свідомість робить суто індивідуальними, неповторними інтерпретації життєвого прояву в зовнішнє середовище природних властивостей, що закріплюються генетично в кожній людині. Тому соціальний простір опанується людьми в суспільстві зовсім на інших засадах, ніж у несвідомих організмів в природі, коли ті займають свої екологічні ніші, але у порівнянні з людьми не демонструють ані жорстокої внутрішньовидової конкуренції, ані, тим більше, такого широкого діапазону в диференціації розмірів життєвого простору, яким користуються індивіди одного виду організмів, що входять до складу спільної системи.

Задоволення людиною притаманних лише їй потреб в опануванні соціального простору через свій соціальний прояв, самоствердження, самореалізацію власної особистості здійснюються різними способами й шляхами: від толерантних і сприйнятливих до агресивних і несприйнятливих соціальним середовищем. Якщо така агресивна експансія соціального простору спирається на силу необхідних для цього знань, примножується силою влади, грошей та фізичною силою, то цілком зрозуміло, чому

такий гіпертрофовано недосконалий наш людський світ і чому в ньому немає тієї гармонії, що демонструє нам природа.

Але ж людина попри все в кожному своєму поколінні, соціальному статусі й суспільному прояві не лише декларує, а й спрямовує свої наміри перш за все на те, щоб світ людей був більш досконалим. Напевно, що з цим парадоксом, який символізує не генетично запрограмовану, а усвідомлену нею власну соціальність, людині прийдеться крокувати довічно. Адже саме через свою соціальність людина весь час прагне бути зорієнтованою на зовнішній світ і поспішає побільше там зробити, підкорити, переробити, вдосконалити, відкладаючи на потім наведення елементарного порядку, не говорячи вже про вдосконалення у власному внутрішньому світі, який кожного разу у кінцевому людському житті залишається недоробленим.

Недосконалість нашого внутрішнього світу віддзеркалюється в наших зовнішніх діях, що й породжує, формує, підтримує дисгармонію у навколишньому світі, з якою важко миритися іншим, і вони, керуючись тим самим принципом, прагнуть удосконалити в першу чергу нас, забуваючи про себе. Ми маємо можливість покращити світ, оскільки особисто від нас залежить, щоб не стало наших недоліків або, принаймні, щоб вони зменшились.

Оскільки тема даної публікації знаходиться в контексті проблематики, якої ми щойно торкнулись, то є ризик розчинити частину в цілому, якщо не утриматися від заглиблення. Адже вдосконалення себе й навколишнього світу – це вічний рух до ідеалів, які наче міражі в пустелі, на тернистому шляху у просторі людського життя весь час віддаляються й не дозволяють людині зупинитися й втратити сенс свого єдиного й неповторного життя, а, відповідно, людству зупинитися у своїх життєвих циклах.

А тому людям у вічних прагненнях до вдосконалення співжиття з усім сущим, у нашому бутті не варто випускати з поля зору ідеалів гармонії, які ми спостерігаємо в природі. І в цьому відношенні динамічне збалансування конкуренції й підтримки серед громадян України дуже важливе скоріше не як ідеал, до якого весь час треба прагнути, а як наріжний принцип цивілізованого розвитку ринкового суспільства, що повинен знаходитись постійно в основі всієї державної політики. Як саме слово «конкуренція», так і той процес, що воно позначає, передбачає, крім інстинкту виживання, культивування прагнень до пригнічення, панування, агресії. Конкуренція суперечить гармонізації співжиття цивілізованих людей, оскільки має дещо інше життєве та внутрішньосмислове спрямування.

Як в політичному устрої держав людство нічого кращого за демократію, незважаючи на всі її вади, до сих пір не винайшло, так і ринкова модель економіки неможлива без конкуренції. Але ми маємо її олюднити, на перших порах до рівня наших західних сусідів з колишнього соціалістичного табору, що зробили ставку на підтримку формування й становлення середнього класу, а в ідеалі треба прагнути до рівня життя на основі врегульованої

й рівноправно збалансованої конкуренції хоча б тих європейців, пращури яких були колись у нас під Полтавою.

Взагалі як альтернативу конкуренції у людських вимірах можна розглядати змагання, яке семантично не є таким антагоністом щодо гармонізації людського співжиття. Але ж вітчизняний досвід не підтвердив рушійних можливостей такого процесу у нашому суспільному розвитку. Соціалістичне змагання на наших теренах так і не набуло ознак здорової цивілізованої конкуренції ні в економіці, а ні в суспільному житті.

Можливо, З. Фрейд і був правий, коли вважав інстинкти людини основним джерелом її життєвої енергії, яку шляхом сублимації треба використовувати на благі людські справи, а не тваринні дії, якщо вона прагне бути людиною, оскільки її суто людський дух власної енергії не має. Тому, мабуть, і доводиться людству витратити великі зусилля на приборкування дикого капіталізму як агресивного прояву конкуренції, сублимуючи поступово його енергію у діяння, що віддзеркалюють людське обличчя.

Але чому тоді японцям в їхньому соціалізованому капіталізмі вдалося перетворити змагання у рушійну силу економіки через прискорення з його допомогою інноваційної, а отже творчої діяльності працівників у різних сферах своєї діяльності. А китайці у капіталізованому соціалізмі теж не викреслили змагання як один з локомотивів активізації свого людського фактору в розвитку власної економіки. Ось і в цьому контексті маємо можливість в черговий раз переконатись, що, незважаючи на всі дифузії культур і народів, які останнім часом набувають певного прискорення під впливом глобалізації, екстравертний Захід має свій вектор руху у цивілізаційному розвитку, а інтравертний Схід торує цей шлях за своєю соціокультурною траєкторією. І принципові розбіжності в цих шляхах, безумовно, знаходяться значно глибше ніж професійні чи якісь там інші змагання, що розгортаються на поверхні поточного суспільного життя певної країни з різною результативністю його поживлення. У даному випадку згадування про такі змагання не більш ніж привід, щоб звернути увагу на те, що, як відомо, знаходиться у глибинних пластах культур Заходу й Сходу, духовно живить їхні народи і тим різнить між собою.

На яких змаганнях варто загострювати увагу в сучасних умовах цивілізаційного розвитку людства, так це на змаганнях культур Заходу й Сходу, які зримо, а більше латентно точаться протягом останніх тисячоліть. В контексті нашого дискурсу з цього приводу може бути доречним таке собі гіпотетичне, суто суб'єктивне розмірковування автора на предмет того, хто має більше шансів, – Захід чи Схід, – уникнути всіляких апокаліптичних негараздів, пов'язаних з нестримним розвитком науково-технічного прогресу й технократизмом як його супутнім феноменом. Для чистоти експерименту, щоб виключити подальші впливи взаємного проникнення культур, у своїй уяві розселяємо на дві сучасного стану планети Земля ті народи, які за визначеними у нашому спільному земному житті змістами їхніх міфологій,

релігій, філософій, культур явно ідентифікуються із сучасними західним та східним цивілізаційними світами.

Нам у цьому уявному соціальному досліді відводиться роль спостерігачів, оскільки за об'єктивними ознаками того, що живить нас духовно, ми не можемо однозначно себе віднести ні до Заходу, ні до Сходу. Тому подумки переселяємось на якусь третю планету, з якої можна буде прослідкувати, чим все ж таки завершиться це мегазмагання, цей транстисячолітній вселенський марафон цивілізацій Заходу й Сходу. Відпускаємо за межі дискурсу політ нашої інтелектуальної й творчої фантазії на задану тему. Ініціатору цієї фантазії залишається лише зробити суб'єктивний прогноз результату таких змагань та деякі висновки з нього, що мають значення у цьому контексті.

Автор приєднує свій голос до тих, хто вважає, що західний цивілізаційний світ запрограмований своєю культурою, філософією життя, релігіями на те, щоб першим у своїх світоперетворювальних справах досягти тих критичних меж, за якими сучасні розрізнені тріщини від ерозії технократизму на тлі буття, що зараз ще можна якимось чином перескочити або обминати, не змінюючи визначеного азимуту свого розвитку, зійдуться в результаті емерджентного ефекту системного технократизму у ту суцільну прірву, яку вже не перелетіти і не об'їхати. Значить Захід має більше шансів першим по всьому простору свого буття наштовхнутись на проблеми, яких треба остерігатись й не породжувати. Відповідно більше можливостей виграти таке змагання у Сходу, оскільки він не перший у цьому технократичному забігу. То чи варто Заходу так поспішати до тієї прірви, продовжуючи розкручувати маховик технократизму, у тому числі все більше завуальованого штибу, в облаштуванні світу?

Напевно, що доцільно й розумно змінити задалегідь азимут свого руху, тобто цивілізаційного розвитку, таким чином, щоб на його шляху не утворилось таке провалля. Відомо, що інтелект усього світу, а не лише західних і східних цивілізацій у звуженому їх сприйнятті, все більш системно спрямовується на вирішення цієї проблематики, концептуально орієнтуючись на сталий розвиток людства, що покладено в основу філософії глобалізації світу. Але візуальне сприйняття практичних, а не теоретичних кроків у цьому напрямку, через буденне, а значить реальне життя землян, поки що не дає підстав для оптимістичних сподівань, що лідери світової спільноти почали стратегічно змінювати положення вітрил на нашому спільному земному ковчегу таким чином, щоб ті наповнювались потоками енергії саме людського духу й рухали його безпечнішим курсом.

Навпаки, складається таке враження, що Захід традиційно послідовний і демонструє свою запрограмовану екстравертність у стосунках із буттям, яке має переробляти виключно на його розсуд, а живе майже за Фрейдом, оскільки перед тим, як звершити черговий акт удосконалення світу, замість пригасити спочатку пробуджує інстинкти, а потім прагне сублімувати їхню енергію на благі діяння.

Що ж робити нам, в яких є Захід і Схід як генетично, так і через міфологічні, релігійні, культурні витоки? Зрозуміло, що є як позитивне, так і негативне, за якими ми можемо порівнювати себе як з одними, так і іншими. Якби вистачило нам волі громадянської, а комусь і політичної, розуму та насаги залишити в собі лише позитивне, то, напевно, наше життя влаштувалось би сьогодні значно ліпше. Але ж поки живемо, ніколи не пізно вносити корективи у свою життєдіяльність, в тому числі виправляти власні помилки, а які — кому, полишимо це для нашого самопізнання та самовдосконалення.

Таким чином, у нас не залишається вагомих підстав сумніватися в тому, що соціальні системи завдяки нашому людському еству значно складніші від екологічних, а відповідно й менш прогностичні у змінах параметрів перебігу своїх процесів. Це робить їх потенційно менш захищеними від наших помилок у порівнянні з екологічними, а тим більше технічними системами.

Література:

1. *Губерський Л. та ін.* Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. — К.: Знання України, 2002. — 580 с.
2. *Доброносова Ю.Д.* Реабілітація тілесності та засади практичної пан-екзистенціальної філософії природи / Практична філософія. — 2003 — № 1 — С. 101-104.
3. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. — М.: ЧеРо, — 752 с. (Серия: Хрестоматия по психологии).
4. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.
5. *Толстоухов А.В.* Самоорганізація ноосфери й глобальна екологічна криза / Практична філософія. — 2003. — №1. — С. 101-104.

Владимир Рябченко. Биологические, экологические и социальные системы и проблема выбора человека: социально-философский аспект

Нет весомых оснований сомневаться в том, что социальные системы, благодаря нашему человеческому еству, значительно сложнее экологических, а соответственно и менее прогностические в изменениях параметров своих процессов. Это делает их потенциально менее защищенными от ошибок в наших жизненных проявлениях по сравнению с экологическими, а тем более, техническими системами. Поэтому в условиях ноосферы особенно заостряется проблема компетентности человека, который имеет определяющее влияние на протекание процессов в социальных системах.

Volodymyr RYABCHENKO. Biological, Ecological, Social Systems and Problem of Man's Choise: Social and Philosophical Aspect

There are no considerable grounds to doubt that social systems due to our human nature are more complex than ecological ones, and correspondingly, are less predicted in the parameters' change of their processes. These differences made them potentially less protected from the mistakes manifested in the ordinary life in comparison with the ecological ones and especially technical systems. Thus, the problem of personal competence, personal influence on the processes in the social systems, is getting more urgent.

═══════ **ОСВІТА І НАУКА** ═══════
В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Увазі читача пропонується матеріал, підготовлений російським вченим, завідувачем кафедри політичної теорії Ростовського університету, професором, доктором політичних і філософських наук В.П. Макаренком. Питання, які він розглядає, відповідають тематиці нашого журналу і можуть стати об'єктом інтересу з боку широкого освітянського загалу. Розмірковування В.П. Макаренка стосуються трьох проблем: взаємовідносини влади і науки; еволюція основних освітніх моделей сучасності; філософський контекст соціальної історії науки.

Читач має можливість переконатися у високій кваліфікації автора. В.П. Макаренко – заслужений діяч наук Російської Федерації, відомий спеціаліст у галузі політичної теорії і філософії. Створив новий науковий напрям – політичну концептологію. Автор 170 наукових праць. Серед них – «Вера, власть и бюрократия», «Политическая философия», «Русская власть: теоретико-социологические проблемы», «Политическая концептология» та інші.

Виктор МАКАРЕНКО

НАУКА И ВЛАСТЬ: КОНТЕКСТ СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ НАУКИ

Ориентиры социальной истории науки претерпели изменения в конце XX столетия. Сформировалась микроаналитическая стратегия: рассмотрение науки в социально-культурном контексте, основываясь на вопросе о том, как властные отношения пронизывают ее и к каким последствиям это приводит? Ответ на этот вопрос автор пытается дать сквозь призму анализа фундаментальной работы своих петербургских коллег: «Наука и кризисы.

Историко-сравнительные очерки. – СПб., 2003». В коллективной монографии фактически заложены основы российской микроаналитической стратегии анализа социальной истории науки, которая становится отдельным разделом историографии и источниковедения. Автор обзора обращает особое внимание на то, что работа российских ученых – это рассмотрение генезиса национальной академии наук и систем образования Европы и США.



В последнюю треть XX в. изменились ориентиры социальной истории науки. Макроаналитическая стратегия анализа – квалификация науки как носителя прогресса и цивилизации – не выдержала проверки временем. В 1970-1980-е гг. сформировалась микроаналитическая стратегия – рассмотрение науки в социокультурном контексте на основе вопроса: как властные отношения проникают в науку и к каким последствиям это приводит? Некоторые последствия уже определились: современное научное сообщество раскололось на две группы (одна пытается понять смысл и последствия научной деятельности, вторая избегает острых морально-политических вопросов); современное контрнаучное движение – следствие связи науки с властно-управленческими аппаратами и военно-промышленными комплексами государств; объективистская модель естественно-научного и социального познания обслуживает эти связи и потому подвергается критике; конструктивизм – главный метод микроаналитических исследований науки и общества – разрабатывает весьма интересный концепт: «Социокультурная реальность обладает лишь видимостью объек-

тивности — она квазиобъективна и представляет собой множество уникальных событий и ситуаций, значения которых всегда релятивны, незавершенны, соотносимы с личностными особенностями участников речевой коммуникации, с их фоновыми ожиданиями и неявными притязаниями»¹.

Микроаналитическая стратегия познания науки и общества приобрела большой размах в англоязычных странах. Российская историография пока сводится к экономической и политической истории, истории культуры и социальной истории. Но социальная история пока сводится к описанию истории социальных классов и групп: «Если раньше историки доказывали безусловную поддержку и верность идеалам коммунистической партии со стороны советского народа, то теперь основное внимание направляется на сопротивление, которое оказывали рабочие, крестьяне, интеллигенция коммунистическому режиму и его мероприятиям. В итоге выходит, что режим держался только на насилии и принуждении, т.е. на ГУЛАГе, в то время как важнейший вопрос о социальных основах утверждения и длительного существования коммунистической власти в стране остается нерешенным. Таким образом, многие ученые продолжают оставаться в плену марксистских догматов»². Социальная история науки еще не стала разделом историографии и источниковедения.

Мне приятно констатировать: почти в полной тишине произошло событие. Петербургские ученые заложили фундамент отечественной микроаналитической стратегии анализа социальной истории науки. Они выпустили капитальный коллективный труд «Наука и кризисы. Историко-сравнительные очерки». Редактор-составитель Э.И. Колчинский. СПб., «Дмитрий Буланин», 2003³. Вначале я прочел увесистый 1000-страничный фолиант, объемом почти как Библия и больше первого тома «Капитала» К. Маркса. Потом думал писать рецензию. Но опыт длительного сидения в диссертационных советах подсказывает: это может обидеть коллег, завершивших колоссальный труд. А повседневный опыт последнего десятилетия еще более удручает: большинство профессуры (по крайней мере, ростовской) прекратило читать специальную литературу. Поэтому займу позицию заурядного компилятора тех положений книги, которые наиболее интересны на пути осознания трех проблем: влияния власти на науку и пронизанности науки властными отношениями; раскола научного сообщества, включая отечественное; необходимости пересмотра марксистских догматов. Одновременно прошу прощения у коллег: даже такая позиция неизбежно ведет к упрощению ряда существенных моментов концепции авторов.

¹ Огурцов А.П. Социальная история науки: две стратегии исследований // *Философия, наука, цивилизация*. М., 1999, с. 82

² *Источниковедение новейшей истории России: теория, методология и практика* / Под ред. А.К. Соколова. — М., РОССПЭН, 2004. — с. 675

³ В дальнейшем, если это специально не оговорено, ссылки даются на страницу указанного издания.

Главные посылки и объекты полемики. Коллеги из Санкт-Петербургского Института истории естествознания и техники РАН рассматривают социальную историю науки как частный случай социально-политических кризисов. Общий кризис есть следствие природных катаклизмов, длительного спада экономики, войны. Для его разрешения мобилизуются все ресурсы, в том числе наука. Политический кризис – это смена государственного и экономического строя в ходе революций, гражданских войн, реформ, и создание «идеологически корректной науки» для обслуживания нового строя. Такой подход позволяет описать механизмы преобразования отношений науки и власти, мотивы поведения отдельных ученых и научного сообщества в целом. Авторы предлагают отбросить полемику *экстерналистов с интерналистами*. И приводят для этого весомые аргументы.

Формирование современной науки и государств переплетены. Государство использует науку для развития экономики, военной мощи, идеологического оправдания политики, международного престижа. Наука и образование обслуживают государственную машину и производят бюрократию. Но эта схема взаимодействия рушится в условиях общих и политических кризисов, в тисках которых «...резко возрастает неопределенность положения науки в обществе и социального статуса ученого» (с. 6). Отсюда вытекает кардинальная проблема: полезна или вредна наука в условиях глобальных кризисов во все периоды истории? Современная Россия и другие страны Восточной Европы переживают кризис в отношениях власти, науки и общества. Авторы используют эту ситуацию для анализа соотношения науки и кризисов в истории Англии, Франции, Германии, Италии, Бельгии, Австрии, США, Японии, Китая и России/СССР. Привлекают громадный исторический, историко-научный, социологический, политологический материал, а также методологические концепции. Широко используют богатейшую мемуаристику, дневники, хроники, другие частные и официальные документы. В целом книга посвящена описанию генезиса национальных академий наук (далее АН) и систем образования. Главная задача книги – концептуальная обработка материала для историко-компаративного обоснования научной политики. С точки зрения охвата, содержания, проблематики и выводов для дальнейших дискуссий эта работа не имеет равных в отечественной литературе на протяжении последних 30 лет. Поэтому сделаю первую оговорку: заманчиво сопоставить этот труд с новейшими тенденциями микроаналитической социологии науки, которые наметились на рубеже XX-XXI вв. Но тогда пришлось бы вступать в преждевременную дискуссию с братьями по цеху. Пока целесообразнее окопная перестрелка с учеными, которые обходят проблемы морально-политического характера. Питерские коллеги создали плацдарм для атаки. Попытаюсь предельно кратко концептуализировать взятую территорию.

В историко-научной литературе господствуют два стереотипа: рождение

науки Нового времени изображается как потемкинская картина победного шествия из мрака схоластики к свету естествознания; отечественная историографическая традиция предпочитает во всех монографиях «...толще инструкции по эксплуатации холодильника охватывать совершенно немислимы по длине хронологические периоды, а при оценке деятельности отдельных лиц и организаций использовать по преимуществу глаголы несовершенного вида» (с. 226). Вся книга опровергает эти стереотипы. Авторы детально описывают кризисы в истории указанных стран и их влияние на науку. Реконструируют общие алгоритмы отношений науки и власти, игнорирование которых рано или поздно завершается политическим крахом. Монография может служить прекрасной основой для будущего учебника по социальной истории науки. Наличные учебники как раз реализуют упомянутые шаблоны.

Нередко ученые инициировали преобразования, которые заканчивались кризисом. При поиске новых отношений власть и наука старались максимально выгодно для себя использовать неопределенность ситуации. Власть руководствуется сиюминутными (утилитарными, военными, социально-экономическими, политико-идеологическими) соображениями. Ученые мягко вымогают у власти деньги на гипотетически полезные проекты. В тоталитарных режимах госбюджет – единственный источник финансирования науки. Ради выживания ученые конкурируют между собой за покровительство власти. Идут на этические и политические компромиссы, другие сделки с совестью. Говорят с властью на понятном для нее языке, демонстрируя преданность «идеологически корректной науке». Научное сообщество готово принять любую идеологическую риторику. Служить власти взамен финансово-материальных ресурсов и невмешательства в науку. Одновременно ученые в своей научной практике следуют стандартам мировой науки: «Даже наиболее идеологизированные области естествознания (например, эволюционная теория) развивались одинаково при различных социально-политических и идеологических режимах. В свою очередь, самые жестокие режимы терпели идеологическое инакомыслие и шли на уступки тем ученым, которых считали полезными для себя» (с.9).

Не менее важен раскол интеллигенции: один ее полюс олицетворяет власть, другой противостоит власти. Научная интеллигенция претендует на выработку рациональных форм общества и участие в управлении государством. А в кризисные периоды пытается решать противоположные задачи: усилить профессиональную независимость; получить финансово-материальную поддержку; обеспечить приток в науку талантливой молодежи. Власть взамен требует практических результатов и идейно-политической поддержки.

Эти послышки развиваются на протяжении всего труда. Он состоит из четырех частей: институционализация науки и кризисы Нового времени; наука между коммунизмом, фашизмом и национализмом; Вторая мировая война и наука; холодная война и наука. Эти вопросы рассматриваются на основе проблемно-хронологического принципа с привлечением материала

социальной истории науки множества стран. Теперь сделаю следующую оговорку: я рассмотрю некоторые ключевые положения первой части. Она занимает треть книги и содержит выводы, которые дают возможность уточнить повестку дня будущей дискуссии. Дело в том, что в Англии, Франции и России до 1917 г. выработаны модели отношений власти и науки, используемые до сих пор в различных странах мира.

Институционализация науки переплетена с экономической, научной и общественной жизнью, политической системой, культурно-историческими условиями указанных стран. Она началась в условиях глобального кризиса в эпоху Реформации и Контрреформации. Шли бесконечные религиозные войны, усиливалась инквизиция и церковная цензура. Происходили первые буржуазные революции, укреплялся абсолютизм.

На этом фоне формировались *различия* средневековой и современной науки. Новая наука противопоставила свойствам средневековой науки (авторитет учителя-мудреца — комментатора античных авторов и отцов церкви; умозрительные выводы схоластики; латынь как язык науки) авторитет коллектива равных, экспериментально-дедуктивный метод познания природы и национальные научные языки. Но укрепление национальных государств заставляло ученых искать покровителей. Надо было объяснять власти значение науки для развития экономики и военного могущества. Возникла потребность объединения ученых. Эту функцию взяли на себя первые академии и научные журналы. Они выдвигали общечеловеческую цель развития науки и одновременного служения благосостоянию и могуществу государств. Конфликт данных целей определил институционализацию науки и сценарии кризисов в отношениях науки, власти и общества.

Англия: от science к империи и добровольной милитаризации. Лондонское Royal Society создано 28 ноября 1660 г. в виде Коллегии для развития физико-математического экспериментального знания. Общество не было связано с правительством и сторонилось политической борьбы. Но современники прохладно относились к заявлениям о государственной важности науки. Наоборот, Церковь и Медицинская коллегия обвиняли членов Общества в подрыве религии, дурном влиянии на молодежь, *взвешивании воздуха, измерении ветра*. Квалифицировали научные дискуссии как *борьбу сторонников разбивать яйца с острого или тупого конца*. Критика церковной веры и скептицизм сосуществовали с верой в алхимию, астрологию, чудеса, каббалу, дьявола. Отношение к науке было неоднородным. Одни хотели сохранить прежние формы науки, другие вообще отрицали ее ценность.

И.С. Дмитриев блестяще описал влияние натурфилософии на генезис science как следствие посткризисного социума. В период Реставрации ключевым фактором социальной жизни оставалась религия. И все боялись всех: религиозные радикалы — контрреформации, консерваторы — пуританских активистов, Royal Society — новой смуты. Мировоззренческие, социальные и политические способы обоснования научного познания

возникали в обстановке всеобщего страха.

Важную роль сыграла связь *теологии и философии*. Royal Society балансировало между атеизмом и религиозным сектантством. Идейным фоном и законодателем науки оставалась теология. Переплетение теологического и натурфилософского дискурса позволило наладить отношения с клиром и миром. Те и другие считали религию ядром социального порядка: «Интеллектуальная революция развивалась по схеме революций социальных — ее задумывали гении, институционализировали... фанатики, а плодами пользовались... совсем другие люди, в обществе которых обсуждать вопросы герметического или не вполне традиционного теологического характера было уже неуместно... Деятельность членов Королевского общества прекрасно вписывалась в каноны западной цивилизации — составление нормативных идей по определенным правилам, сущностное равенство участников социального взаимодействия и «потусторонний», сверхприродный фактор как импульс развития» (с. 38).

Интеллектуальная ситуация при становлении science была обусловлена: религиозно-теологической ситуацией, влиянием английской юридической традиции на социализацию натурфилософии, протестантским отношением к чудесам, английским менталитетом. Эти факторы повлияли на *поиск среднего пути* между атеизмом и религией.

По этому вопросу существует три гипотезы Р. Мертона⁴. И.С. Дмитриев на основе анализа громадного материала отвергает концепцию Мертона, поскольку: пуритане представляли весь религиозно-политический спектр, в котором были сторонники церкви и секты; левые пуритане увлекались математикой, натуральной историей, алхимией, астрологией, оккультизмом и мистикой как способами овладения природой; большинство ученых не имели определенной позиции по отношению к линии раздела пуритан и католиков.

Кроме того, после смерти О. Кромвеля 3 сентября 1658 г. возникла острая политическая проблема: как поставить под контроль распоясавшиеся армию и парламент, которые стимулировали экономический кризис, анархию и череду переворотов? Для решения проблемы *политическая нация* (меньшинство, имеющее избирательное право) реставрировала монархию.

Наконец, англиканство выработало технологию религиозно-политического компромисса — принцип доктринального минимализма и средний курс между Римом и Женевой: «Религиозные споры — это не путь к Божественной истине, но наклонная плоскость, ведущая к опасному обострению разномыслия» (с. 52). Англикане предпочитали изучать (а не искоренять)

⁴ Согласно Мертону, общие свойства пуританизма и науки состоят в следующем: антиавторитаризм, антидогматизм, оптимизм в отношении человеческих возможностей, рациональный эмпиризм, активно-эмпирический и утилитарный образ науки как легитимной культурной деятельности; экспериментальный метод и наука — есть следствие практических потребностей под влиянием международной торговли и навигационных проблем; появление науки характерно только для обществ определенного типа, которые создают культурные и материальные условия для нее.

взгляды религиозных диссентеров ради общественного согласия.

Концепт *научной истины* возник в среде ученых пуганых ворон на основе указанных посылок. Знание в эпоху Реставрации считалось источником идеологической опасности. Предполагалось, что истинное и социально безвредное знание может быть получено только в ходе коллективной деятельности. Она подчинена строгим нормам, гарантирующим мир в научном сообществе. Поэтому из деятельности Общества устранялись любые интересы, кроме интереса к получению реального знания о природе.

В противовес религиозным фанатикам английские натурфилософы ввели понятие *моральной достоверности*. Оно констатировало исключительно вероятностное, но не достоверное знание о физическом мире: «Все доступные доказательства говорят в пользу одного и того же вывода, что рационалистическая методология предписывает обязательное принятие этого вывода как истинного <...> моральное доказательство достигается лишь тогда, когда отсутствуют причины сомневаться в правильности доказываемого утверждения <...> А это означает, что эпистемологический идеал исследовательской деятельности должен быть дополнен <...> институциональным <...> идеалом коллективного (совместного) экспериментального изучения Природы при соблюдении определенных нормативных требований» (с. 57-58).

Главным требованием было правило: компетентность плюс незаинтересованность. Оно означает: утверждение истинно, если удовлетворяет критерию моральной достоверности; моральная достоверность — это несколько свидетельств авторитетных и компетентных людей; свидетели и судьи должны быть незаинтересованными и квалифицированными людьми в разных сферах деятельности. Только при соблюдении этих условий выносимые на суд общества свидетельства могут претендовать на статус научного факта. Но человек отвергает истину, если она противоречит его интересам. Поэтому личные (материальные, властные и прочие) интересы — козни дьявола.

Членство в Обществе предусматривало компетентность, образование, эрудицию, ученые заслуги, социальный статус. В общество не допускались простолюдины и члены радикальных сект, поскольку они не могут правильно вести диспут и экспериментальную работу. Деятельность Общества сосредоточивалась на постановке опытов, систематизации фактов, обсуждении их истинности и полезности. Для этого была разработана особая процедура — доклад-сообщение о конкретном случае в конкретной ситуации, включая сведения о месте, дате события, имена свидетелей⁵. Математика не считалась достоверной, поскольку ее адепты были религиозными

⁵ Эта процедура работает до сих пор. Например, наш современник — отставной английский моряк — представил в докладе Royal Society систематизированные данные о первом кругосветном плавании китайцев и доказал: Америка открыта не португальцами, а китайцами. См.: Мензис Г. 1421 — год, когда Китай открыл мир. — М., Яуза, Эксмо, 2004.

радикалами.

Натурфилософы-экспериментаторы разработали идеальную модель общества. Она включала следующие свойства: культ полемики и скептицизма; свобода от внутренних конфликтов, поскольку источником знаний служил высший авторитет Природы; обсуждение конкурирующих мнений в строгих границах – гарантия социальной стабильности при одновременном исключении насилия и идеологического принуждения; только свободный человек (в смысле протестантский ученый) считает упорный труд и терпимость к другим мнениям главными ценностями земной юдоли; папизм и деспотическая власть рассматривались как абсолютное зло.

Иначе говоря, нормы научного сообщества и прообраз идеального общества отождествлялись. Эти свойства противопоставлялись религиозной секте, переносились на *политическую нацию* в целом. А фактически соответствовали религиозно-политическим взглядам богословов-англикан и противостояли всей традиции Т. Гоббса⁶. Главную угрозу установлению такого общества видели в религиозном инакомыслии и фанатизме. Натурфилософы использовали идеи порядка и дисциплины для смягчения социальных и религиозных конфликтов. А власть использовала науку («экспериментальную философию») для отвлечения подданных от религии и политики.

Натурфилософский дискурс мог обслуживать взаимоисключающие позиции. Но любая попытка укрепить одну натурфилософию за счет другой рассматривалась как стремление посеять религиозную и политическую смуту. Поиск среднего пути привел к идеалу *ограниченной терпимости*, умеренного скептицизма, доктринального минимализма, антидогматизма и умиротворения. Натурфилософия Royal Society отвергала абсолютный авторитет Аристотеля и Декарта, а теология – авторитет Папы Римского. Англиканство устраивало большинство политиков и натурфилософов, поскольку было теологическим методом, а не оригинальной доктриной. Но других средств (кроме насилия) достижения истины и урегулирования конфликтов не было.

Всеобщая подозрительность. После Реформации скептицизм стал универсальным умонастроением. Этому способствовала протестантская концепция: действительные чудеса закончились после 500 г. н.э.; современные чудеса есть дело Антихриста – римской церкви во главе с папой. Но четких критериев разделения истины и лжи не было. Взамен протестанты культивировали *подозрение* ко всему внешнему – ритуалам католицизма и театру. Внешнее – значит неподлинное. А эпоха религиозных войн показала: обман влечет за собой серьезные культурно-религиозные последствия. Поэтому истина есть главная социальная ценность.

⁶ Т. Гоббс скептически относился к идее *республики ученых*. Делал акцент на властолюбие, своекорыстие и эгоизм, а не на божественные установления, провидение и мораль как двигатели прогресса. Но полемика Гоббса с Бойлем показала: оба признавали глубокую связь между мировоззренческим согласием и социальным порядком.

Эта установка воплотила тягу образованных слоев города к социальному, психологическому и культурному размежеванию с плебсом. Простолюдин не способен использовать разум для абстрагирования от чувственно воспринимаемых явлений. Попадает в лапы шарлатанов, колдунов, знахарей, священников, торговцев индульгенциями. Для борьбы с ними и понимания естественного хода вещей надо изучать Библию: «Познание тайн Природы представлялось единственным морально достоверным способом избежать обмана и заблуждений относительно сущности тех или иных явлений» (с. 84). Дискуссии о природе чуда требовали определить статус свидетеля и принципы доказательства подлинности чуда. Так теологическая и натурфилософская полемика переплелась с юриспруденцией.

Юридическое самосознание натурфилософского дискурса. Отцы-основатели Royal Society в сочинениях и дискуссиях использовали юридические термины, аналогии и метафоры. Методология, концепция и приемы установления научных фактов заимствованы из юриспруденции и перенесены в экспериментальную науку. С учетом особенностей английского права⁷ большинство юристов отмечали большую достоверность выводов на основе прецедентного права по сравнению с заключениями на основе римского права. В первом случае судьи опирались на исторический опыт и меньше зависели от универсальных норм. При обнаружении пригодности (непригодности) законов долгий опыт предпочтительнее суждений мудрейших людей. Чистый разум склонен к произволу, неопределенности, спекуляции и не опирается на реальные проблемы, связанные с принятием юридических решений. В условиях Англии XVII в. эти посылки привели к постепенному затуханию войны с ведьмами и отмене пыток. Английские суды оправдывали значительное число обвиняемых, объявляя их жертвами истерии, галлюцинации и обмана, поскольку находили естественные объяснения ведовских действий.

Приемы Common Law начали использоваться в научной методологии в виде следующих принципов: при изучении природы одних доводов разума недостаточно; понятие опыта играло главную роль в оправдании экспериментального способа получения знания; естествознание и обществознание опираются на одни принципы поиска истины; в обоих случаях разум и чувства – ненадежные помощники; природные (и социальные) факты надо устанавливать путем свидетельских показаний, оценивать на основе квази-

⁷ Английское право отличается следующими особенностями: архаизм форм; самостоятельность и свобода правовых институтов от влияния римского права; некодифицированность – отсутствие свода действующих законов. Английское Common Law является прецедентным правом. Оно состоит из собрания судебных прецедентов, зафиксированных в хронологическом порядке. Многие юристы выступали за наведение порядка в английском праве для упрощения его изучения, но мало кто настаивал на строгой кодификации. Отсутствие рациональной системы в английском общем праве усиливало роль судейского усмотрения, однако воспринималось как проявление юридической силы, обеспечивая гибкость и адаптацию права к новым условиям.

юридических критериев в терминах возможности, компетентности и доказательности. Эта модель заимствована натуралистами.

Дух империи и добровольная милитаризация науки связаны с социальной психологией англичан — восприятием иностранцев как противников или дикарей. Первых надо победить, вторых — усмирить и цивилизовать (сделать подданными британской короны). При этом свой образ жизни считается эталоном. Всякое отклонение означает сдвиг от цивилизации к варварству. Члены Royal Society тоже были цивилизаторами. При каждом удобном случае представляли свою «тусовку» как интеллектуальный рай для иностранцев. Тут все равны. Уважение к представителям других наций — составная часть кодекса чести джентльмена. А с суконным рылом в Общество не пускают. Его члены установили переписку с известными учеными, научными кружками, академиями и ассоциациями почти всех европейских стран. Путешественники, моряки, врачи, торговцы отовсюду следили в Лондон сообщения. Так преодолелась международная изоляция.

Но декларированный интернационализм базировался на убеждениях: только английские (суть англиканские) ценности способствуют прогрессу науки и философии; ученые других стран совершенствуют язык, а не получают полезные знания; английский язык идеально подходит для выражения научных и философских истин; ученые других стран хотят разведать, что сделано в Англии и Голландии, а не утруждать свои руки и мозги; иностранцы воруют знания. Поэтому члены Общества начали засекречивать сведения, получаемые на еженедельных собраниях.

Сбор информации со всего мира сосредоточивался в столице империи. Лондон считался идеальным местом для развития науки. На английскую ментальность повлиял образ жизни джентльмена (средний путь между праздностью, корыстолюбием и убогостью) и убеждение: достоинства англичан (благородство, преданность, великодушие, скромность, прямота, честность) дарованы им самим Богом, а недостатки (любовь к роскоши, пьянство, обжорство, расколы, склонность к духовным ересям) пришли из-за границы⁸. Отсюда вытекало: английский империализм *лучшее всех* — если перейти на донской диалект. Ведь только в английском империализме

⁸ Надо учитывать общие пункты католицизма и протестантизма: тот и другой искореняли народные толкования библейских сюжетов в пользу религии и нации, тогда как согласно славянским представлениям генезис народов и этносов есть дело в равной степени бога и черта. С точки зрения фольклорной этиологии появление «своего» этноса, отделяющегося от всех «чужих», может относиться к временам Адама и Евы. Например, согласно болгарской версии, болгары — прямые и непосредственные потомки первых людей, подобно обезьянам («маймунское поколение»), которых Бог сотворил после скота и зверей. Турки — это потомки женщины и собаки. «Чужие» этносы — это результат нарушения моральных норм среди «своих»; соответственно, они изначально грешные, а все их обычаи (включая религиозные) считаются несправедливыми и греховными. Согласно другой версии, Бог сотворил сразу все народы — турок, татар, немцев, русских, не было только среди них «москаля», сотворить которого попросил у Бога Св. Петр: «Колы вжэ е вси народы, сотворы шэ и москаля». Бог велел Петру поднять камешек, из-под которого тотчас выскочил «москаль», схватил Петра за бороду и стал требовать у него «пашпорт», угрожая при этом полицией. Петру пришлось дать «москалю» на горилку, чтобы тот отцепился. «От з той поры и

(а не на Дону) есть дух ученого интереса и рвение цивилизатора к предмету порабощения...

Такие установки в международной деятельности называются *философским империализмом*: «С самого начала своего существования Общество открыто поставило себе целью сделаться центром новой мировой информационной империи, в которой все коммуникационные линии сходились в столице» (с. 107). По сути дела то было громадное *колонизационное предприятие*. С ним могла соперничать только антиимперия иезуитов, раскинувшая сети от Атлантики до Китая. Но Общество даже иезуитов включило в обмен научной информацией и обсуждение открытий. Эта самооценка была самообманом, но отражала английский менталитет. Служила мощной психологической поддержкой в годы ироничного отношения власти и публики к науке.

Все эти процессы развивались при равнодушии власти к ученым. Они оказались перед угрозой нищеты. И вступили в добровольную связь с Артиллерийским приказом. Тот культивировал идеологию подвижников секретной конторы. Она не вникала в идеологические опасности изучения Природы, а реабилитировала дьявольскую математику и механику для военных целей. Так что под видом независимости ученые начали обслуживать власть: «Когда у власти появляется потребность обновить и расширить свои арсеналы, чтобы нести *бремя белых* и бесперебойно снабжать заморских *варваров* дарами демократии и цивилизации, забывают не только о реальных и мнимых идеологических опасностях натурфилософского и всякого иного дискурса, но даже о том, что «туземцы начинаются в Кале» (с. 108).

Сделаю передышку и выскажу первый блок попутных соображений. Мягкие приговоры английских судов в процессах *войны с ведьмами* объясняются не только спецификой английского права. Эта война в эпоху Ньютона (который, кстати, одобрял институт аутодафе) не была только

москали чипляются до таких людэй, шо вони пашпортив не мають. А до того часу ниhto и нэ знав, шо то пашпорт! Де хто хтив, там ишов, и никого нэ пытався, чы можна дэ иты» (с. 68). Согласно третьей версии, ответственным за разнообразие этнической картины мира является черт. Он решил сотворить кого-нибудь, подобного себе. Накидал в котел смолы, всякого «зилля» и стал варить. Первым выварил «мужика» (хохла-украинца). Решив, что «недоварил», через некоторое время выловил из котла «ляха». Опять недоварил! Следующим оказался «немец», потом «татарин». Черт решил, что еще чуть-чуть, и выйдет у него некто, во всем ему подобный. Но недосмотрел и переварил – вышел «жид», «хитрейший и розумнейший», который может обмануть самого черта». Русские называли украинцев «чертовыми головами», и прозвище это объясняется так. Ходили однажды Господь и Св. Петр по земле и слышали в камышах страшный шум – там дрались черт с «хохлом». Св. Петр «помирил» дерущихся, оторвав им головы. Когда Господь пристыдил его за столь жестокие меры, Петр приставил головы обратно, но перепутал их: у «хохла» оказалась чертова голова. Аналогично объясняется причины братства жиды с чертом: апостолы Петр и Павел ходили по земле, встретили черта и еврея, оторвали им головы и бросили в ров. Иисус Христос рассердился, что апостолы самовольно лишают кого-либо жизни, и велел исправить положение. Апостолы перепутали головы, и с тех пор «у жиды чортяча голова, а в чорта – жывивська – то вони соби братья». См.: «Народная Библия»: восточнославянские этиологические легенды. Сост. и коммент. О.В. Белова. – И., Индрик, 2004. – С. 67-69.

следствием культурно-религиозной инерции. Она приняла новые формы, направленные против женщин, и была следствием массовой истерии, вызванной эпидемией сифилиса, широко велась во Франции, Германии и Англии, почти не затронув Испанию, наука которой находилась в то время в состоянии упадка⁹. Как истолковать этот факт в рамках авторской концепции? По крайней мере, связь *common law* и возникающей науки требует учета влияния медицины на этот процесс. Ведь юридическое (не религиозное и не политическое) регулирование медицины было и остается до сих пор острой проблемой.

Кроме того, английская ментальность может рассматриваться не только в контексте известных характеристик В. Овчинникова, используемых в книге. В Англии XVII в. складывалась не просто островная психология, но и *религиозные корни сепаратизма*. Христианство на протяжении своей истории раскололось на католицизм, православие и протестантизм¹⁰. Главный признак западного христианства — доктринальные расхождения с официальной церковью. Идея полного отделения церкви от государства первоначально высказана в донатизме, а сепаратизм начал складываться среди английских пуритан. Они отвергали любое соглашение с Ватиканом и предлагали создать протестантскую церковь. Но в Англии и на европейском континенте для этого не было условий. Поэтому пионеры современного сепаратизма (*отцы-пилигримы США*) отправились в Северную Америку и занялись практическим воплощением радикальных для своего времени идей: поскольку обратить других в свою (истинную) веру крайне трудно, никакая официальная религия не нужна; единственный способ мирного сосуществования людей — полная свобода вероисповедания; отношения конфессий регулируются словесным договором, который выше писаного закона; женщины имеют полную свободу, включая свободу отрицания любой церкви; метрополия не является хозяином колонизируемой территории; колонисты обязаны покупать землю у аборигенов-индейцев и относиться к ним по принципу равенства; всякая колониальная война — зло. Эти идеи стали основой самоуправления английских колоний и подготовили полное отделение США от метрополии¹¹.

Не следует ли отсюда, что так называемая английская ментальность была следствием реализации определенных принципов церковной политики? Какое место занимала наука (*science&humanities*) в обосновании сепаратизма? Не были ли национальные АН попутным феноменом этой тенденции?

⁹ См.: Andreski S. Syphilis, Puritanism and Witch-Hunts. Historical Explanations in the Light of Medicine and Psychoanalysis with a Forecast about Aids. London, 1989.

¹⁰ За 2000 лет существования возникло 66 общехристианских (включая 45 толков), 9 католических, 27 протестантских (33 толка), 2 старообрядческих (62 толка) и 30 никонианских (90 толков) сект и ересей. Все они противостояли официальным церквям и претендовали на особый статус. См.: Таевский Д.А. Христианские ереси и секты I-XXI веков. М: Intrada, 2003.

¹¹ См.: Азимов А. Освоение Северной Америки. — М.: БСГ-Пресс, 2003. — С. 135-148.

Франция: техно-якобинцы. История французской науки позволяет уточнить поставленные вопросы. Первая Французская академия возникла в 1635 г. по инициативе яркого христианина А.Ж. Ришелье. Король предписал решать вопросы религии с разрешения церкви, а вопросы политики и морали излагать так, как требует власть и законы. Французские академии создавались сверху. Ибо никто не дал ни копейки на науку. Даже ради развития промышленности, флота, освоения колоний. Поэтому члены академий были людьми обеспеченными или служили при дворе. Главное свойство развития науки во Франции XVII–XIX вв. — влияние власти на науку и образование. Французская революция усилила эту тенденцию.

На мой взгляд, И.С. Дмитриев сделал значительный вклад в социологию революций. П. Сорокин, его продолжатели и оппоненты не очень интересуются поведением ученых во время революции. Тогда как петербургский коллега описывает ряд нетривиальных сюжетов.

Например, *сумма биографий* всех ученых французов в период революции сводится к трем способам поведения: 1. Активное сотрудничество с новой властью. Физики, техники, химики, математики растолкали всех в толпе охотников на политические и административные посты. Непосредственно участвовали в терроре. Пресмыкались перед властью¹². Отличались политическим хамелеонством. 2. Стремление спрятаться от власти — убежать в деревню или забиться еще в какой-нибудь угол. Но по мере укрепления якобинской диктатуры самодостаточный созерцатель становился подозрительным сверху и снизу. 3. Служить отечеству, а не власти. Так вел себя А. Лавуазье. Но опыт такого *служения* привел его к систематической критике всех действий как старой, так и новой власти. Он отказался участвовать в политических играх — и заплатил головой.

Драма в том, что все указанные модели обслуживали военные цели революции. И только стимулировали генезис основных мотивов *контрнаучной риторики*: при государственном финансировании наука превращается в сообщество корыстных людей с групповыми интересами; наука — это отчужденное знание¹³; агрессивный антиклерикализм и сциентистское просветительство энциклопедистов; отождествление ученых с «аристократией духа», занятой бесполезными интеллектуальными играми. Все эти мотивы — следствие официального статуса науки в государстве. Французская академия была монопольным экспертом, контролером, судьей в вопросах науки, техники, промышленности, торговли и финансов. Против этого резко выступили ремесленники и изобретатели, которые несколько не отличались от ученых злобных побирушек. И тоже хотели урвать и выхватить копейку у правительства. В ответ на эту очередь по-американски Талейран 13 октября 1790 г. выдвинул принципы: система образования

¹² Именно химику А.Фуркруа принадлежит идея надзора за политической лояльностью ученых.

¹³ Согласно Руссо, истина не есть собственность интеллектуальной элиты; простые люди ближе к природе и лучше ее понимают; эрудиция вредит поиску истины.

финансируется и контролируется государством; наука – элемент высшего образования; образование копирует иерархическую организацию государства; цель образования – воспитание патриотизма и гражданских добродетелей. Эти принципы были направлены против ученой корпорации. Вначале Министерство внутренних дел обязали надзирать за учеными, а затем (8 августа 1793 г.) упразднили все академии.

Однако *мобилизация ученых* для нужд новой власти породила систему патронажных связей по критерию политической благонадежности: одни политики и ученые ручались за других. Поэтому после Термидора они воздерживались от дебатов на тему: кто и как себя вел во время революции? Фактически все прямо или косвенно отвечают за гибель других ученых. Такова суть академической трагедии.

После закрытия академий началось создание «*нормальной*» *бюрократической науки*. Учредили структуру со следующими функциями: экспертно-консультационная возлагалась на особый правительственный орган; научно-исследовательская выполнялась добровольными обществами; образовательная возлагалась на ученых. Такая организация превращала ученых в бюрократов. Любое несогласие с режимом квалифицировалось как политическая нелояльность. Революция инициировала следующие тенденции французского образования: деидеологизация; повышение роли фундаментальных дисциплин; переплетение утилитаризма с эгалитаризмом. Это сформировало ученого нового типа – широкообразованного специалиста, а не натурфилософа.

После термидорианского переворота создан Institut de France – копия бывшей академии. Ученые холуи Наполеона были убеждены: процветание страны невозможно без подчинения науки государству и обосновывали марьяж интеллектуалов и политиков. Так появился тип *техно-якобинца* – солдата партии с научно-техническими познаниями. Фактически этот сброд (в смысле – сборище случайных людей) образовал замкнутый круг лиц, связанных отношениями патронажа и родства. Сам факт привлечения ученых для выполнения правительственных задач существовал при старом режиме. Но раньше ученые не имели *властишки*. Революция открыла им дорогу в мир политики. Многие заняли государственные посты. Это повышало их социально-политический статус, но одновременно ставило проблемы политического выбора и ответственности.

Техно-якобинцы во время революции подписывали смертные приговоры коллегам и участвовали в ликвидации академий. А после Термидора начали скулить: мы, люди науки, рядовые солдаты партии; находясь у власти (т.е. у государственного корыта), выполняли гражданский долг; поэтому не отвечаем за ошибки и преступления главарей. А бывшие главари бубнили: мы выполняли волю народа и его лучших представителей – людей науки; поэтому ни в чем не виноваты. Эта схема мысли и поведения популярна до сих пор. Порочный круг единства народа и главарей пока не удалось разорвать. И сами ученые его реализуют и аргументируют.

Многие ученые при терроре занимали руководящие посты. А после реставрации изображались как герои, которые действовали в интересах страны вопреки желаниям главарей преступного режима. Карно выдвинул идею: Революционный Конвент выражал волю народа; народ может ошибаться, но не может быть виновным; каждая политическая мера законна, если ее требует безопасность государства. На основе критерия *госбезопасности* выдвигался тезис о политической нейтральности науки и техники, включая подписание смертных приговоров: «Будучи человеком системы, ученый и инженер, попавший во власть, становится частью государственной машины и подчиняется *raison d'état*» (с. 219).

Так возник миф о расколе якобинского Комитета общественного спасения на патриотов (ученых и инженеров) и деспотов-политиканов. Эта сказка оправдывает сотрудничество ученых с властью и лежит в основе авторитарной научно-технической политики. Она включает следующие элементы: идеал науки как деполитизированной профессиональной деятельности по получению нового знания; выбор элитарно-иерархической (а не демократической) модели образования; переплетение структуры образования с социальной стратификацией; милитаризация образования — обслуживание военно-технических потребностей государства; монополия привилегированных вузов на подготовку гражданской и военной бюрократии; введение экзаменов — мнимо-объективных критериев приема в вузы; превращение поступления в вузы в частное дело. Самое негативное свойство такой системы — тройная (социальная, профессиональная и образовательная) иерархия. В итоге социальное положение индивида не определяется его способностями и заслугами. Эта система затрудняет движение по социальной лестнице, культивирует бездарность на всех иерархиях и уровнях и тоже существует до сих пор.

Французская ученость отличается следующими свойствами: тесная связь с властью; выплата жалованья за научную работу — разновидность асимметричного общественного договора¹⁴; приукрашивание властных подачек ученым; выбор диктатора в ученые (Наполеон стал членом Института по секции механики) для одобрения его колонизационных заслуг¹⁵; культивирование суррогатов науки с целью доказать полезность и незаменимость главной научной конторы; разгон моральных и политических наук и презрительная квалификация их представителей как идеологов. После такой реорганизации уже в 1809 г. пришлось отменять

¹⁴ После революции ученым платили столько, сколько при короле, затем сохранили это жалованье для академической бюрократии, остальным понизили — на фоне трескотни о заботе правительства об ученых.

¹⁵ Во время Итальянской кампании 1796 г. он привлек ученых в качестве обозной сволочи в трофейную команду, которая занималась сбором на завоеванных территориях ценных научных и художественных предметов для вывоза в Париж — культурную столицу мира; в Египетскую кампанию тоже отправился с учеными коллегами, которые должны были создать Институт Египта для реализации цивилизаторской миссии...

ученые заседания, поскольку обсуждать было нечего. Началась бесконечная *активизация сверху* научной деятельности.

Вынужденно опустим ряд интересных, острых и актуальных политических проблем, поставленных коллегами на материале истории французской науки и научной политики. Думаю, эта работа может рассматриваться как образец реализации главного принципа современной *истории идей*: любая идея не исчезает никогда, а существует в разнообразных комбинациях, сочетаниях, организационных структурах, моделях поведения, схемах принятия решений и т.п.¹⁶ В этой связи выскажу краткие замечания: И.С. Дмитриев при анализе британской науки успешно использует идею ростовского философа М.К. Петрова о натурфилософии как «тренажере научной дисциплинарности». Но почему-то при описании французской науки не ссылается на труды М.К. Петрова, в которых французская модель научной политики репрезентирована как современный феномен во всех ее составных частях (переплетение социальной, профессиональной и образовательной стратификации, монолотизм и т.д.¹⁷). Не помешало бы также использовать классическую работу А. Хиршмана «Страсти и интересы: интеллектуальные истоки капитализма», в которой показано: так называемые *государственные интересы* (современное понимание *raison d'état*) могут означать любое случайное содержание, маскирующее государственный произвол необходимостью и *теоретическим* статусом. То же самое относится к уточнению концепта общественного договора: он может означать передачу и отчуждение власти (традиция Т. Гоббса) и предоставление ее «взаимы» (традиция Дж. Локка). Из второго понимания общественного договора вытекает обоснование *jus resistendi* граждан, если власть не платит долги, т.е. не выполняет установленных законов¹⁸.

¹⁶ Сошлюсь только на недавно переведенные на русский язык работы И. Берлина – выдающегося современного политического философа, реализующего такой подход.

¹⁷ См.: Петров М.К. Социально-культурные основания развития современной науки. – М., 1992.

¹⁸ Например, Ю.Х. Копелевич детально описал историю и специфику научных объединений в Италии, Германии, Бельгии, Австрии и США. Европейские АН возникали как частные кружки, сохраняли свои первичные свойства (под видом королевских или национальных) и финансировались из разных источников (государственный бюджет, субсидии от промышленности, фондов, частные пожертвования). Такая система не обеспечивает стабильное финансирование, зато не ставит академии в зависимость от государственных финансов. В любом случае государственные АН считались *академиями олов*, для противовеса которым сами ученые создавали антиакадемии (Италия). При образовании АН власть руководствовалась следующими мотивами: обогнать соседнюю страну, поощрять сплав национализма с просветительством, предоставлять преимущества чиновникам, а не ученым (Бавария), завербовать интеллектуальную элиту подчиненной страны (Бельгии), ввести конфессиональные ограничения для ученых, затянуть срок создания и учреждать академии для погашения народных волнений (Австрия), ввести обязательную лояльность правительству и выполнять его поручения (США), подчинить АН Министерству Внутренних Дел (Пруссия, Австрия). В свою очередь ученые Австрии и США использовали кризисы для укрепления социального статуса, налаживания институциональных и личных связей с правительством. Власть не поддерживала фундаментальную науку, щедро финансируя прикладную. Не следует ли из этого описания, что ученые были и остаются худшими гражданами, отказывающимися от *jus resistendi*?

Российская модель связи науки и государства в книге описана наиболее детально при анализе следующих тем: Санкт-Петербургская Академия наук и власть в XVIII в.; российская наука и университетское образование в первой половине XIX в.; наука и государство во второй половине XIX в.; российская наука и революционные кризисы начала XX в. В целом российская модель определяется двойным эпигонством: Пруссия создала ученое сообщество в подражание Англии и Франции¹⁹; Россия создала АН в подражание Пруссии. Впоследствии Фридрих II говорил: его дед создал Общество в подражание Лондону и Парижу; великий государь должен иметь Академию подобно тому, «как вновь испеченный дворянин убежден, что он должен иметь своих гончих собак» (с. 22). Во что же превратились европейские ученые псы в России?

Петербургская АН появилась по произволу Петра в стране, где не было науки и университетов. Поэтому наука в России создавалась из иностранцев. Сразу после создания АН Петр I умер. С самого начала Петербургская АН была учреждением бюрократического государства и зависела от непредсказуемой власти императриц и их фаворитов. В Европе не было академий, члены которых получали за это деньги. Соединения в одном учреждении академии и университета тоже не было. Чины за научные заслуги не присваивались, т.к. ученые не состояли на государственной службе. В России вступала в силу Табель о рангах. Эти явления — родовые черты российской науки и образования, которые обусловили большинство кризисов того и другого.

На протяжении XVIII в. АН испытала все прелести властно-бюрократических процессов. Ее проект был одобрен Сенатом, а Регламент длительное время оставался неподписанным. Ученые *наемники* получали хорошее жалованье на фоне бесконечных придворных интриг и кризиса руководства. Руководство АН стремилось заполучить протектора из числа фаворитов. Шли бесконечные ссоры в связи с назначениями. Сами же академики выкинули вон искусства (технические искусства), чтобы не содержать их за счет бюджета АН.

В 1740-е гг. камарилья Елизаветы Петровны инициировала волну ксенофобии, провозгласив защиту национальных интересов. Наемные ученые побежали домой — в Европу²⁰. В 1746 г. первым русским президентом АН назначен 18-летний брат фаворита Елизаветы Петровны К.Г. Разумовский. После ознакомления с делами он вынес вердикт: главная забота профессоров — «стараться всегда о прибавке своего жалованья, получать разными происками ранги великие и ничего за то не делать под тем при-

¹⁹ Научное сообщество Пруссии учреждено по инициативе Г.В. Лейбница в 1700 г. и преобразовано в 1745 г. в Академию наук и словесности.

²⁰ Однако Е.В. Анисимов показал неправомерность обозначения этого периода как *засилия иностранцев*. На деле их процент невелик, они не были единой партией немцев. По приезде в Россию из стран Европы они боролись между собой за власть не менее остро, чем с русскими. Среди 10 000 дел, прошедших в 1730-1740-е гг. через Тайную канцелярию, нет дел, связанных с фактами недовольства засилием иностранцев (с. 136).

крытием, что науки не терпят принуждения, но любят свободу» (с. 138). Ценность свободы европейские наемники под шапкой русских ученых использовали для безделья.

Только в июле 1748 г. (спустя 23 года после создания АН) начался первый цикл университетских лекций. Первые студенты – сыновья попов, дьячков, дьяконов, мелких служащих, разночинцев. Императрица пообещала «привилегии при производстве в публичные достоинства» тем, кто проявит ревность в учении. Эта подмена – следствие российской трактовки образования как предпосылки жизненного успеха, а не познания тайн Природы.

Руководство АН способствовало развитию в научном сообществе России следующих свойств: засекречивание материалов географических экспедиций; развитие подозрительности, обвинение иностранных ученых в шпионаже; конфликт научных достижений с непрерывными кризисами руководства; преобразование канцелярии АН в руководящий орган; превращение шефа канцелярии в *теневого* президента; укрепление его личной власти (трата казенных средств на нужды семьи, обретение покровителей за счет раздаривания академических изданий, стимулирование раздоров между послушными и независимыми учеными). Но эти явления – следствие страха от того, что усиление русских ученых обернется против шефа академической канцелярии и его семьи, а не германской русофобии.

Екатерина II пыталась двинуть дело Петра I через просвещение. Но при назначении на должность главного ученого руководствовалась скотским фаворитизмом под прикрытием возвышенной любовной риторики²¹. В угоду царице европеец Л. Эйлер хотел ввести ученых туземцев в среду двора и высшей бюрократии, заставить их выполнять казенные поручения. Большинство директоров АН в XVIII в. (В.Г. Орлов, С.Г. Домашнев, П.П. Бакунин) не считались с научными заслугами академиков. В конце концов император Павел I присвоил себе функции президента АН.

В 1818 г. президентом АН назначен граф С.С. Уваров – будущий министр народного просвещения. Он отмечал следующие свойства АН: дух безначалия, неуважения к общему мнению, ненависти и приязни, недостаток единодушия; служба в нескольких местах во вред ученой деятельности; сокращение числа ученых наполовину за 93 года существова-

²¹ Например, И.А. Ильин сообщает, что в 1926-1938 гг. он проживал в пансионе Софии Петровны Дурново (урожд. Светлейшая Волконская), которая 30 лет была фрейлиной двора. В числе предков Софии Петровны значилась Мария Саввишна Перекусихина – придворная дама Екатерины II: «Несла при Екатерине обязанности «пробной дамы»: она выбирала любовников Екатерине и проверяла на себе и этих «кандидатов», и тех, на которых указывала ей Екатерина. Об успешной или неуспешной «пробе» она докладывала Екатерине, что и вело к соответствующим последствиям «допущения» или «недопущения» кандидата в альков Императрицы». И.А. Ильин: *pro et contra*. – СПб.: Изд. Русского Христианского гуманитарного института, 2004. – С. 112.

ния. В России развитие науки спровоцировано властью. Поэтому университеты готовили бюрократию. Со времен Петра I государство занималось контролем языка как важным направлением имперской идеологии. Николай I 12 июня 1841 г. издал указ, согласно которому АН (до 1927 г.) состояла из физико-математического, историко-филологического отделений и отделения русского языка и словесности. При Николае I академики (вслед за попами) пошли служить в Гидрографический, Азиатский департаменты, Департамент военных поселений, Морское министерство и другие военные ведомства.

Российская связь науки с образованием состояла в том, что последнее требовалось для продвижения по службе. Дворяне учились ради сохранения монополии на государственную службу и социальный престиж. С.С. Уваров пропагандировал идею гармонии самодержавия и просвещения как элемент славянофильства. С 1833 по 1848 г. почти вдвое возрос прием в университеты. Программа обучения переориентирована в более практическую и менее опасную сторону. Революционная интеллигенция пополнялась за счет студенчества, но университеты выпускали больше верноподданных государственных деятелей. Новый тип универсанта еще более усилил бюрократию.

В 1848 г. во Франции вспыхнула революция, в России – неурожай и эпидемия холеры. Реакцией на события был обскурантизм: введение нового цензурного устава, согласно которому ученые отстранялись от цензорской работы; обложение пошлиной иностранных книг; вмешательство жандармерии в образование под предлогом борьбы с революционными идеями; запрет на преподавание философии, европейского государственного права и древней истории; вменение попам в обязанность читать логику и психологию; лишение университетских советов выборных прав; прекращение публичных лекций и защит диссертаций; отмена университетской цензуры и свободного ввоза книг; запрет иностранцам занимать кафедры; ограничение учебы в университетах. Таковы итоги первой половины XIX в.

В книге на основе множества исторических данных обосновано принципиальное положение: до середины XIX в. русской науки как таковой не было; была плеяда выдающихся ученых. А во второй половине XIX в. идеи застревали в колесах бюрократической машины. Но власть взялась за реформу образования. 13 декабря 1850 г. принято «Циркулярное предложение относительно диссертаций на ученые степени», согласно которому диссертация и выводы из нее должны быть благонадежными, не допускать двоякого толкования и обсуждения начал, противных государственному устройству. Власть регламентировала учебную и научно-исследовательскую работу.

После поражения в Крымской войне власть спровоцировала интерес к науке для отвлечения молодежи от участия в беспорядках. Лекции

об успехах естествознания стали модой, собирали большие аудитории и были безвредными по причине удаленности от политики. Но если считать расходы на образование пропорционально числу населения, то в конце XIX в. Россия тратила на образование меньше всех (включая Болгарию и Сербию под турецким игом) и оставалась самой необразованной страной Европы²². Контрреформа высшего образования 1884 г. под началом министра народного просвещения И.Д. Делянова окончательно закрепила университеты. На университетских кафедрах он предпочитал бездарей.

Во второй половине XIX в. В.И. Вернадский так характеризовал отношения власти и науки: «Русские ученые совершали свою научную работу вопреки государственной организации» (с. 275). Это породило иллюзию: всемирно-историческая миссия принадлежит пролетариату мысли и воли, который несет знамя научного творчества вне официальной науки. Университеты стали правительственными, церковными, учебно-общественными и национальными *рассадниками готового знания*. Наука отделялась от учебного процесса. Профессура только читала лекции, и не обязана была заниматься наукой. Именно Московский университет выработал тип профессора в узком смысле слова — оратора-акына на кафедре, но не исследователя в лаборатории и за письменным столом. Утилитаризм превалировал над интересами фундаментальной науки. АН тоже не разрабатывала передовые научные идеи. Выдающиеся ученые (Д.И. Мечников, А.Г. Столетов, Н.А. Умов) трудились вне АН. Таковы следствия полного огосударствления науки.

Первые научные общества возникли стихийно в первой половине XIX в., а во второй половине века их развитие ускорило. Они отличались относительной финансовой независимостью и более гибкой организацией. Их уставы содержали положение о благонадежности, а в 1892 г. МВД дано право их контролировать. Научные общества, открытые во многих городах, способствовали развитию демократических форм организации науки²³, сыграли главную роль в связях российских ученых с иностранными коллегами. Но размер поддержки опять-таки зависел от умения руководителей найти общий язык с властью (приглашение членов царской семьи и чиновников в почетные члены и номинальные

²² В 2,25 раза меньше Франции, в 3 раза Пруссии, почти в 4 раза меньше Великобритании, в 10 раз меньше Цюрихского кантона в Швейцарии. В настоящее время Россия отстает от США в 10 раз по вкладу в мировую науку (3,7% и 37%), а в сфере социальных наук почти в 15 раз (3,41% и 49,93%); по показателю цитируемости Россия занимает 35 место в мире, отставая даже от маленьких стран (от Чехии и Польши в 2 раза, от Словакии на 0,2%). См.: Маршакова-Шайкевич И.В. Анализ вклада России в развитие социальных и гуманитарных наук // Вопросы философии. — 2000. — № 8. — С. 139-149.

²³ Все должности были выборными; руководство осуществлялось на общественных началах; главным источником доходов служили членские взносы, пожертвования, доходы от продажи изданий и мероприятий общества, субсидии правительства и местных властей

руководители). Тем самым даже демократическая организация транслировала связь науки с властью.

Особенно интересна глава, посвященная анализу взаимосвязи российской науки и революционных кризисов начала XX в. В начале XX в. наука в России развивалась экспоненциально (рост числа научных обществ, журналов, изданий и публикаций). Но на этом фоне формировался раскол центра и периферии: провинция вносила значительный вклад в развитие науки; Москва и Петербург вынашивали планы свержения правительства.

На рубеже столетий началось противостояние науки и власти. Государственная машина давила любую активность. Поэтому российские ученые все более ощущали себя членами международного научного сообщества, а не холуями государства. Они дистанцировались от официальной идеологии, церкви, цензуры, подчеркивали объективность и оригинальность своих исследований. Но обходили острые идеологические, политические и социальные проблемы, подчеркивая фактическую обоснованность выводов и независимость науки от социально-культурного контекста: «Возникал опасный разрыв между гражданским и профессиональным статусом членов ассоциаций и их положением «слуг правительства» в качестве профессоров вузов при политическом абсолютизме» (с. 293).

Политическое противостояние науки и власти выразилось в том, что апологеты *чистой науки* (А.Н. Бах, П.А. Кропоткин, Н.А. Морозов, А.И. Ульянов) бросали науку, втягивались в политику, становились революционерами. Большинство ученых полагало борьбу за политические свободы лучшим способом профессиональной самореализации. В январе 1905 г. почти 1500 ученых подписали «Записку о нуждах просвещения в России». В ней говорилось: власть проводит полицейскую политику, тормозит просвещение, ведет государство к упадку²⁴. Ученые считали себя ответственными за судьбы страны, но не играли реальной роли ни в общей политике государства, ни в политике в области науки и образования. Этот *разрыв* отразился в деятельности совершенно противоположных партий. Предыстория партии кадетов связана с Академическим союзом в Петербурге. Оплотами «Союза русского народа» были Киевский и Новороссийский университеты, профессура которых симпатизировала «Черной сотне».

Во время революции 1905 г. ученые пошли во власть. В.И. Вернадский, И.И. Боргман, Д.Д. Гримм, А.А. Мануйлов и др. включены в состав Государственного совета. Но вскоре убедились: его задача – блокировать демократические инициативы Государственной думы. Вернадский писал, что в Госсовете сидят нищие духом. Сотрудничество с властью оказалось бесполезным. Поэтому 20 февраля 1907 г. ученые сложили с себя звания

²⁴ Геолог Ф.Н. Чернышев отмечал: «В наших университетах с введением устава 1884 г. благодумствовали... бездарные и отставшие от науки профессора и в то же время изгоняются талантливейшие люди, вынужденные окончательно бросить профессорскую деятельность или читать лекции на чужбине». Там же, с. 297.

членов Госсвета. В. Вернадский призывал поддерживать науку ради пользы государства. Власть не реагировала на эту риторику и не давала ни рубля²⁵. Требовала от профессуры лояльности и надзора над студентами. Иллюзии ученых о реформах власти, науки и образования рухнули²⁶.

Но в Первой мировой войне шовинизм и верноподданность ученых вышли наружу. Большинство предлагало порвать все связи с германской наукой²⁷. Правда, ученые превратились в рьяных защитников Отечества по корыстным мотивам. Либеральная профессура надеялась, что «...в благодарность за поддержку правительство передаст под их контроль не только организацию научных исследований и образования, но и дипломатические отношения, пути сообщения, экономическое и правовое устройство тыла, снабжение армии, определение общестратегических целей войны и т.д.» (с. 322).

В конце 1916 г. либералы контролировали десятки общественных организаций и Всероссийский союз городов. Для мобилизации ресурсов создана Комиссия по изучению естественных производительных сил России (КЕПС). У ее истоков стояли В.И. Вернадский, Б.И. Голицын, Н.С. Курнаков, высокопоставленные чиновники, работники военных предприятий. Власть щедро финансировала эту контору, поскольку она занималась обеспечением фронта и тыла стратегическим сырьем. А гуманитарии доказывали *отечественный* характер войны и историческую необходимость разгрома *немецких варваров*.

Накануне свержения самодержавия высшая школа стала всесословной. В 1914-1917 гг. в 105 вузах России обучалось 127 000 студентов. Но по числу студентов на 10 000 населения она занимала последнее место среди ведущих стран Европы. К этому времени сложился социальный тип столичного студента: чувство национального унижения и оскорбления; активные антиправительственные действия; популярность социалистических идей. Высшая школа стала решать задачи войны на фоне политизации студенчества.

По мере военных поражений материально-финансовая база науки и высшего образования рушилась. Вновь зазвучали слова о неразрывности науки и демократии. В.И. Вернадский и др. выступали за создание сети НИИ, субсидируемых государством, но управляемых учеными. Одновременно война стимулировала утопии. Ученые связывали развитие науки и образования с заменой царского режима конституционной монархией. Думали, что после войны возникнет союз европейских стран на основе все-

²⁵ Так, Министерство народного просвещения в 1910 г. не удовлетворило просьбу АН о предоставлении 800-1000 руб. на проведение в Средней Азии исследований месторождений радиоактивных минералов.

²⁶ Одновременно шел рост негосударственной науки. 24 февраля 1909 г. по типу немецкого Общества кайзера Вильгельма в России открыто «Общество содействия успехам опытных наук и их практических применений им. Х.С. Леденцова». Оно субсидировало ученых, лаборатории, научные станции и пр.

²⁷ Лишь немногие (И.П. Павлов, К.А. Тимирязев, В.М. Шимкевич) не поддались угару шовинизма, полагая, что такая акция повредит российской науке не меньше, чем немецкой.

общего разоружения и высоких этических норм. А экономическое и правовое устройство России будет базироваться на всестороннем использовании научного знания.

В феврале 1917 г. вузы стали базами вооруженного восстания. Академик А.А. Шахматов составил проект Союза научных учреждений, в котором ученые были должны: объединиться по функциональному признаку (гуманитарные, естественнонаучные, научно-прикладные исследования); образовать «Союз союзов» во главе с Комитетом; отвергнуть любой контроль государства над наукой и образованием; потребовать от Совета Министров государственного обеспечения науки; никому не подчиняться; самостоятельно определять деятельность на основе автономии каждого отдельного ученого и научного коллектива. Но программа осталась на бумаге.

Итак, под видом оппозиции русские ученые сотрудничали с властью в решении вопросов экономики и войны. А предлагаемые реформы не были осуществлены из-за непонимания власти, социально-политической неустойчивости, проигранной войны и революций.

Общие сценарии взаимодействия науки и власти. Генезис английской science позволяет согласиться с Ж.-П. Сартром: изложенная со всеми подробностями победа не отличается от поражения. Главные причины победы-поражения: переплетение натурфилософского и теологического дискурса; поиск идеологически безопасных доктрин для преодоления религиозно-политических раздоров; формирование в лоне европейской интеллектуальной революции, но развитие в формах, неадекватных ее сути; имперские амбиции²⁸; ксенофобия – враждебное отношение к другим культурам; плагиат у иностранцев. На этой основе Royal Society создало риторику служения общему благу – главную стратегию диалога с властью: «Стратегия была не нова, но эффективна: обещать властям очередное Эльдorado, будь то новые технологии, новое оружие или новые земли, а потом в качестве отчета о проделанной нечеловеческой работе преподнести изумленному патрону какую-нибудь «Историю рыб» или на худой конец «Математические начала натуральной философии» (с. 120).

Французская модель позволяет заключить: если наука зависит от власти, разгон академий – нормальное явление; ученые могут обходиться без политической свободы, но без личной и профессиональной свободы наука хиреет; военные потребности и национальные амбиции – самые мощные факторы развития науки; в ситуации кризиса единственный

²⁸«Два дела – расширение границ империи и развитие натурфилософии – не только шли рука об руку в королевском воображении, но и взаимно переплетались в реальности. Имперская практика пропитывалась духом натурфилософии, а натурфилософия функционировала в режиме имперских поползновений» (с. 118)

путь спасения – развитие научных исследований в вузах при усилении в них роли фундаментального естественнонаучного образования; серьезная угроза науке возникает при исчезновении в стране конкурентно-коммуникативной научной среды, с людскими, материальными и информационными ресурсами (с. 228–229).

Наконец, российская модель не имеет ничего общего с Royal Society и определяется первичными свойствами российского научного сообщества: наука есть государева служба; ученые обслуживают процессы усиления и централизации государства; и должны постоянно доказывать отсутствие связи между развитием науки и смутами; наука есть знание под руководством и охраной власти; российская наука – копия прусской модели, в которой наука контролировалась властью, но переплелась с буржуазной идеологией Европы. На основе указанных свойств в России возник и развивался разрыв гражданского и профессионального статуса ученых – признание науки источником экономического и военного могущества усиливало подозрение к ней. Российская профессура вышла на передний край политической борьбы, но одновременно состояла в высших слоях бюрократии (с. 335–344).

В целом общие и политические кризисы оборачиваются трагедией науки. При создании науки *снизу* трагедия приобретает следующий вид. Творцы Royal Society не виновны в идее независимости ученых от государства. Отсутствие финансирования они восприняли как угрозу нищеты и невыполнения великой задачи постижения природы. Верили, что добровольцы науки дополняют усилия профессионалов, и отвергали профессионализацию науки. Но ради денег пожертвовали независимостью. Сформулировали идею пересмотра всех книг для сбора всех сведений о всех природных явлениях. Эта идея базировалась на вере: контора обязана *проявлять инициативу*. На деле попытка сбора всей информации влекла угрозу гибели под грудой бесполезных сведений. Возникла проблема отбора и программ исследования. По причине громадности задач и отсутствия жалования пришлось принимать в Общество богатых дилетантов и любителей, что снижало его уровень. В настоящее время Royal Society (вместе с гуманитарной Британской Академией, созданной в 1902 г.) распределяет государственные гранты на исследования.

При создании науки *сверху* (Франция, Германия, Россия) ситуация меняется. Французская революция выдвинула лозунг *Республике ученые не нужны*, ликвидировала АН как *гнездо контрреволюции*, бесполезное сборище *современных шарлатанов*. Эта мера оправдана, поскольку большинство научных открытий сделаны людьми, не состоявшими в академиях. В противовес ценностям истины и свободы революция сформулировала идеал утилитарно-конформистской науки, идеологически лояльной к режиму и ориентирующейся на утилизацию научных результатов в про-

мышленности. Преподавание поручалось тем, кто доказал способность к исследованиям. Такая социальная ориентация науки выражалась в лозунгах *прогресса и пользы*.

Итак, все модели определяются историей, условиями появления, типом руководства, структуры, состава, отношений науки с властью. В дальнейшем развитии национальные АН сохраняли врожденные свойства – общие характеристики отношения науки и власти: «Научное сообщество должно было адаптироваться к господствующим в верхах и обществе умонастроениям, оформляя свои доктрины в приемлемой для них форме и доказывая свою практическую пользу. При этом мощнейшими факторами развития науки были военные потребности государства и национальные амбиции. Устойчивое развитие и процветание частным образом финансируемой науки всегда оказывалось нереальным, тем более в годы глобальных кризисов, переживаемых государством. Оптимальной оказывается такая организация науки, где государственная поддержка дополняется мощным финансированием со стороны банковско-промышленного капитала, заинтересованного в ускоренной разработке научно-технических проблем и быстром внедрении новых технологий в практику. В этих условиях ученым гарантирована свобода профессиональной деятельности, без которой как фундаментальная, так и прикладная наука приходит в упадок. Политическая же свобода далеко не столь важна, а активное участие ученых в политической жизни – скорее помеха, чем стимул для плодотворных научных исследований. Без денег никакая свобода не обеспечит науку материальными и людскими ресурсами» (с. 344).

Изменение ракурса. Подчеркну еще раз: даже беглое реферирование части труда дает возможность собрать урожай крайне актуальных и продуктивных идей и проблем для дискуссии: материальные и властные интересы индивидов есть козни дьявола; так называемые точные науки и математика базируются на религии и в наибольшей степени являются холуями власти; вся традиция Гоббса подлежит переоценке в контексте социальной истории науки; связь мировоззренческого согласия и социального порядка дискуссионна; связь ученых и политиков подозрительна по определению; центр научных и политических дискуссий и действий надо сместить к проблеме разрыва единства народа и главарей, науки и власти; государственные интересы (*reason d'état*) не позволяют адекватно описать отношение науки и власти; авторитарная научно-техническая политика и система образования нуждаются в пересмотре; выплата жалования ученым должна рассматриваться в контексте полемики между трактовкой и практическим воплощением общественного договора как передачи власти (традиция Гоббса) и как ее ссужения взаймы (традиция Локка) и права на сопротивление; традиционная квалификация пред-

ставителей общественных наук как идеологов (от Наполеона и Маркса до современности) требует пересмотра; научная служба государству — разновидность военного наемничества; ссылка ученых на свободу нередко маскирует бездарность и безделье; научная продуктивность провинции и политическая активность центра воспроизводят связь науки и власти; демократическое и националистическое крыло политической мысли — продукт участия ученых в политике; практическое значение науки есть продукт совместной (научной и политической) риторики и демагогии, поскольку не учитываются реальные проблемы социальной истории науки.

Таким образом, современная наука есть воплощение колониально-имперских, революционно-бюрократических (техно-якобинских) и самодержавно-бюрократических интересов и амбиций власти и ученых. Отсюда вытекают вопросы: свободны ли ученые, если они до сих пор используют указанные модели или их комбинацию в своем поведении? как взаимодействовали указанные модели в социальной истории науки XX в. и советской науки в особенности? Эти темы требуют особого обсуждения.

Однако цеховые споры не могут заслонить главного: авторы создали выдающийся труд. Выскажу практические предложения: опубликовать в петербургских и центральных журналах по различным отраслям науки и СМИ обзоры или рецензии книги; провести специальный научный симпозиум для обсуждения полученных результатов; выдвинуть труд на соискание Государственной премии России или премии Российской Академии наук.

Віктор Макаренко. Наука і влада: контекст соціальної історії науки

Орієнтири соціальної історії науки зазнали змін у кінці XX століття. Сформувалася мікроаналітична стратегія: розгляд її в соціально-культурному контексті на основі питання про те, як владні відносини пронизують науку і до яких наслідків це призводить? Відповідь на нього автор намагається дати крізь призму аналізу капітальної праці своїх петербурзьких колег: «Наука и кризисы. Историко-сравнительные очерки. — СПб., 2003». У колективній монографії фактично закладено фундамент російської мікроаналітичної стратегії аналізу соціальної історії науки, що стає розділом історіографії та джерелознавства. Автор огляду звертає особливу увагу на те, що праця російських вчених — це розгляд генези національної академії наук та систем освіти у Європі та США.

V.P. Makarenko. Science and Power: Context of Social History of Science

Social history of science has changed its guiding lines at the end of XX-th century. It was formed a microanalytical strategy considered in its socio-cultural context basing on a question – how do power relations penetrate science and what kind of consequences can it bring? Author's answer to this question is based on the analysis of the St. Petersburg colleagues' works: «Science and Crisis. Historically-Comparative Essay. СПб., 2003». The foundations of Russian microanalytical strategy of analysis of social history of science that become a part of historiography and source study are presented in this collective monograph. The author emphasizes that this work of Russian scientists shows genesis of National Academy of Science and educational systems in Europe and USA.

**Микола ТУР**

НЕКЛАСИЧНІ ПІДХОДИ РЕФЛЕКСІЇ ЛЕГІТИМАЦІЙНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАУК

Філософській підхід до будь-якого соціально значимого предмету полягає передусім у виявленні його смисложиттєвих домінант. Якщо в цьому ключі поглянути на феномен освіти, то найчастіше граничний сенс її зводиться до функціонального виміру – сіяти розумне, добре, вічне. Отож філософія освіти виявляє безпосередній зв'язок із смисложиттєвими орієнтирами як граничними засадами

легітимації соціальних інститутів (смыслів), форм життя та соціальних практик. Проте сучасна освітня парадигма багато в чому ще зберігає інтенції епохи Просвітництва, тобто класичного типу раціональності. У практиці викладання соціальних та гуманітарних дисциплін все ще спостерігається догматизм у тлумаченні фундаментальних цінностей, сутності самості людини, соціальних процесів та інститутів без урахування розвитку логіки соціальних наук в процесі зміни філософських парадигм.

У статті пропонується методологічний аналіз проблеми легітимації в контексті становлення загальної методології соціальних наук та її трансформації в процесі переходу від класичної до некласичної науки, які в zasadничені, відповідно, на класичному і некласичному ідеалі раціональності. На філософському рівні цьому відповідає зміна парадигми від філософії свідомості (епістемологічної парадигми) до комунікативної філософії. Формування передумов комунікативної моделі легітимації соціальних інститутів аналізується в поняттєвих рамках філософії практики, німецького історизму та неокантіанства, соціологічного нормативізму М. Вебера.

Адекватне осягнення сучасної проблематики легітимації соціальних інститутів спирається на глибоке розуміння філософських та методологічних засад розвитку соціального знання. У цьому сенсі неабиякий дослідницький інтерес становить новочасна доба, коли під впливом наукових революцій відбувається зміна філософських парадигм. Перехід від онтології до філософії свідомості позначило собою становлення конструктивізму як загальної філософської методології. Віра в безмежні можливості Розуму

заступає віру в Бога. Просвітництво стає не просто символом епохи, а її філософією, політичною ідеологією і культурою. Розуміння статусу розуму у просвітників еволюціонує в діапазоні від механічного відображення дійсності (емпірики) до розгортання вроджених ідей за допомогою методу (раціоналізм) аж до конструктора дійсності (об'єкта) як знання на власних принципах (Кант, Фіхте), а в онтологічному плані – від природи до історії й культури (людського духу). Відтак, за умов втрати релігійних і метафізичних гарантій, на статус легітимацийної інстанції соціальних інститутів свої претензії висуває розум.

У статті пропонується методологічний аналіз проблем легітимациї в контексті становлення загальної методології соціальних наук та трансформації її під впливом девальвації довіри до раціональності (I) в рамках філософії практики (II), німецького історизму та неокантіанства (III), соціологічного нормативізму М. Вебера (IV) та його подолання в комунікативній моделі суспільства Ю. Габермаса (V).

I

Світогляд філософів-просвітників базувався на механістичному натуралізмі, який живився ідеями фізики Ньютона, наукові положення якої формулюються не спекулятивно, а на фактах. Це уможливило, з одного боку, подолати розуміння раціональності як пасивної здатності до мислення его, себто як ментальних станів суб'єкта (Декарт), та витлумачити його раціональність як активний чинник перетворення дійсності – природи й соціуму. З іншого боку, оскільки людський індивід як суб'єктивний носій *ratio* розглядається частиною природи, то нормативний статус поняття природи переймає на себе поняття раціональності. Просвітницьке покладання на силу розуму як активно-конститутивного чинника стає тотальним. Наука чимдалі більше завойовує довіру аж до перетворення в пануючий світогляд – сцієнтизм, який підносить інструментальний розум та технологічну раціональність індустріального суспільства. Втім, уже з XVII ст. починається девальвація довіри до раціональності. Виникає антипросвітницький рух, інспірований німецькими романтиками. Шлегеля, Новаліса, пізнього Шеллінга можна розглядати чи не першими європейськими консерваторами, які повертають свій інтерес від раціональності й науки до віри й релігії, від природи як нормативної інстанції – до релігії. Проте по-справжньому потужний наступ на раціоналізм філософії Просвітництва здійснили С. Кіркегор та А. Шопенгауер з позицій філософського ірраціоналізму, ідеї яких були розвинуті Ф. Ніцше та іншими представниками філософії життя. У працях Ф. Ніцше, насамперед, «По той бік добра і зла» (1886) та «До генеалогії моралі» (1887) запропонована корінна переоцінка традиційних цінностей. Безперечним внеском Кіркегора, Шопенгауера та Ніцше в соціальну філософію слід розглядати розробку принципу індивідуалізму. Вони відродили значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітима-

ційної інстанції соціально-політичних форм життя на протипагу філософії Гегеля, який розчинив особистість в загальній моральній субстанції, що репрезентують закони і державні заклади. Піднесення принципу індивідуальності повною мірою відповідало запитам ліберальної ідеології капіталістичного суспільства [17].

Піддаючи нищівній критиці суб'єктно-центрований розум, Ф. Ніцше намагається взагалі відкинути розум, щоб спертися на міф як «Інше-розуму» (Габермас). У такий спосіб Ф. Ніцше позиціює себе, за слушною характеристикою авторів «Діалектики Просвітництва», безжалісним завершувачем Просвітництва. Вони докладно висвітлили, як унаслідок дистанціювання суб'єкта від об'єкта інструментом Просвітництва постала абстракція. Оскільки пізнання було ототожене з владою, то програма розчаклування світу, спрямована проти анімізму, здійснювалася вже не безпосередньо — шляхом уподібнення явищам природи, а через працю. На цій підставі, наслідуючи Е. Дюркгейма, вони наголошують, що соціальний характер колективних форм мислення є не проявом суспільної солідарності, а скоріше свідченням нерозривної єдності суспільства і панування. Інакше кажучи, елемент панування онтологічно вкорінений в суспільному розподілі праці і в такий спосіб слугує інтеграції підкореного цілого. Звідси робиться висновок, що панування протистоїть одиничному як загального, як втілений в дійсності розум. «Саме ця єдність колективності й панування, а не безпосередня соціальна всезагальність, солідарність, знаходить своє вираження у формах мислення» [20, 37].

Регрес Просвітництва в міфологію, як доводять М. Горкгаймер та Т. Адорно, зумовлюється редукцією мислення до математичного методу, що передбачає застосування примусових санкцій до об'єкта пізнання. Через це тріумф суб'єктивної раціональності шляхом формалізації всього сущого обертається підкоренням розуму безпосередньо даним в образі математичного медіума числа. Панування людини над природою тягне за собою не тільки відчуження її від підкорених об'єктів, а й відчуження її від інших людей і своєї самості. Суб'єкт опредметнює себе в технічному прогресі, залишаючи сферу свідомості, а розум постає допоміжним інструментом всеохоплюючого економічного апарату і використовується цілеспрямовано для будь-яких цілей. Торжество розуму загальної калькуляції, що несе із собою розквіт міського товарного господарства, породжує паростки нового варварства. У свій час Гегель рефлексію підніс до рангу абсолюту. Однак в епоху панування логістики мислення втрачає елемент рефлексії над самим собою. Через це кожний поступальний етап підвищення життєвого рівня пригноблених робить їх ще більш безсилями. Причому гноблення несуть не свідомі дії класу імушого, а самі умови праці індустріального суспільства; воно постає логічним наслідком античного фатуму в процесі цілераціональних зусиль уникнути його міфічного впливу. Отже, розчинення Просвітництва у позитивістському мисленні спричиняє атрофію розуму раціонального суспільства, виникнення тоталітарних порядків. Коло зами-

кається, висновують фундатори критичної теорії: «Анімізм одушевнив річ, індустріалізм оречевив душі» [20, 44].

Подібним чином характеризує діалектику просвітництва за доби модерну й Ю. Габермас. Сутність її він зводить до трьох невдалих спроб пристосування ідеї розуму до своїх завдань: спочатку розум розглядався як засіб примирення самопізнання, потім – як звільняюче розпредметнення, і, нарешті, як компенсатор подолання розладу модерну у вигляді еквіваленту тотальній сутності релігії [22, 106].

Внутрішня апористичність Просвітництва зумовлюється його тотальністю – все піддати раціональній перевірці. Однак це актуалізує проблему масштабу оцінювання. І тоді виявляється, що принцип суб'єктивної рефлексії грішить релятивізмом. Отже, за боротьбою антипросвітництва із Просвітництвом стоїть проблема пошуку граничних підстав легітимізації після усвідомлення гріхопадіння рефлексії. Погляди антипросвітників знову повертаються до релігії, щоб подолати рефлексію засобами ще вищої рефлексії (В. Гьосле). Однак це породжує іншу нерозв'язну проблему, з якою зіткнулося антипросвітництво, – воно намагається обґрунтувати чинність безпосереднього, яке не може бути досягнуте рефлексивно. В. Гьосле окреслює кілька спроб-напрямів впоратися з цією проблемою. Якщо традиціоністські критики Просвітництва намагаються взагалі не помічати її, а С. Кіркегор та діалектичні теологи свідомо відхиляють чинник рефлексії, покладаючись на «стрибок», «рішення» тощо, то третій напрям антипросвітництва, репрезентований атеїстичним католицизмом «Французької дії», усвідомлюючи цю суперечність, звертається до соціологічної інструменталізації релігії шляхом звуження її функцій до культурно-соціологічного чинника легітимізації [4, 62].

II

Цілком інший напрям пропонує філософія практики Маркса, який прагнув вилучити нормативний зміст модерну із розуму, втіленого в опосередкованих формах соціальної практики, що поставала у вигляді кругообігу відчуження, упредметнення та присвоєння сил природи [22, с. 395-396]. Однак марксова спроба трансформації філософії Гегеля, де поняття рефлексії трансформується в поняття продуктивності, а поняття самосвідомості замінюється поняттям праці, також виявила свою апористичність, оскільки на місці епістемологічного суб'єкта в нього виступає суб'єкт, що діє цілораціонально. У такий спосіб філософія практики по суті обертається в колі тих самих проблем, що й філософія свідомості. Вже структура самовідчуження передбачає самооб'єктивацію. Це означає, що власну ідентичність працюючий індивід здобуває у процесі зростання його влади над природним оточенням, що забезпечується ціною підкорення своєї власної внутрішньої природи [22, 84]. У виробничій парадигмі Маркса ідеалістична діалектика духу, який спускається в історію, матеріалізується в суспільно-історичній та революційній практиці.

Соціально-політичні утопії новочасної доби в доктрині історичного матеріалізму Маркса отримують соціально-філософське обґрунтування. У такий спосіб формується нова легітиміційна інстанція – суспільний ідеал світлого майбутнього, що втілює в собі царство свободи. Проте будь-який ідеал суспільного устрою, який явно чи неявно спирається на ідею земного раю, як це переконливо з'ясував П.І. Новгородцев, по суті реанімує ідею середньовічної теократії, що проповідувала рятування людей засобами віри. Зримі контури цього ми помічаємо і у Руссо в його проєкті громадянської релігії, і у Гегеля в ідеї божественної держави, і у Канта в площині рятування людства на засадах позитивізму, і у Маркса в його принципі абсолютної емансипації людини [13, 42]. Витлумачена у такий спосіб проблема суспільного ідеалу зливається з релігійною проблемою рятування людства, а досконале суспільство отримує смисл вищої моральної цінності, яка надає людині як повноту буття, так і сенс її існування. Суспільний первень набуває щодо людини абсолютного характеру. Відданість йому має заступити релігійне почуття, поклоніння сакральному. У контексті соціального вчення Маркса про досконалий суспільний устрій, що втілює в собі ідею суспільного ідеалу, стає зрозумілим, чому це вчення з необхідністю повинне отримати войовничо-атеїстичне спрямування. Так, у «Критиці гегелівської філософії права» релігія тлумачиться Марксом як спотворене усвідомлення світу, як самосвідомість людини, яка або ще не знайшла, або вже втратила саму себе. Маркс доходить висновку про те, що релігію породжує суспільство, держава, оскільки вони самі становлять перекручений світ. Звідси боротьбу проти релігії, що пропонує ілюзорне щастя, марксизм розглядає як боротьбу проти того світу, породженням якого вона є. Отож боротьба з релігією для Маркса постає символом боротьби із суспільною несправедливістю, із практикою і політикою політичного гноблення і деспотизму і, таким чином, «критика неба перетворюється у критику землі, критика релігії – у критику права, критика теології – в критику політики» [10, 385].

Існування релігії Маркс пояснює недовершеністю теперішнього суспільного життя, державного устрою, зіпсованістю людини суспільством, в якому вона відчужена від своєї родової сутності. Тому не випадково, що врятування людини пов'язується з перспективою злиття її з родом, суспільним началом. Сутність людини розчиняється ним у сукупності суспільних відносин. Релігія тлумачиться як опій народу, як примарна ілюзія, що відволікає людину від справжнього буття. Якщо правильно, що вона шкідлива у недосконалому суспільстві, то тим більш для неї не повинно бути місця в досконалому суспільстві, яким малюється соціалізм. І справді, чи можна вважати ідеальним таке суспільство, яке неспроможне дати повне щастя людині, бо для задоволення певних духовних потреб вона змушена звертатися до релігії.

Трансформація методологічних засад легітимізації у контексті логіки соціальних наук. У новочасну добу у філософській рефлексії відбуваються

революційні зміни. Предметом рефлексії постають самі прийоми та методи філософування. Хоча витoki традиції осмислення методології сягають філософії Аристотеля – творця логіки як Органону наукового пізнання¹, проте саме у філософії свідомості проблема методу отримує систематичну розробку спочатку в «Новому Органоні» (1620) Ф. Бекона, потім у «Міркуваннях про метод» (1637) Р. Декарта і нарешті у І. Канта у «Критиці чистого розуму» (1781), який методологічному повороту надає коперніканського значення. Кант своє завдання бачить в тім, щоб «изменить прежний способ исследования в метафизике, а именно совершить в ней полную революцию... Эта критика есть трактат о методе» [6, 91]. М. Гайдегер, як відомо, першу Критику Канта позначив як «онтологія пізнання». Проте цю оцінку представники молодшої генерації Московського методологічного гуртка² намагаються дещо пом'якшити. Зокрема, В.В. Нікітаєв схильний називати цю онтологію скоріше «методологічною», а В. Марача взагалі застерігає від онтологізації методу Канта, вважаючи, що більш справедливо називати його підхід критичною рефлексією. «Методологічний поворот» для Канта був поворотом від чистого розуму до практичного. Кант робив вибір між двома видами натуралізму: між звичайним емпіричним і між «оберненим» раціоналістичним, себто гносеологічним натуралізмом апіорних форм [9, 79]. Із цим можна повністю погодитися. Можливі способи осмислення необхідного зв'язку досвіду з поняттям про предмети Кант окреслює строгою диз'юнкцією: або досвід уможливлює існування цих понять, або ці поняття уможливають досвід. Міркуючи за схемою модусу *tollendo ponens*, він зупиняється на другому припущенні, оскільки перше неможливе відносно категорій, які за своїм характером апіорні [6, 214-215].

Кантівські ідеї – зокрема методологічний потенціал ідей апіоризму для розв'язання проблем легітимізації подальшу розробку отримує в неокантіанстві – в Марбурзькій (Г. Коген, П. Наторп, Е. Касієр) та Баденській школах (В. Віндельбанд, Г. Рікерт), які намагалися водночас подолати кантівський дуалізм шляхом усунення поняття «річ у собі», що спричинило моральну розірваність самості людини.

¹ Під іменем «Органон» (лат. *organum* – знаряддя, інструмент) послідовники Аристотеля об'єднали кілька його праць, присвячених насамперед розробці логічної проблематики, зокрема: «Категорії», «Перша Аналітика», «Друга Аналітика», «Топіка» та деякі інші. [18, 465]

² Московський методологічний гурток був заснований на філософському факультеті МДУ спочатку як логічний. З 1958 року, коли погляди його фундаторів Б.А. Грушина, А.А. Зинов'єва, М.К. Мамардашвілі та Г.П. Щедровицького розійшлися, його очолював майже 40 років Г.П. Щедровицький, виконуючи функцію не тільки організатора і координатора роботи гуртка, а й не-втомного генератора нових ідей. Під його провідом ММГ перетворився із формату періодичних методологічних семінарів у специфічну форму інтелектуального життя й комунікації. Згодом, подолавши межі кола філософів-методологів та вчених, методологічні семінари породжують якісно нову форму методологічної діяльності – організаційно-діяльну гру (ОДГ), до якої активно залучаються широкі кола професійних методологів, вчених і практиків; з 1980-х років проведення ОДГ перетворюється в масштабний інтелектуально-суспільний рух, спрямований на пошук оптимальних шляхів соціального перетворення в країні за умов перебудови.

Втіленням альтернативного – матеріалістичного напрямку розробки методологічного конструктивізму в соціальній теорії можна розглядати філософію практики К. Маркса. Провідну ідею Бекона – спрямувати знання на пізнання природи з метою її перетворення – Маркс переніс на суспільство. Пафосом «наївного» методологізму Ф. Бекона, просякнуті «Тези про Фейербаха» і найбільше одинадцята теза³.

Певною мірою проміжну позицію в методологічному конструктивізмі посідає феноменологічний метод Е. Гусерля, який в пошуках сутностей (феноменів), що мають статус безпосередньої очевидності, звертається до чистої свідомості як переживання інтенційних актів. Світ суцього постає корелятом епістемологічного суб'єкта і конститується у феноменологічній настанові. Проте на пізньому етапі творчої еволюції феноменологічного методу Гусерль переносить акцент із логічної сфери на сферу життєвого світу як вмістилище чистої свідомості у формі дорефлексивних структур. Концепт життєвого світу подальшої розробки зазнає спочатку в межах феноменологічної соціології А. Шюца та соціології знання П. Бергера й Т. Лукмана. Але саме в комунікативній моделі суспільства Ю. Габермаса воно несе на собі головний тягар легітимізаційних і соціально-інтегративних імплікацій.

III

Звернення до аналізу розвитку логіки соціально-філософського знання в рамках неокантіанства і німецького історизму виправдано необхідністю виявити ідейно-теоретичні передумови соціологічної теорії легітимності М. Вебера, яка визріла в контексті цих ідей.

Розвиваючи ідею апіоризму, Г. Коген доходить висновку, що будь-яка наука має апіорний характер. На цій підставі здобувається методологічна перспектива для обернення позитивістської логіки міркувань, щоб отримати вихідний методологічний засновок: засаду об'єктивності науки становить *apriori*. Це означає – цілком у дусі Канта, що теоретичне знання та природничі закони виникають не внаслідок узагальнення емпіричного досвіду і фактів, а, навпаки, вони накладаються фактам. Наступним кроком Когена постає заміна поняття «річ у собі» принципом самообмеження досвідом. За допомогою законів епістемологічний суб'єкт здобуває не цілісне, а лише часткове знання. У такий спосіб, з одного боку, пом'якшується кантівський агностицизм, а з іншого – закладаються методологічні передумови для підриву абсолютистських претензій позитивізму на істину.

Методологічну підвалину соціальних наук неокантіанці Баденської школи вбачають в об'єктивному характері ціннісної сфери. Більше того,

³ Одинадцята теза в лапідарно чеканній формі виражає суть революційно-конструктивного характеру марксистського вчення як філософії практики: «Філософи тільки по-різному пояснювали світ, але справа полягає в тому, щоб змінити його» [11, 4].

голова цієї школи В. Віндельбанд предмет філософії обмежує ціннісною сферою. Філософія розуміється як загальна наука про цінності. На його переконання, справжній світ людини становлять нормативні універсальні цінності, які належать сфері історії, мистецтва і моралі. Звернення до апіоризму Канта зумовлене пошуком надійного способу пізнання цінностей. Наслідуючи кантівське розрізнення теоретичного і практичного розуму, він протиставляє природничі закони, які фіксують істини фактів, нормативному знанню філософії, яке ґрунтується на цінностях краси, добра та істини. Якщо до природничих законів людина пристосовується, підкоряючись необхідності (Müssen), то норма, засадничена на оцінці, виражає повинність (Sollen) належного.

Г. Рікерт підхоплює і розвиває далі концепцію цінностей Віндельбанда. Піддавши критиці тезу про те, що сутність пізнання становить відношення суб'єкта до трансцендентного об'єкта, який не залежить від нього, Віндельбанд у праці «Вступ у трансцендентальну філософію. Предмет і об'єкт пізнання» (1892) доходить висновку, що надійність і цінність пізнання гарантує не буття (світ об'єктів), а повинність (світ належного). Основу пізнання становлять ціннісні судження – судити, схвалювати, відкидати, закидати. Належне – себто цінності як норми – отримує трансцендентну перспективу щодо свідомості окремого суб'єкта, а останній щодо цінностей постає трансцендентальним суб'єктом. Трансцендентність повинності (долженствования – рос.) як предмету пізнання Рікерт пов'язує з його об'єктивністю. Він пише: «... если мы хотим независимое от познающего субъекта называть также трансцендентным, при этом нужно вести речь о трансцендентном долженствовании как предмете познания, так как без этого трансцендентного характера долженствование не было бы рущающимся за объективность предметом» [15, 94].

Наступний етап розвитку ідей ціннісно-нормативного джерела легітимациї в контексті німецького історизму пов'язаний із творчістю представника філософії життя В. Дільтея, у якого на місці трансцендентального суб'єкта пізнання Рікєрта виступає суб'єкт історичний. Не приймаючи історизм Гегеля, В. Дільтей звертається до критичного методу Канта, намагаючись створити «критику історичного розуму», щоб обґрунтувати значимість наук про дух (Geisteswissenschaften). Інспірований ідеями неокантіанців Баденської школи про розрізнення природничого і культурно-історичного знання, у «Вступі до наук про дух» (1883) він здійснює методологічну дихотомію наук – на науки про природу і науки про дух. Визначною ознакою перших є те, що предметом їх дослідження постають явища природи як щось зовнішнє для людини. Щодо наук про дух, то вони досліджують світ людських стосунків. Отже, їх цікавлять не зовнішні об'єкти, а світ внутрішніх переживань (Erlebnis) людини, який описується категоріями смислу, цінності, належності тощо. Своєю критикою історичного розуму Дільтей намагався доповнити «Критику чистого розуму» Канта, наслідком чого і постав його історизм.

Обґрунтування наук про дух Дільтей здійснює за допомогою розрізнення поняття *Erlebnis* і *Erleben*. Якщо перше виражає здобутий внаслідок переживання досвід, то друге – життя, отже, перше є лише окремий момент другого. На цій підставі він робить висновки, що загальну основу наук про дух становить життя [14, 289]. Як невід’ємні атрибути світу (життя) людини Дільтей відзначає його об’єктивацію та «динамічний зв’язок». Життя і переживання людини становлять людський дух, який подібно до об’єктивного духу Гегеля, об’єктивується у різноманітні інститути (держава, церква, право, наука, мистецтво тощо). Об’єктивації вимагають від людини осягнення їх смислу. Так, на роль ключового поняття висувається концепт *Verstehen* (розуміння), яке в контексті внутрішнього досвіду (*Erlebnis*) витлумачується як повторне переживання (*Nacherleben*). Як бачимо, на відміну від гегелівського Абсолютного Розуму, об’єктивний дух Дільтея є історичним світом, що є продуктом історичної діяльності людського духу, а не саморозвитку. Дільтей приєднується до аргументу Дж. Віко про теоретико-когнітивний примат світу історії, створеного людиною, про що йшлося вище.

Отже, історизм Дільтея відрізняється від спекулятивної філософії історії Гегеля, де світова історія конструювалася суто раціонально. Не претендуючи на історичне знання про об’єктивний хід історії, він обмежується демонстрацією релятивності історичних передумов, себто заперечує існування універсальних загальнозначущих засновків.

У системі філософських категорій Дільтея одним із ключових постає концепт «динамічний зв’язок». Цим поняттям він характеризує смислову єдність, в якій перебувають між собою індивіди, культури, цивілізації, епохи, завдяки чому вони здобувають «автоцентричність», себто зберігають свою ідентичність у власному замкненому горизонті. На відміну від каузальних зв’язків природи, динамічні зв’язки здатні продукувати цінності та цілі цих історичних систем, які витлумачуються як тексти, що підлягають розумінню. І тут Дільтей звертається до романтичної герменевтики, розширюючи її рамки, як наголошує Г.-Г. Гадамер, «аж до історичного методу, навіть до теорії пізнання гуманітарної науки» [3, 187]. Дільтей тлумачить структурний взаємозв’язок життя за аналогією до взаємозв’язку цілого і частин тексту. Кожний елемент (частка) життя постає вираженням певного фрагменту життя, значення якого визначається у контексті цілого життя. У такий спосіб герменевтика постає середовищем історичної свідомості, завдання якої зводиться до пізнання не історичного досвіду, а розшифрування (розуміння) вираження як сутності життя.

В. Віндельбанд у цілому позитивно сприймає обґрунтування гуманітарних наук. Разом з тим метафізичне обґрунтування наук про дух Дільтея, що ґрунтується на розрізненні природи і духу, вважає невдалим і тому протиставляє йому методологічне розрізнення наук на номотетичні й ідіографічні. Перші науки досліджують природні вічні закони шляхом не відкриття їх, а «покладання» силою розуму, тоді як другі – історичні події в їх індиві-

дуальній неповторності — за допомогою методу пояснення шляхом опису (грецьк. *idios* — особливий та *grafo* — пишу). У такий спосіб генералізуючий номотетичний метод протиставляється індивідуалізуючому ідіографічному методу наук про культуру.

Отже, можна вважати, що В. Віндельбанд запропонував історично першу спробу подолати розрізнення наук Дільгея, оскільки будь-який феномен тепер можна розглядати і в номотетичній перспективі — в аспекті одностайності, і в ідіографічній — в аспекті неповторності події. Більш радикальні підходи подолання дільгеївської дихотомії наук будуть запропоновані пізніше — в поняттєвих рамках системно-теоретичного аналізу Н. Лумана шляхом поширення методів природничих наук на дослідження суспільної сфери в перспективі постмодерністського мислення Р. Рорті. Автор утопічного проекту класифікацію наук на природничі — «строгі» і науки про дух — «нестрогі» замінює розрізненням дискурсивних жанрів тексту культурного простору — наукового, філософського, літературного тощо. У такий спосіб епістемологія класичної філософії, що переймалася відкриттям універсальних істин, заміщується історицистською герменевтикою, у сферу компетенції якої включаються не тільки гуманітарні, а й природничі науки [16, 27, 108].

IV

Якщо у В. Дільгея розуміння є органом герменевтичного обґрунтування гуманітарних наук (наук про дух), то у фундаментальній онтології М. Гайдегера розумінню надається трансцендентальний вимір на тій підставі, що як епістемологічний суб'єкт, так і об'єкт разом належать до історичного способу буття. Г.-Г. Гадамер наслідує гайдеггерівську постановку питання про універсальність обривів герменевтики. Разом з тим розуміння він пов'язує з мовою як універсальним онтологічним медіумом. Мовне розуміння, що досягається за допомогою витлумачення, характеризується ним як «конкретність дієво-історичної свідомості» [3, 360]. Гадамер метафізично констатує, що буття, яке може бути зрозумілим, є мовою. При цьому наголошується на універсальному значенні буттєвого устрою того, що підлягає розумінню. Відтак йдеться не лише про мову мистецтва, а й про мову природи та будь-яких речей, які потенційно можуть бути зрозумілі. А оскільки вербальна мова є універсальним медіумом такого розуміння, на цій підставі Гадамер доходить висновку про мовний характер людського ставлення до світу взагалі [3, 438, 439]. У такий спосіб на противагу звуженому дільгеївському тлумаченню герменевтики лише як способу обґрунтування наук про дух, герменевтиці надається універсальний масштаб, сумірний з масштабом філософії.

Отже, із аналізу німецького історизму ми вийшли на категорію «розуміння», яка відіграє визначну роль в осягненні легітимаційної специфіки в контексті конструктивізму. Дільгеївським поняттям «розуміння» була інспірована розуміюча соціологія М. Вебера, в якій він дає тлумачення

історичних ідеально-типових моделей легітимації: легальної, традиційної та харизматичної. Щодо поняття «мовного розуміння» Г.-Г. Гадамера, то від нього лише крок до поняття дискурсу як мовної аргументації фундаторів дискурсивної етики.

М. Вебер сприйняв і розвинув ідеї В. Дільтея, які вже зазнали відповідної методологічної трансформації у працях інших історицистів Віндельбанда і Рікєрта, які підсилили дільтеївський релятивізм. У поняттєвих рамках «соціології розуміння» Вебер висунув якісно нову парадигму наук про суспільство, в zasadничену на категорії соціальної дії. Соціальна дія становить осереддя поняттєво-категоріальної структури соціології розуміння. Причому в центрі уваги її постали передусім дії, в які, по-перше, вкладено суб'єктивний сенс, що співвідноситься з діями інших осіб; по-друге, які набули визначеності завдяки цій інтенції і, по-третє, – можуть бути пояснені в контексті цього суб'єктивно передбачуваного сенсу [2, 106].

Результатом другої наукової революції, яка датується кінцем XVIII та першою половиною XIX ст., постала диференціація цілісної до того наукової картини світу на дисциплінарні наукові галузі з відповідною диференціацією раціональності. На рівні філософської рефлексії ці революційні зміни актуалізують двоєдину проблему: з одного боку, пошук способів поєднання розуму, а з іншого, за умов претензії автономного розуму на конструювання світового процесу, – проблему осмислення цілей, яка охоплює мотиви та засоби діяльності. Розкол безперервності раціональності природи (на суб'єкт і об'єкт) супроводжується розрізненням мотивів і цілей, що тягне за собою розкол цілісності раціональності суб'єкта. М. Вебер в духовній атмосфері загального скепсису до раціональності, що панував серед європейських інтелектуалів XIX ст., у дусі античного розрізнення між “*praxis*” і “*poiesis*», здійснює поняттєву диференціацію раціональності, розрізняючи в ньому два головних компоненти – цілераціональність і ціннісну раціональність. Якщо спробувати продовжити ряд аналогій, то цій дихотомії у філософії Канта відповідали морально-практичний і технічно-практичний розум, а в соціології Дюркгейма – моральні норми й технічні правила. У Габермаса репрезентантами типів раціональності Вебера на суспільному рівні постають *система* і *життєвий світ*, а на рівні інтерсуб'єктивного спілкування, відповідно, *раціональність стратегічна та комунікативна*.

Вебер фундує концепцію розгортання суспільної раціоналізації у процесі західної модернізації і секуляризації на основі дуалізму раціональностей. Розвиток капіталістичного господарства, науки і техніки як мети суспільного розвитку потребували інструментального застосування розуму. Осмислення ціннісно-нормативних засад вибору цілей та засобів їх досягнення відійшло на другий план і постало справою суб'єктивного вибору, неповний раціоналізм якого обертається ірраціональністю. Отож концепція дуалізму Вебера співзвучна із принципом доповнення екзистенціалістів та позитивістів, за яким соціальне життя врегульовується на засадах вільної від цінностей

науково-технічної раціональності, а ціннісна сфера (мораль та релігія) обмежується сферою приватного життя [5, 17].

У 60-х роках ХХ ст. у німецькій соціології розгорнулася запекла дискусія представників Франкфуртської школи з «критичним раціоналізмом» К. Попера та його прибічниками, яка увійшла в історію розвитку соціальних наук як «спір з позитивізмом». Предметом суперечки постала інтерпретація духовної спадщини М. Вебера. Попер відстоював питання наукової об'єктивності, яка в дусі Вебера безпосередньо пов'язувалася з питанням свободи від цінностей. Вимогу Попера безумовної свободи від цінностей Т. Адорно називає парадоксальною, оскільки наукова об'єктивність і свобода від цінностей вже самі містять ціннісний компонент. На цій підставі він доходить висновку, що розмежування ціннісної і вільної від цінностей поведінки є хибним, а через це і свобода від цінностей суть уречевлення. Істинним це розрізнення можна інтерпретувати в тому розумінні, що від духу уречевленого стану не уникнеш лише за бажанням. Відтак те, що називають проблемою цінностей, конститується лише на одній фазі розвитку, коли засоби і цілі безперешкодного панування над природою відриваються одна від одної. А це означає, що «в раціональності средств сохраняется не меньшая, если не большая, иррациональность целей» [1, 83], – виводить Адорно.

Веберівський соціологічний нормативізм соціальної дії спричинив значний вплив на розвиток соціології в ХХ ст. Подальший розвиток методологічно-евристичного потенціалу нормативізму соціальної дії відбувався, насамперед, в таких напрямках, як теорія соціальної інтеграції Е. Дюркгейма, інтеракціонізм Дж. Міда, структурний (системний) функціоналізм Т. Парсонса, а також теорія комунікативної дії Ю. Габермаса. Більш докладно варто розглянути габермасівський проект комунікативної трансформації теорії соціальної дії Вебера, яку він здійснив на основі творчого опрацювання теоретико-методологічних підходів щойно названих класиків соціології. Формування ідейних поглядів Габермаса відбувалося під впливом Франкфуртської школи. Більше того, до її розпаду в 70-х роках ХХ ст. він репрезентував «молодше покоління» її теоретиків. Батьки критичної теорії, ідейно-теоретична платформа якої була сформульована в період з 1932 до 1941 рр. у працях М. Горкгаймера, Т. Адорно, Г. Маркузе та Е. Фрома, позиціювали себе продовжувачами в нових історичних умовах вчення марксизму як революційно-критичної теорії. Однак, оскільки головну ваду останньої вони вбачали в її ідеологічній орієнтації, то суть критичної теорії проголошується в принциповому запереченні можливості наукової ідеології і науково-критичного ставлення до дійсності. Репрезентуючи головну течію неомарксизму, вони виступили з претензією на роль універсальної «критичної свідомості» індустріального розвитку в модусах як пізнього капіталізму, так і «державного соціалізму», спрямовуючи критичне жало оновленої теорії на виявлення соціального відчуження, гноблення людяності, різноманітні форми хибної і спотвореної свідомості. Центральним поняттям у нео-

марксистів так само, як і у Маркса, є поняття відчуження. Проте якщо у Маркса воно розкривалося в соціально-економічному контексті, то франкфуртці надають йому більш абстрактного смислу, ніж панування над людиною самовідчуженого розуму у формі техніки. Соціальна історія інтерпретується як поступальна зміна форм «саморуйнування Просвітництва», у процесі якого воно втрачає свій прогресивний потенціал. В індустріальну епоху суспільство набуває ознак «технічного універсуму» (Маркузе). Головною із них є домінування в суспільстві техніки (науково-технічної раціональності), яка перебирає на себе функцію соціального контролю й управління [12, 192]. Природничі науки, що розвиваються під знаком технологічного *a priori*, спрямовані проти природи, отже, й проти людини як частини природи. Це обертається новим типом варварства у формі панування ірраціонального. Технологічна раціональність виявляє свій політичний характер у прагненні до вдосконалення свого панування. Технологічне *a priori* є водночас політичним *a priori*, створює тотальний технічний універсум, для підтримки якого мобілізуються суспільство і природа, тіло і душа людини. Це означає, що технічне відчуження безпосередньо трансформується у відчуження ідеологічне. Нав'язування хибних потреб та способів їх задоволення, інформаційна індустрія формують у споживачів усталені стереотипи та звички, стійкі інтелектуальні й емоційні реакції. Як наслідок виникає модель одновимірного мислення і поведінки, яка легітимізує існуючий інституціональний порядок, маскуючи його ірраціоналізм.

Габермас в основному поділяє маркузіанську концепцію науки і техніки як «нової ідеології». Втім він не сприймає песимістичних висновків щодо перспектив суспільного розвитку фундаторів традиційної критичної теорії, зумовлених парадигмою цілераціональної дії. Здійснивши лінгвістичний поворот, він повертає вектор раціональності із відношення *людина-природа* на відношення *людина-людина*. Габермас вже в ранніх своїх працях, зокрема «Техніка і наука як «ідеологія» (1968), «До реконструкції історичного матеріалізму» (1976) та ін., здійснює розробку головного поняттєвого інструментарію, що визначає концептуальну стратегію оновлення традиційної критичної теорії. Вона закладається на підвалині практичного розуму, що ототожнюється з комунікативною раціональністю. У поняттєвому обрії парадигми інтерсуб'єктивності накреслюється шлях виходу із кризи, породженої пануванням технологічної раціональності, та створюється комунікативна модель суспільства. У такому контексті в новому світлі постає «нова ідеологія». Як виявляється, вона виражає вже інтереси не суб'єктивні (якогось одного класу), а інтерсуб'єктивні і спрямована на встановлення «комунікацій, вільних від панування». Перетлумачується й концепт відчуження. Джерелом людського відчуження розглядається спотворена комунікація, яка має місце, коли метою інтерсуб'єктивного спілкування є досягнення успіху шляхом стратегічного маніпулювання іншим та створення несиметричних умов комунікації, в тому числі й відносин панування. У всіх цих випадках комунікація відбувається за монологічною схемою. У праці «Проблеми

легітимациї в пізньому капіталізмі» (1973) Габермас обґрунтовує свої сподівання на можливість досягнення гармонійного розвитку суспільства, розглядаючи демократичну модель як механізм діалектичного (гармонійного) співвідношення науково-технічного розвитку і ціннісної орієнтації суспільства, науки і політики, відновлення єдності інтересів, розуму і дії. Головним засобом досягнення цього стану має постати «вільний діалог» науковців й інтелектуалів, які спроможні здійснити «оновлення комунікації» [21, 129]. Хоча тут виразно наголошується на елітарній ролі інтелектуалів, проте не слід думати, що лише із цією верствою у вузькому розумінні цього слова він пов'язує свої сподівання на оновлення комунікації. Його теоретичні інтенції лежать у руслі просвітницьких ідей Канта і передусім надихаються його ідеєю повноліття (Mundlichkeit)⁴, що покладена у підґрунтя концепцій комунікативної компетенції та аргументативної комунікації в теорії комунікативної дії. Остання по суті й становить довершену версію трансформації традиційної критичної теорії, що викладена у двотомній однойменній праці й вийшла друком в 1981 р.

Підбиваючи підсумки, відзначимо: у філософії рефлексивності єдиним джерелом нормативності була суб'єктивність. Раціональність розсудку як інструмент просвітництва ототожнюється з розумом, а раціональність зводиться до цілераціональності, що виступає в модусах економічної чи технологічної раціональності або політичної доцільності. У всіх цих випадках розум, звільнений від ціннісних засновків, діє інструментально. Непоодинокі спроби подолати розірвану тотальність розуму виявилися невдалими. Це усвідомлюється як криза розуму та нездужання філософії як метафізики, а у сфері соціальних наук – як криза легітимацийних засад соціуму, яка в повний голос заявила про себе в добу індустріалізму. Розчарування проектом Просвітництва поставило під сумнів можливість розбудови на раціональних засадах справедливого і гармонійного суспільного устрою. У руслі антипросвітницького руху ведуться пошуки альтернативних шляхів аж до реанімації онтології до-кантівського гатунку. Як легітимацийна інстанція консервативно налаштована філософія звертається до парадигми «буття сущого». У сучасних неоконсерваторів німецької практичної філософії Г.-К. Кальтенбрунера, Х. Любе та ін. вона конкретизується у витлумаченні традицій та звичаїв як культурних самоочевидностей. На протигагу філософії рефлексивності, яка намагалася конструювати передумови легітимациї, вони постулюють завдання відкриття цих засад, подібно до того, як відкривають закони природи, що мають об'єктивний характер [5, 123-124]. Неоконсервативній течії (традиціоналізму) на теренах західної континентальної філософії сьогодні протистоїть комунікативна практична філософія, дух якої найбільш промовисто виражає позиція Ю. Габермаса, який оцінює проект модерну незавершеним. Саме так називається одна із його праць [19].

⁴ Образ повнолітньої людини, за яким людина цілком автономно застосовує свій розсудок, Кант застосовує для характеристики Просвітництва як засобу звільнення розуму людини від зовнішньої опіки над ним [7, 28].

Можливість продовження Просвітництва він однозначно пов'язує з етосом дискурсу.

Якщо в парадигмі філософії суб'єктивності соціальна дійсність поставала результатом роботи світового духу, втіленням якого була соціальна історія (Гегель), а соціальні науки в розробці критеріїв легітимації орієнтувалися на поняття пізнання, усвідомлення та самоусвідомлення, то в парадигмі комунікації найбільш адекватним медіумом культурно-історичного втілення людського духу витлумачується мова, у площині якої твориться соціальна дійсність на засадах порозуміння, й у такий спосіб у соціальному вимірі долається протиставлення суб'єкта об'єктові. Комунікативний поворот у філософії позначив собою перехід до лінгвістичної парадигми, яка знаменує постметафізичний (постнекласичний) модус осмислення легітимаційних засад соціальних інститутів, у межах якого відбувається розгалуження двох контроверзних ліній легітимації: на засадах філософського універсалізму (дискурсивна етика) та філософського контекстуалізму (філософія постмодернізму). Контекстуалізм, що спирається на поняття субстанціональної моральності Гегеля, успадковує інтенції «філософії життя». Відтак він виявляє свою нездатність до сприйняття інстанції контрафактичного, яка підноситься ідеалізованими передумовами комунікації у площині трансцендентальної прагматики до статусу дійсності.

У поняттєвих межах комунікативної парадигми принцип монологізму суб'єкт-центрованого розуму філософії суб'єктивності змінюється принципом діалогу, а стратегічна раціональність цілеспрямовано діючого суб'єкта долається комунікативною раціональністю у перспективі опосередкованого мовою порозуміння, в засадниченого принципом взаємності. Передумови переходу від методологічних засад парадигми пізнання до парадигми взаєморозуміння закладалися ще в надрах філософії рефлексивності. Як цілком слушно відзначив Ю. Габермас у «Філософському дискурсі модерну», вони готувалися і критичним потенціалом молодого Г. Гегеля та ранніх праць К. Маркса, і М. Гайдегером періоду «Буття та часу», і полемікою Ж. Деріда з Е. Гусерлем. Проте кожний із них, у свій спосіб наближаючись до парадигми взаєморозуміння, так і не спромігся подолати інтенції першофілософії [22, 345]. Іншу крайність демонструє теорія системно-функціонального аналізу Н. Лумана, якому вдається взагалі усунути проблему суб'єктно-центрованого розуму і на цій основі – ціною перетлумачення індивіда в автономну психологічну систему – позбавити гостроти конфлікт між об'єктивізмом і суб'єктивізмом. В універсальній перспективі системної раціональності метафізичні проблеми розуміються ним як метабіологічні, і в такий спосіб критика розуму, яка мала антиметафізичне спрямування та локалізувалася у критиці влади, втрачає свою релевантність.

Наостанку відзначимо: габермасівський проект продовження модерну як Просвітництва викликав у таборі суспільствознавців неоднозначне ставлення. Не маючи можливості в межах даної статті зупинитися на цьому,

принаймні, зазначимо критичну позицію П. Козловського, яка в цьому сенсі дуже промовиста, оскільки головну хибу габермасового тлумачення модерну і продовження просвітницького проекту він вбачає в редукції його суті лише до однієї програми – навчання [8, 229]. Більше того, критичний пафос Козловського сягає загалом проекту модерну як Просвітництва. Помилку модерну він пов'язує з припущенням про абсолютне панування розуму, яке становило підвалину лівогегеліянського розуміння модерну. Віра в Бога в ньому заміщається вірою в Розум. Проте претензії розуму на статус абсолюту обертаються тоталітаризмом, в чому матеріалізуються ірраціональні інтенції і вимушена втеча у міф [8, 238]. Як бачимо, критика модерну здійснюється Козловським з позицій ідей засновників критичної теорії.

Література:

1. *Адорно Т.В.* К логике социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10. – С. 76-86.
2. *Вебер М.* Про деякі категорії соціології розуміння // Вебер, М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Пер. з нім. – К.: Основи, 1998. – С. 104-156.
3. *Гадамер, Ганс-Георг.* Істина і метод: Пер. з нім. – К.: «Юніверс», 2000. – Т. I: Герменевтика I: Основи філософської герменевтики. – 464 с.
4. *Гьосле Вімторіо.* Практична філософія в сучасному світі. – К.: Лібра, 2003. – 248 с.
5. *Ермоленко А.Н.* Этика ответственности и социальное бытие человека (современная немецкая практическая философия). – К.: Наукова думка, 1994. – 200 с.
6. *Кант И.* Критика чистого разума / Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 3. – Мысль, 1964. – С. 69-757.
7. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И., Соч., Т. 6. – М., 1966. – С.25-37.
8. *Козловський П.* Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Хрестоматія: Навч. посібник. – Київ.: Ваклер, 1996. – С. 214-294.
9. *Марача В.* Московский методологический кружок: основные идеи и формы организации интеллектуальных практик // Философские науки. – № 1. – 2004. – С. 103-124.
10. *Маркс К.* До критики гегелівської філософії права: Вступ // К.Маркс і Ф.Енгельс. Твори у 50 т. – К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1958. – Т. 1. – С. 384-397.
11. *Маркс К.* Тези про Фейєрбаха // Маркс К. і Енгельс.Ф. Твори у 50 т.– К., 1959. – Т. 3. – С. 1-5.
12. *Маркузе Герберт.* Одномерный человек. – М.: «REFL-book», 1994. – 368 с.
13. *Новгородцев П.И.* Об общественном идеале. – М.: Пресса, 1991. – 639 с.

14. *Реале Д., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней. Том 4. От романтизма до наших дней. — ТОО ТК «Петрополис», СПб, 1997.
15. *Риккерт, Генрих.* Философия жизни / Пер. с нем. — К.: Ника-Центр, 1988. — 512 с.
16. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность. Пер. с англ. — М.: Русское феноменологическое общество, 1996. — 282 с.
17. *Тур М.Г.* Моральный идеал та принцип індивідуалізму: легітимаційні засади лібералізму // Актуальні проблеми духовності. — 36. наукових праць. — Вип. 6. — Кривий Ріг: КДПУ, 2005. — С. 309-318.
18. *Философский энциклопедический словарь.* — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.
19. *Хабермас Ю.* Модерн — незавершенный проект // Вопросы философии. — 1992. — № 4. — С. 40-51.
20. *Хоркхаймер М., Адорно Т.* Диалектика Просвещения / Перев. с немец. — М.: Медиум, 1997. — 311 с.
21. *Habermas J.* Legitimationsprobleme im Spatkapitalismus, Frankfurt am Main: Shurkamp, 1973. — 196 s.
22. *Habermas J.* Der Philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt am Main, 1985. — 456 s.

Николай Тур. Некласические подходы рефлексии легитимационной проблематики в контексте развития социальных наук

Суть философского подхода ко всякому социально значимому предмету состоит в экспликации его жизненно важных смыслов. Если в этом ключе рассмотреть феномен образования, то чаще всего конечный смысл его сводится к функциональному измерению — сеять разумное, доброе, вечное. Следовательно, философия образования непосредственно связана с смысловыми ориентирами как конечными принципами легитимации социальных институтов (смыслов), форм жизни и социальных практик. Однако современная парадигма образования во многом сохраняет еще интенции эпохи Просвещения, т.е. классического типа рациональности. В практике преподавания социальных и гуманитарных дисциплин все еще наблюдается догматизм в истолковании фундаментальных жизненных ценностей, сущности самости человека, социальных процессов и институтов без учета развития логики социальных наук в ходе смены философских парадигм.

В статье предлагается методологический анализ проблемы легитимации в контексте становления общей методологии социальных наук и ее трансформации в процессе перехода от классической к неклассической науке, в основу которых положены, соответственно, классический и неклассический идеалы рациональности. На философском уровне этому соответствует смена парадигмы от философии сознания (эпистемологической парадигмы) до коммуникативной философии. Формирование предпосылок коммуникативной модели легитимации социальных институтов анализируется в понятийных рамках философии практики, немецкого историзма и неокантианства, социологического нормативизма М. Вебера.

***Mykola Tur.* Non-classical Approaches to the Reflection over Legitimacy Problems in the Context of Social Science Development**

Essence of philosophical approach, applying it to any socially important object, lies in explication of its vitally important sense. If a phenomenon of education is seen in this light, an eventual sense is more often comprehended in its functional dimension – to spread the reasonable, kind, eternal. Therefore, philosophy of education is connected with the vital reference points as eventual principles of social institutes' (senses') legitimacy, styles of life and social practices. But the contemporary paradigm of education is still keeping intentions of the Age of Enlightenment, mainly the classical type of rationality. In practice of social science's and the humanities' teaching there is still dogmatism in the interpretation of life values, essence of human being peculiarity, social processes and institutes regardless the development of social science's logic with a change of philosophical paradigms.

The article presents a methodological analysis of legitimacy problems in the context of general methodology of social science development and its transformation in transition from classical to non-classical ideal of rationality. On philosophical level it corresponds with a change of paradigm from philosophy of comprehension (epistemological paradigm) to communicative philosophy. Creation of the necessary prerequisites of social institutes' communicative model is analyzed in the framework of philosophy of practice, German historicism and neokant, sociological normativism of Max Weber.

**Костянтин ЖОЛЬ****МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ТЕОРЕТИЧНОГО ВИРАЖЕННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ МІЖДИСЦИПЛИ-
НАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ НАУЦІ**

Для постнекласичної науки характерні між-дисциплінарність та дослідження процесів самоорганізації у відкритих системах фізичної, хімічної, біологічної, соціальної й іншої природи. У міждисциплінарних дослідженнях наука, як правило, зіштовхується з такими складними системними об'єктами, які в окремих дисциплінах найчастіше

вивчаються лише фрагментарно, тому ефекти їхньої системності можуть бути взагалі не виявлені при вузько-дисциплінарному підході, а виявляються тільки при синтезі фундаментальних і прикладних завдань у проблемно-орієнтованому пошуку. У зв'язку з цим виникають нові методологічні проблеми теоретичного вираження результатів таких досліджень.

Будь-яка досить зріла наука має теоретичну самосвідомість. Це означає, що вчені добре поінформовані про історичні корені своєї наукової дисципліни і самокритично ставилися до багажу традиції, що іноді занадто важкий і тільки перешкоджає просуванню вперед. Крім того, теоретична самосвідомість дозволяє позв'язати методологічні уявлення конкретної науки із загальною методологією наукового пізнання.

Ще відносно недавно філософи були твердо впевнені в тому, що процес пізнання має у своїй основі «саморозвиток думки». Тому головним філософським питанням вважалося питання про встановлення загальних апріорних умов мислення, здатного набувати різних пізнавальних форм. Рішення даного питання здійснювалося в руслі традиційних уявлень про те, що існує тільки одна-єдина логіка людського мислення, загальнообов'язкова для всіх часів і народів. Вивчаючи цю логіку, ми вивчаємо певні «форми мислення» (філософські, релігійні, політичні, правові і т.д.), притаманні всім культурним людям, які досягли певного ступеня розвитку. Подібні «форми мислення» незмінні у своїй сутності, хоча зміст їх змінюється під впливом різних факторів, включаючи фактори історичного характеру.

Кожному виду розумової людської діяльності, у тому числі наукової, властиві свої особливі «форми мислення». Скажімо, філософи мислять по-своєму, фізики мислять по-своєму, математики – по-своєму і т.п. У світі науки це означає, що межі між науками нездоланні, адже не можна замінити одні «форми мислення» іншими (скажімо, не можна в хімії мислити за законами соціологічного мислення). У такому випадку ні про який обмін методологічним досвідом не може бути і мови.

Однак реальна наукова практика переконливо спростовує подібні філософські фантазії. Більше того, вчені постійно перетинають кордони між науками, щоб на основі досвіду колег з інших наукових сфер вирішувати свої власні завдання. Скажімо, математика вже утвердилася в соціології, а емпіричні методи дослідження стають звичайним явищем у юриспруденції завдяки соціології права. Тобто сучасна наука все більше стає міждисциплінарною, а точніше, трансдисциплінарною.

У наш час ми стаємо свідками становлення постнекласичного типу раціональності і нелінійного стилю мислення, які застосовані в дослідженнях процесів самоорганізації у відкритих системах фізичної, хімічної, біологічної, соціальної й ін. природи. На думку академіка В.С. Стьопіна, інтенсивне застосування наукових знань практично у всіх сферах соціального життя, революція в засобах збереження й одержання знань (комп'ютеризація науки, поява складних і дорогих обчислювальних комплексів, які обслуговують дослідницькі колективи і функціонують аналогічно засобам промислового виробництва і т.п.) змінюють характер наукової діяльності. Поряд із дисциплінарними дослідженнями на передній план все більш висуваються міждисциплінарні і проблемно-орієнтовані форми дослідницької діяльності. Якщо класична наука була зорієнтована на розуміння все більш вузького, ізольованого фрагмента дійсності, який постає предметом тієї чи іншої наукової дисципліни, то специфіку сучасної науки початку ХХІ століття визначають комплексні дослідницькі програми, в яких беруть участь фахівці різних областей знання. Як вважає В.Г. Буданов, в самій синергетиці можна виділити декілька паралельно існуючих пластів її буття в сучасній культурі, розташованих за ступенем зростання рівня абстрактності:

- піддисциплінарний – побутова свідомість повсякденних практик;
- дисциплінарний – процеси індивідуальної творчості та розвитку дисциплінарних знань і об'єктів дослідження;
- міждисциплінарний – процеси міждисциплінарної комунікації і перенесення знання в діалогах дисциплін, педагогіці й освіті, при прийнятті рішень;
- трансдисциплінарний – процеси збору, самоорганізації і функціонування великих міждисциплінарних проектів, міждисциплінарних мов комунікації, природа виникнення міждисциплінарних інваріантів, квазіуніверсалій, колективний розум;
- наддисциплінарний – процеси творчості, становлення філософського знання, розвитку науки і культури.

У кожному із цих пластів комунікативних практик синергетика має особливі традиції застосування. Ці традиції цілком наукові і методологічно розвинені на дисциплінарному рівні, особливо для природничонаукових дисциплін. Сьогодні бурхливо розвивається застосування синергетичної методології і на міждисциплінарному рівні. На інших рівнях вона застосовується недавно й осмислюється в основному поки що у мові синергетичної картини світу [1].

Синергетика є феноменом постнекласичної науки. Це третій з етапів розвитку науки Нового часу, які вирізняє В.С. Стьопін. Кожний етап характеризується особливим станом наукової діяльності, спрямованої на постійне зростання об'єктивно-істинного знання. Якщо уявити цю діяльність як відносини «суб'єкт – засоби – об'єкт» (включаючи в розуміння суб'єкта ціннісно-цільові структури діяльності, знання і навички застосування методів і засобів), то на різних етапах еволюції науки працюють різні типи наукової раціональності, що характеризуються різною глибиною рефлексії стосовно самої наукової діяльності.

Класичний тип наукової раціональності, фокусуючи увагу на об'єкті, прагне при теоретичному поясненні й описі елімінувати усе, що стосується суб'єкта, засобів та операцій його діяльності. Така елімінація розглядається як необхідна умова одержання об'єктивно-істинного знання про світ. Цілі й цінності науки, що визначають стратегії дослідження і способи фрагментації світу, на цьому етапі, як і на всіх інших, детерміновані домінуючими в культурі світоглядними настановами і ціннісними орієнтаціями. Але класична наука не осмислює ці детермінації.

Некласичний тип наукової раціональності враховує зв'язки між знаннями про об'єкт і характер засобів та операцій діяльності. Експлікація цих зв'язків розглядається як умова об'єктивно-істинного опису і пояснення світу. Але зв'язки між внутрішньонауковими й соціальними цінностями і цілями, як і раніше, не є предметом наукової рефлексії, хоча імпліцитно вони визначають характер знань (визначають, що саме і в який спосіб ми виділяємо й осмислюємо у світі).

Постнекласичний тип наукової раціональності розширює поле рефлексії над діяльністю. Він враховує співвідношення одержуваних знань про об'єкт не тільки з особливостями засобів і операцій діяльності, але і з ціннісно-цільовими структурами. Причому експлікується зв'язок внутрішньонаукових цілей із позанауковими, соціальними цінностями і цілями.

Кожен новий тип наукової раціональності характеризується особливими, властивими йому основами науки, які дозволяють виділити і досліджувати відповідні типи системних об'єктів (прості, складні і такі, що саморозвиваються). При цьому виникнення нового типу раціональності і нового образу науки не слід розуміти спрощено в тому сенсі, що кожен новий етап призводить до повного зникнення уявлень і методологічних настанов попереднього періоду. Навпаки, між ними існує зв'язок. Некласична наука зовсім не знищила класичну раціональність, а тільки обмежила сферу її дії. При вирішенні ряду завдань некласичні уявлення

про світ і пізнання виявлялися надлишковими, і дослідник мав право на традиційно класичні зразки (наприклад, при розв'язанні певних завдань небесної механіки не було потреби залучати норми квантово-релятивістського опису, а досить було обмежитися класичними нормативами дослідження). Так само становлення постнекласичної науки не призводить до знищення всіх уявлень і пізнавальних настанов некласичного і класичного дослідження. Вони будуть використовуватися в деяких пізнавальних ситуаціях, але тільки втратять статус домінуючих і визначальних для науки [2, 633-636].

Сучасна наука на передньому краї свого пошуку поставила в центр досліджень унікальні системи, що історично розвиваються, і в які як особливий компонент включена сама людина (людиномірність). В традиційній епістемології ідеалом знання та пізнавальної діяльності, а головне, самої теорії пізнання є природничі науки. Досвід же наук про культуру та дух, який включає в себе людські сенси, етичні та естетичні цінності, залишався поза межами епістемології. У процесі її звернення до гуманітарного знання виникає необхідність врахувати в раціональних формах досвід цілісної людини, що пізнає, її буття та комунікації в суспільстві, усвідомити способи введення в епістемологію соціально-гуманітарних наук просторових і темпоральних, історичних та соціокультурних параметрів, переосмислити в новому контексті, який використовує інтерпретацію та розуміння, категорію істини, її об'єктивність.

Необхідно зазначити, що абстракції традиційної епістемології відповідно до вимог класичного природознавства створювалися шляхом принципової елімінації суб'єкта, виключення «людського виміру», що оголошували «несуттєвим», хоча стосовно людського пізнання це неможливо. У зазначеній традиції подолання психологізму та історизму, які ототожнювалися з релятивізмом, досягалось шляхом видалення самої людини з пізнання та його результатів. На нашу думку, сучасну епістемологію необхідно будувати не у відриві від людини, як це відбувається в теоретизованому світі раціоналістичної та сенсуалістичної гносеології, а на основі довіри до людини як цілісного суб'єкта пізнання. Об'єктом епістемології в цьому випадку стає пізнання в цілому, а не тільки його теоретизована модель. Тобто можна сказати, що пізнання перетворюється у вчинок відповідально мислячої свідомості та виступає як зацікавлене розуміння, невідривне від результату – істини. Те, від чого відмовлялися при абстрактно-теоретичному підході до знання – цілісна людина, що пізнає – в сучасній епістемології стає умовою можливості пізнання, і в цьому суть антропологічної традиції в розумінні пізнання, суб'єкта, істини, яка повною мірою повинна реалізуватися у методології гуманітарних наук [3, 393-395]. Вимога експлікації цінностей у цій ситуації не тільки не суперечить традиційній настанові на одержання об'єктивно-істинних знань про світ, але і виступає передумовою реалізації цієї установки. Маємо всі підстави думати, що в ході розвитку сучасної науки дані процеси будуть підсилюватися. Техногенна цивілізація

нині вступає в етап особливого типу прогресу, коли гуманістичні орієнтири стають вихідними у визначенні стратегій наукового пошуку.

Особливо важливе таке розуміння пізнання, коли йдеться про взаємодію науковців різних фахів у рамках комплексних проектів, що стосуються складних системних об'єктів. У таких міждисциплінарних дослідженнях ефекти їхньої системності можуть бути взагалі не виявлені при вузькодисциплінарному підході, а виявляються тільки при синтезі фундаментальних і прикладних завдань у проблемно-орієнтованому пошуку.

Останнім часом синергетиці як постнекласичному міждисциплінарному напрямку наукового дослідження, її методології, аналізу можливостей її застосування в сфері соціогуманітарного знання, зокрема перспективам розкриття її евристичного потенціалу для постановки та вирішення проблем сучасної освіти та виховання, було присвячено досить багато робіт. Серед них потрібно відзначити роботи С.П. Курдюмова, Ю.А. Данилова, Г.Ю. Мережинської, В.Г. Буданова, Г.Г. Малінецького, С.П. Капіци, Д.І. Трубіцького, Д.С. Чернавського, В.С. Єгорова, Я.І. Свірського, В.В. Тарасенка, В.І. Аршинова, О.М. Князевої, В.П. Бранського, Г.І. Рузавіна та ін.

Крім того, процес філософського самовизначення синергетики внаслідок власної міждисциплінарної специфіки та відкритості контексту культури не може бути ізольованим від розробки загальних питань філософії науки і техніки, а також від розробки теоретико-пізнавальних проблем. Тому для філософського самовизначення синергетики принципове значення мають також роботи в галузі філософії науки в цілому і фізики зокрема, зорієнтовані на діяльнісний підхід до аналізу природи наукового знання, у рамках якого враховується «діалогова» кільцева природа взаємодії теорії та експерименту в процесі розвитку наукового пізнання, а саме роботи А.И. Альошина, М.А. Рожева, В.А. Лекторського, І.Т. Касавіна, В.С. Швирьова, І.П. Меркулова, В.Н. Садовського, В.Л. Рабиновича, В.М. Розіна, М.К. Гайдено, В.С. Стюпіна, І. С. Добронравової, В.Г. Горохова, С.С. Хоружего, Б.Г. Юдіна, А.П. Огурцова.

Об'єктами сучасних міждисциплінарних досліджень все частіше стають унікальні системи, які характеризуються відкритістю і саморозвитком. Синергетика дозволяє перейти від «лінійного» мислення, що склалося в рамках механічної картини світу, до нелінійного, яке відповідає новому постнекласичному етапові в розвитку науки. Більшість досліджуваних нею об'єктів (природні, екологічні, соціальні, біологічні комплекси, економічні структури) є відкритими системами, керованими нелінійними законами. Усі вони виявляють здатність до самоорганізації, а їхнє поведіння визначається попередньою історією їхньої еволюції.

Як визначає В.Г. Буданов, лінійність – один з ідеалів простоти і прагнення багатьох поколінь математиків і фізиків звести реальні задачі до лінійного розв'язання. Чудово, що це завжди вдається поблизу положення рівноваги системи. Визначальною властивістю лінійних систем є принцип суперпозиції: сума рішень є рішення, чи інакше – результат сумарного впливу

на систему — це сума результатів, так званий лінійний відгук системи, прямо пропорційний впливові. Нагадаємо, що для лінійних динамічних систем можна складати вектори початкових станів — рішення так само складаються, можна складати праві частини — джерела і рішення так само складаються.

Отже, нелінійність — це порушення принципу суперпозиції у певному явищі: результат суми впливів на систему не дорівнює сумі результатів цих впливів. Результати діючих причин не можна складати. У більш гуманітарному, якісному сенсі: результат непропорційний зусиллям, неадекватний зусиллям; ціле не є сумою його частин; якість суми не тотожна якостям, що складаються, тощо. Останнє, зокрема, впливає з того факту, що в системі кількість зв'язків між її елементами росте швидше, ніж число самих елементів.

Люди складають прогнози, засвоюючи досвід, як правило, свідомо чи несвідомо, лінійно екстраполюючи (продовжуючи) у майбутнє те, що відбувається зараз або відбувалось у найближчому минулому. Найчастіше очікування не виправдовуються — звідси і приказка «історія вчить нас, що нічому не вчить», тому що історія, безумовно, нелінійний процес, і її уроки не зводяться до вироблення умовного рефлексу на те, що відбувається. Із цього не варто робити висновок, що треба відмовитися від швидкого лінійного прогнозування, цього основного стандарту нашого мислення, просто треба знати сферу його застосування.

Будь-яка межа цілісності об'єкта, його руйнування, поділу, поглинання допускає нелінійні ефекти. Можна сказати, що нелінійність «живе», яскраво виявляється поблизу меж існування системи. У загальному випадку, щоб перейти від одного стану гомеостазу до іншого, ми змушені потрапити у сферу їхньої спільної границі, сильної нелінійності. Бар'єр тим вищий, чим сильніше притягування і більше сфера гомеостазу. Тому простіше відразу вчитися плавати правильно, ніж потім перевчатися. Радикальна перебудова системи, що знаходиться поблизу глибокого гомеостазу, вимагає великих зусиль.

Ще одна ілюзія лінійного мислення, яка грає з нами злий жарт, — досяжність нескінченності. Прямі графіки лінійних законів ідуть у нескінченність тільки в теорії, а в дійсності все, звичайно, має межі, й рано чи пізно життя виставить твердий рахунок розчарувань. Лінійні стратегії мислення ощадливі й ефективні, але лише в помірних рамках гомеостазу, поза якими вони оманні, а часом і небезпечні [1].

Процеси, що самоорганізуються, характеризуються такими діалектично суперечливими тенденціями, як нестійкість і стійкість, дезорганізація й організація, безлад і порядок. У міру виявлення загальних принципів самоорганізації стає можливою побудова більш адекватних моделей синергетики, що мають нелінійний характер, тому що враховують якісні зміни. Синергетика уточнює уявлення про динамічний характер реальних структур і систем, пов'язаних з ними процесів розвитку, розкриває зростання упорядкованості й ієрархічності, складності систем, що самоорганізуються,

на кожному етапі еволюції матерії. Постнекласичний тип раціональності передбачає можливий вплив самого спостереження на подальший розвиток системи – це один з моментів відносності пізнання щодо ціннісних орієнтацій суб'єкта, який Стьопін вважає визначальною ознакою постнекласичного типу раціональності.

Протиставлення опису та пояснення на попередніх етапах розвитку науки зумовлене не стільки методологічно, скільки епістемологічно, причому по-різному для різних концепцій. На думку професора І.С. Добро-нравової, стосовно координатної сітки, яка мала б регулювати спосіб постановки питань при з'ясуванні наявності певних нормативних процедур дослідження, зважаючи на ті корективи, які вносить постнекласичний тип раціональності до епістемологічних основ науки, опозиція «опис – передбачення» навряд чи зберігатиме чинність: опис і пояснення радше збігатимуться. Натомість, опозиція «пояснення – передбачення» не тільки збереже чинність, але й має стати виразнішою мірою втрати передбаченням тотожності з логічною структурою пояснення [4, 33-34].

У класичній науці при розгляді замкнутих систем усі процеси розглядали як такі, що прагнуть до рівноважного стану з найбільшою ентропією – певним ступенем хаосу. Як показали дослідження в галузі нерівноважної динаміки, в певних класах відкритих нелінійних середовищ відбувається інша ситуація – потенційно існують можливості виникнення з хаосу різних нових форм організації та структур, що відповідають внутрішнім тенденціям самого середовища. Нерівноважне середовище відповідно до потенціалу та напрямку еволюції визначає можливий спектр нових форм та структур не тільки на основі минулого та сучасного, але немовби із майбутнього. За цим стоять можливість розуміння і, певною мірою, передбачення тенденцій еволюції та зміни складних систем, що самоорганізуються, в єдності із навколишнім середовищем, а з іншого боку – усвідомлення заборон при побудові систем у даному середовищі.

Опанування синергетичною методологією, її принципами дає можливість нового бачення та дослідження об'єктів науки в галузі природознавства й культури, а також різних видів навчання, виховання та інших видів діяльності [3; 389-390].

Література:

1. Буданов В.Г. Методология и принципы синергетики. Філософія освіти. К., 2006. – № 1. – С. 143-172.
2. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 633-636.
3. Микешина Л.А. Філософія науки. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 393-395.
4. Добрачова І. С. Норми наукового дослідження в нелінійному природознавстві // Філософська думка. – К., 1999. – № 4. – С. 33-34.

5. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – М., 1992. – № 12. – С. 3-20.
6. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
7. Синергетике – 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. – М., 2000. – № 3. – С. 53-61.
8. *Баранцев Р. В.* Имманентные проблемы синергетики // Вопросы философии. – М., 2002. – № 9. – С. 91-101.
9. *Добронравова И. С.* Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 149 с.

Константин Жоль. Методологические проблемы теоретического выражения результатов междисциплинарных исследований в постнеклассической науке

Для постнеклассической науки характерны междисциплинарность и исследования процессов самоорганизации в открытых системах физической, химической, социальной и др. природы. В междисциплинарных исследованиях наука, как правило, сталкивается с такими сложными системными объектами, которые в отдельных дисциплинах изучаются лишь фрагментарно, поэтому эффекты их системности могут быть вообще не выявлены при узкодисциплинарном подходе, а выявляются только при синтезе фундаментальных и прикладных задач в проблемно-ориентированном поиске. В связи с этим возникают новые методологические проблемы теоретического выражения результатов таких исследований.

Kostyantyn Zhol. Methodological Problems of Theoretical Expression of the Interdisciplinary Research Results in Post-non-classical Science.

The distinguishing features of the post-non-classical science are interdisciplinary character, investigation of the self-organization processes in the open systems of the physical, chemical, biological, social and other nature. Interdisciplinary investigations usually deal with the complex systemic objects, which are studied only fragmentary by particular disciplines, so their system nature can not be revealed under the narrow discipline approach. Only synthesis of the fundamental and applied sciences can reveal it in problem-aimed search. The new methodological problems arise regarding theoretical expression of the results of such researches.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ



Сергій ДЕМОШЕНКО

СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ ПОЛІТИЧНИХ ВІДНОСИН

У статті розглянуто методологічні аспекти дослідження освіти, освітньої проблематики і перспективістики. Зокрема, йдеться про те, що адекватні дослідницькі процедури можливі лише за умов відтворення сутнісних ознак, особливостей освіти як соціального інституту. Дослідження освіти також виявиться неповним чи навіть необ'єктивним, якщо ігноруватиме вплив суспільно-політичної сфери на освітній процес.

Вітчизняна освіта набуває все рельєфніших ознак визначального фактора суспільного розвитку України, становлення нашої держави як повноцінного й авторитетного суб'єкта всесвітнього інтелектуального простору. Із цих причин цілком зрозуміло, що освітянські проблеми і потреби все частіше опиняються в епіцентрі уваги науковців, політиків та управлінців. Як слушно зазначає В.Г. Кремень, «не створимо конкурентоспроможний освітній простір, що властивий найбільш розвиненим країнам, – втратимо молодь, а, отже, й перспективи державного будівництва. Втратимо й вищу освіту, оскільки будемо витіснені з власного освітянського ринку, не кажучи вже про те, що не зможемо конкурувати на освітянському ринку інших країн» [1, 4].

Інший авторитетний науковець у сфері соціальних наук додає: «Система освіти як важливий соціальний інститут за умов глобальної кризи цивілізації виступає стратегічним фактором і умовою її виживання. Розуміння цього в контексті формування нової філософії освіти, адекватної реаліям сучасності, – нагальна потреба часу. Зазначена обставина зумовлює необхідність усвідомлення філософських засад вищої освіти, адже саме в її системі формується головний «каталізатор» процесів кардинальної меліорації су-

пільного життя, «запобіжник» загрозливого процесу соціальної ентропії» [2, 32]. Підсумувати зазначені світоглядні наголоси можна наступним чином: «Найголовнішою і найскладнішою проблемою нарощування інтелектуального потенціалу суспільства й особистості є проблема визначення стратегії і розвитку вищої освіти» [1, 3].

Безперечно, розв'язання зазначеної проблеми невіддільне від міри ефективності дослідницьких зусиль щодо освітньої сфери, які, у свою чергу, значною мірою залежать від методологічних підходів, пріоритетів та точок зору. Адже вибір екстенсивного, неефективного чи неевристичного методу дослідження фактично прирікає подальшу дослідницьку процедуру на теоретико-праксіологічну невибагливість та посередність. Власне, в такому випадку значною мірою девальвується як дослідження в цілому, так і його пропозиційна складова зокрема.

Сукупність і динаміка проблем сучасної освіти дозволяє зробити попередній висновок: **невід'ємними складовими дослідження освітньої сфери, її концептуалізації і побудови стратегії розвитку має бути врахування щонайменше двох факторів: особливостей і закономірностей соціальної природи освіти, а також розгляду генезису, динаміки освітнього розвитку в контексті взаємодії із політичним форматом суспільного буття.** Ігнорування зазначених аспектів перетворюється на істотну перешкоду на шляху адекватних й ефективних дослідницьких процедур як на констатаційному, так і на пропозиційному рівнях. Іншими словами, йдеться про очевидну теоретико-праксіологічну проблему, розв'язання якої потребує якомога повнішого врахування корелятивно-детермінативної взаємодії: а) соціального формату освіти; б) специфіки освіти як соціального інституту; в) її залежності від сукупної дії векторів суспільно-політичного впливу.

З погляду філософії, освіта – це трансформація тієї сукупності визначальних світоглядних пріоритетів, світоглядних стереотипів й автоматизмів суспільної свідомості, яку Г. Гегель відрекомендував «духом епохи», яка інкорпорована в структуру практичної свідомості, духовний світ, культуру і ментально-аксіологічне єство особистості, котрі визначають праксіологічний вимір, спрямованість і телеологічну акцентованість індивіда й соціуму. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає стрижневою основою, світоглядним підмурівком особистості, визначає сумірність людини з епохою. Засобом освіти «дух епохи» задає суспільно пріоритетні параметри особистості. Філософія ж освіти визначає, по-перше, суспільну якість і значення таких параметрів, по-друге, ефективність її реалізації педагогічними засобами за умов наявного типу культури, по-третє, їхню відповідність загальноцивілізаційним пріоритетам розвитку людства в метаісторичному форматі.

«Дух епохи» – поняття складне і неоднозначне. У різних філософських системах воно характеризується по-різному. Разом з тим від легендарних «тіней печери» Платона, через «абсолютну ідею» Гегеля і «дух капіталізму» Макса Вебера проглядається дещо спільне, що можна витлумачувати

як конструктивну основу, першовиток культуротворення особистості засобами освіти. Основний зміст «духу епохи» формується, насамперед, як філософське узагальнення, пояснення й оцінка сенсу, причинних зв'язків і тенденцій розвитку буття людини у світі, яке розгортається у відповідних форматах культури. Друга складова – порівняння зазначеного сенсу з досвідом історії, тобто із сенсом буття людини у світі загалом. Третю складову становить прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників.

Таким чином, «дух епохи» постає філософським узагальненням найвидатніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підрастаюче покоління. Фактично «освіта – це історично перший і найвиразніший різновид культурної діяльності. Вона реалізує основне функціональне призначення культури – створювати умови для справжнього людського буття, усвідомленого і творчого, бути головним чинником розвитку особистості» [3, 32].

Поглиблюючи цю тезу, М.І. Михальченко зазначає: «Освіта як складова культури в широкому розумінні готує людей до змін у суспільстві і житті, вчить сприймати зміни як цінність (позитивну чи негативну), скеровує їхню діяльність на конструктивні зміни. Освіта формує уявлення про реальність як про процес, який відбувається в соціальному просторі і часі, шляхом розкриття і розв'язання суперечностей. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до конструктивних дій із розв'язання суперечностей суспільного розвитку» [2, 52]. Це – перелік сутнісних ознак освіти як типу, спеціалізованого різновиду суспільного буття. Найбільш важливим, евристичним аспектом слід визнати принцип розвитку, який акцентує увагу на факторах, котрі мають вирішальне значення для становлення, перспектив освіти й суспільства як двоєдиної системи, що перебуває в тісній корелятивній взаємодії.

Досліджуючи освіту як необхідний структурний елемент соціальної дійсності, перш за все треба враховувати наступну детермінативну ієрархію (послідовність) функціональних атрибутів соціуму: 1) *соціальна нормативістика*; 2) *соціальні ролі і статуси*; 3) *соціальні санкції*.

Норма – це існуючий у даному суспільстві стандарт, регламентаційний зразок поведінки, певний інтервал прийнятних дій. Соціальна норма є зразком, правилом, принципом діяльності, визнаним соціумом і в тій чи іншій формі заданим для виконання його членам. Система соціальних норм забезпечує впорядкованість суспільної взаємодії індивідів і груп (нормативна інтеграція). Соціальні норми розрізняють *за способом фіксації* (формальні та неформальні, усні та письмові, очевидні та латентні), *за універсальністю дії* (наприклад, специфічні привілеї та загальнозначущі права), *за ступенем жорсткості вимог* (обов'язкові, рекомендовані, схвалювані, прийнятні і т. ін.). Функції *нормативних інститутів* виконують звичаї, права, мораль, суспільна думка тощо.

Успішне здійснення соціальної функції тісно пов'язане з наявністю в межах відповідного соціального інституту цілісної системи *стандартів поведінки*, необхідних для реалізації цієї функції. Таким чином, у змістовному форматі соціальний інститут є набором цілеспрямовано зорієнтованих стандартів поведінки конкретних індивідів у типових ситуаціях, комплекс правил, нормативів і соціальних настанов, котрий надає стійкості відповідним формам (напрямам) людської діяльності.

Соціальні інститути призначені для свідомого регулювання й організації життєдіяльності людей і перманентного відтворення найбільш стійких і найчастіше вживаних зразків поведінки, звичок, традицій, котрі передаються з покоління в покоління. Освіта як соціальний інститут є організованою системою зв'язків і соціальних норм, котра об'єднує значущі суспільні цінності й процедури, що задовольняють основні потреби суспільства. У даному визначенні під *суспільними цінностями* слід розуміти ідеї і цілі, котрі поділяються суспільством, під *суспільними процедурами* – стандартизовані зразки поведінки у групових процесах, а під *системою соціальних зв'язків* – сукупність соціальних ролей і статусів, завдяки яким ця поведінка здійснюється й утримується в певних межах.

З'ясування специфіки освіти як соціального інституту зумовлює потребу врахування функціонального призначення явища соціальної інституціональності. Отже, *головною функцією соціального інституту* є закріплення й відтворення певної нормативістики (моделі, алгоритму) суспільних взаємин. Ця функція пов'язана зі стандартизацією поведінки і соціальних зразків. Будь-який соціальний інститут виникає і функціонує, виконуючи ту чи іншу *соціальну потребу*. Якщо така потреба набуває очевидних ознак, то це виявляється необхідною підставою для створення соціального інституту; якщо ж соціальна потреба незначна чи взагалі відсутня (зникає), то існування соціального інституту втрачає сенс: протягом якогось часу за інерцією він ще продовжує функціонувати, проте врешті припиняє своє соціальне буття.

Наприклад, останнім цвяхом у домовину соціального інституту дворянських дуелей честі виявилися два фактори: по-перше, дворянство почало інтенсивно зникати, поступаючись місцем буржуазії, по-друге, відбулося істотне корегування уявлень про сам сенс з'ясування стосунків засобом пролиття крові (чи не найепатажнішим був вибір зброї Авраамом Лінкольном, який зажадав кидатися картоплею з відстані 20 метрів).

Водночас у суспільстві існують інститути, покликані до життя вічними (трансчасовими) цінностями; відтак, інститути, що відповідають такому типові цінностей, також вічні (принаймні, настільки тривалі, наскільки довго існує сама суспільна форма об'єднання людей). Йдеться щонайменше про сімейні, політичні, економічні, освітні та релігійні інститути. Оскільки останнім часом цінності процедури наукового життя набули вкрай важливих для функціонування соціуму і високостандартизованих ознак, остільки

до найважливіших соціальних інститутів здебільшого зараховують також інститут науки.

Втім, слід зазначити: якщо соціальний інститут віддзеркалює трансчасові цінності, але неефективно виконує соціальну потребу, то він дискредитує себе і його фактичний соціальний статус може виявитися істотно підірваним. Освіті та усім причетним до неї варто мати це на увазі. Соціальний інститут – це своєрідна форма людської діяльності, заснована на певних світоглядних пріоритетах, ідеології, системі правил і норм, а також на розвиненому соціальному контролі за їхнім виконанням. Інституціалізована діяльність здійснюється людьми, організованими у групи чи асоціації, в яких проведена структуризація на статуси й ролі відповідно до потреб соціальної групи або суспільства в цілому.

Інтерналізація – це процес, у ході якого індивід вивчає і сприймає як обов'язкові для себе особисто соціальні цінності й норми поведінки, що мають статус доцільних у відповідній соціальній групі чи в суспільстві в цілому. Зазначений процес відбувається шляхом засвоєння, перетворення зовнішніх цінностей і норм у глибокі внутрішні переконання. Практика закріплення соціальних відносин полягає у створенні *системи ролей і статусів*, котрі вимагають від індивідів певних правил поведінки у відповідних соціальних ситуаціях і відносинах, а також у визначенні й застосуванні *системи санкцій* з метою досягнення неухильного виконання бажаних правил поведінки. Системи ролей, статусів і санкцій функціонують у форматі соціальних інституцій, які відповідають за перебіг найскладніших і найважливіших для суспільства соціальних зв'язків. Саме соціальні інститути підтримують спільну діяльність індивідів і визначають стійкі зразки поведінки, ідеї, стимули, пріоритети тощо.

У процесі суспільної практики індивіди з метою задоволення своїх потреб знаходять певні зразки й шаблони поведінки, котрі поступово в результаті повтору й оцінки (переоцінки) перетворюються на стандартизовані звички й ритуали. Згодом ці шаблони й зразки поведінки починають підтримуватися суспільною думкою, сприймаються й набувають нормативованих, узвичаєних і узаконених ознак. На цій основі й розробляється *система санкцій*. Санкції – це заохочення і покарання, котрі пов'язані з виконанням норм. Вони бувають формальні, неформальні, позитивні, негативні. Фактично соціальні санкції виявляються реакцією суспільства на поведінку індивіда (групи, частини суспільства), яка відхиляється (як у негативному, так і в позитивному сенсі) від соціальних очікувань, норм і цінностей.

Соціальні санкції покликані здійснювати функцію *соціального контролю* – нормативної регуляції поведінки людей у соціальних системах, механізму підтримання суспільного порядку, котрий містить норми і санкції. *Соціальний контроль* – це сукупність процесів у суспільстві, завдяки яким забезпечується слідування певним зразкам життєдіяльності, а також дотримання обмежень у поведінці, порушення яких негативним чином познача-

ється на функціонуванні соціальної системи в цілому. Такими зразками й обмеженнями є системи цінностей, правові і моральні норми, адміністративні настанови, традиції, звичаї тощо. Соціальний контроль забезпечує адекватність поведінки членів суспільства взаємним очікуванням.

Сутнісні аспекти, перебіг становлення соціального інституту називаються *інституціоналізацією*. Інституціоналізація – це процес визначення й закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, зведення їх до спільного знаменника соціальної системи, спроможної діяти в напрямку задоволення суспільних потреб. Інституціоналізація – це заміна спонтанної й експериментальної поведінки на поведінку передбачувану, котра очікується, моделюється і регулюється. Іншими словами, це процес, завдяки якому певні види соціальної практики виявляються достатньо регулярними, щоб структурно оформитись як інститути.

Найважливішими передумовами інституціоналізації як формування і становлення соціального інституту є: 1) виникнення певних суспільних потреб у нових умовах і типах соціальної практики, а також відповідних соціально-економічних та політичних умов; 2) розвиток необхідних організаційних структур і пов'язаних з ними норм та правил поведінки; 3) інтерналізація індивідами нових соціальних норм і цінностей, формування на цій основі нових потреб особистості, ціннісних орієнтацій та очікувань. Завершенням процесу інституціоналізації є новий вид суспільної практики. Таким чином, формується новий набір ролей і санкцій з метою реалізації соціального контролю за відповідними типами поведінки.

Процес інституціоналізації, тобто творення соціального інституту, складається з кількох необхідних, послідовних і закономірних етапів:

1. Виникнення потреби, задоволення якої вимагає організованих дій.
2. Формування цілей, що покликані задовольнити спільні потреби.
3. Виникнення соціальних норм і правил у процесі стихійної соціальної взаємодії, котра здійснюється методом спроб і помилок.
4. Виникнення процедур, зумовлених нормами і правилами.
5. Інституціоналізація норм, правил і процедур – тобто їх прийняття, засвоєння і практичне застосування з метою підтримання нормативного алгоритму функціонування соціальної дійсності.
6. Встановлення системи санкцій з метою підтримання норм і правил, диференційоване застосування їх у різних випадках.
7. Створення системи статусів і ролей, котрі охоплюють усіх членів інституту.

Таким чином, кінцевим результатом процесу інституціоналізації можна вважати створення відповідно до норм і правил чіткої статусно-рольової структури, підтриманої більшістю учасників цього процесу. За відсутності інституціоналізації та соціальних інститутів жодне сучасне суспільство існувати не у змозі. Це пояснює, чому спонтанні протистояння перетворюються у високоформалізовані спортивні поединки, інстинктивна сексуальність – у сім'ю, а прагнення віднайти істину – в повноцінні наукові дослідження.

Соціальні інститути є символами, атрибутами й імперативами впорядкованості й організованості соціуму. Що стосується соціального інституту освіти, то він не є винятком зі сформульованого правила. Кризовість його буттєвості значною мірою зумовлена втратою чи невизначеністю символічних, атрибутивних та імперативних ознак, а вихід із кризового стану – з їх набуттям, унормуванням, суспільною прийнятністю, переконливістю та телеологічною мотивованістю.

У цьому контексті варто пригадати, що Г. Гегель у «Феноменології духу» наголошував на доцільності розмежування освіти «практичної» та «теоретичної». Перша формується у людини в результаті її підключення до чужого світоглядного і досвідного надбання. Коли цей чужий розум і досвід набуває ознак самовідчуття суб'єкта пізнання, останній стає його носієм – тобто чужий стереотипізм стає невіддільним від нього. Що ж стосується теоретичної освіти, то вона, на переконання Гегеля, покликана виводити суб'єкта пізнання за межі безпосереднього знання; її сутність полягає в тому, щоб навчити оцінювати дійсність, виявляти її критерії, узагальнювати і систематизувати її.

Е. Гусерль акцентував увагу на іншому аспектові: він інтерпретував освіту як *habitus* – сукупність засвоєного протягом життя досвіду. Це може бути теоретичний досвід, практичний чи аксіологічний. Глибинна мета кожного соціуму полягає в тому, щоб на індивідуальному рівні кожен член суспільства засвоїв якомога ґрунтовніший теоретико-праксіологічно-аксіологічний досвід. Власне на освіту й покладена функція своєрідного інструмента, засобу досягнення такої мети.

Поділ системи освіти на телеологічну, змістовну, функціональну і результуючу підсистемні складові в цілому не викликає заперечень. У цій функціональній комплексності *телеологічна* підсистема задає мету, цінності, норми, ідеали й настанови освітнього процесу; *змістовна* окреслює значення і смисли освітніх процедур; *функціональна* відповідає за технологічні (методичні) способи реалізації мети освітніх зусиль; *результуюча* фіксує сукупність результатів цілереалізації.

У нашому випадку найбільше дослідницьке значення має телеологічна підсистема освітньої системи, в контексті якої слід зазначити, що досліджуючи проблематику соціальної аномії, Роберт Мертон увів у науковий обіг термін «поведінка з відхиленнями». Він означає неузгодженість, розбалансованість взаємодії між породженою соціокультурним фундаментом *метою* та соціально організованими *засобами* її досягнення. Мета – це те, до чого, з погляду загальносуспільних потреб, необхідно прагнути. Засоби ж оцінюються під кутом зору ефективності зусиль із досягнення мети. Згідно з Мертоном, рівновага між метою та засобами підтримується доти, доки суспільство задоволене як сформульованою метою, так і нормативними засобами її досягнення.

Здебільшого освіта асоціюється із засобом, інструментом досягнення суспільної мети. Щоправда, це зовсім не означає, що освіта не має власної

мети: як соціальному інституту їй у повній мірі притаманна телеологічна складова. Причому, мета функціонування освіти та суспільства не завжди співпадає — зокрема, в деталях, у кон'юнктурних особливостях цільові акценти освітнього та загальносуспільного розвитку можуть істотно відрізнятися, і це часто призводить до конфлікту інтересів, який викликає управлінську напругу і навіть генерує широкоформатні кризи. У даному контексті слід наголосити на провідній ролі соціуму, який покликаний своєчасно узгоджувати, гармонізувати свою мету з конкретно-історичними особливостями функціонування соціальних інститутів.

Подібним до мертонівської «поведінки з відхиленням» є термін «девіація» — соціальні явища, вчинки й діяльність, котрі не вкладаються у рамки норм, прийнятих у даному суспільстві. Першим до проблеми відхилення від соціальних норм звернувся Еміль Дюркгейм у своїй праці «Самогубство» (1897). Він навіть увів новий термін — *аномія* (тобто заперечення норми, стан суспільства, за якого для його членів втрачена значущість соціальних норм і регламентацій). Згідно з Дюркгеймом, аномія найчастіше зумовлена суперечливістю суспільства, котре перебуває на стадії інтенсивної соціально-економічної, культурно-спадкоємнісної чи ціннісно-етичної трансформації.

Аномія виникає тоді, коли старі норми вже зруйновано, а нові або ще не сформувалися, або не утвердилися як суспільно належний чинник. З чимось подібним доводиться мати справу в сучасній Україні: попередні норми функціонування як соціуму в цілому, так і освіти зокрема, вже вочевидь виявили свою неієдздатність, у той час як нові ще не набули усталеного формату, що структуризує функціонування суспільної дійсності за аномічним принципом.

Фундаментальним засобом, критерієм функціонування соціуму, згідно з тим же Дюркгеймом, вважається *солідарність*. Якщо для архаїчного суспільства притаманний механічний тип солідарності (коли солідаризуються подібні індивіди), то для суспільства буржуазної епохи характерний інший тип солідарності — органічний, який поєднує істотно відмінних, унікальних індивідів. Власне, незавершеність і неостаточність переходу до органічної солідарності виявляється найчастішою причиною аномії, оскільки суспільство на шляху трансформації об'єктивно детермінує певну дезорієнтацію індивідів щодо суспільних норм. Це цілком притаманно й сучасному українському суспільству та його освітній сфері, якій доцільно якомога ретельніше враховувати солідаризаційний аспект, мати на увазі, що кожен недолік становлення освіти негативним чином позначається на солідаризаційному статусі і перспективах соціуму.

Як освіта, так і соціум — це явища динамічні. Втім, характер, спрямованість та інтенсивність такої динаміки можуть бути і здебільшого бувають різними. Для позначення цих відмінностей у соціальній науці існують такі поняття, як «соціальна динаміка», «соціальні зміни», «соціальний розвиток», «соціальний прогрес», «соціальний регрес» і т.п. З методологічного погляду принципово важливо з'ясувати зміст цих категорій.

Поняття «соціальна динаміка» у науковий обіг увів Огюст Конт, визначивши його як соціальний рух, зміну станів суспільних явищ і суспільства в цілому. Близьке до нього за змістом поняття «соціальні зміни». Воно відображає порушення тотожності соціального явища чи процесу із самим собою або ж із подібними соціальними явищами та процесами. Будь-яке явище в будь-який момент тотожне собі, однак з часом така тотожність порушується, і це підлягає дослідженню, плануванню і прогнозуванню. У випадку з поняттям «соціальний розвиток» слід зазначити, що воно відзеркалює незворотні, цілеспрямовані, закономірні зміни соціальних явищ і процесів, в результаті чого останні переходять у нові якісні стани (змінюється їхній склад та структура).

Визначивши поняття «соціальна динаміка», «соціальні зміни», «соціальний розвиток» та їхнє співвідношення, варто розглянути зміст і спрямованість соціального розвитку. Істотною характеристикою процесів розвитку вважається фактор часу, оскільки, по-перше, тільки час виявляє спрямованість розвитку, тому історія наукових уявлень про розвиток починається лише з тих пір, коли сформулювалися теоретичні уявлення про спрямованість часу. Як результат – у соціальній науці викристалізувалися дві концепції, два типи поглядів на розвиток суспільства: еволюціонізм та марксизм. На їхній основі сформувалися дві течії – реформістська та революційна.

Що становить методологічну основу для визначення характеру та спрямованості соціального розвитку в цілому й освіти як соціального інституту зокрема? Очевидно, цією основою може слугувати вчення Гегеля про розвиток, на підставі якого формулюються такі сутнісні характеристики соціального розвитку:

- 1) за своїм характером соціальний розвиток становить кількісне накопичення таких змін у соціальних явищах, процесах та суспільстві в цілому, які на певному етапі (коли буде порушена міра, яка характеризує їхню сталість), призведуть до якісних змін даних явищ, процесів та суспільства в цілому;
- 2) джерелом соціального розвитку є боротьба протилежностей: соціального прогресу та соціального регресу. Соціальний прогрес – це послідовне сходження до все складніших форм суспільного життя, яке здійснюється в результаті розв'язання суперечностей, породжених попередніми етапами і фазами суспільного розвитку. Соціальний регрес – це антипод, антагоніст соціального прогресу;
- 3) соціальний розвиток суспільства, тим більше його структурних елементів (держави, інститутів, організацій), здійснюється не по прямій лінії від нижчого стану до вищого, а по спіралі. Це означає, що не завжди і не в усьому в боротьбі прогресу з регресом перемогу святкує прогрес: наприклад, діяльність окремих організацій держави може бути реакційною, також можливий тимчасовий відступ назад і суспільства в цілому. Історія знає чимало таких прикладів, однак загалом суспільний розвиток прямує вгору, домінуюча тенденція його розвитку – рух у напрямку до

все вищої організації суспільного життя. Втім, динаміка висхідного становлення може мати надзвичайно широкий діапазон швидкостей, що відкриває перед суспільством та його соціальними інститутами надзвичайно великі можливості для концептуалізації генезису розвитку.

Адекватність дослідницьких процедур зумовлена врахуванням особливостей освіти не лише як соціального інституту, а й також як об'єкта політичних зусиль, пріоритетів тощо. Проблемність практичної реалізації цієї вимоги полягає у певній теоретичній невизначеності політичної сфери. Показовою ілюстрацією такої тези може слугувати та обставина, що дефініція політики не була структуризована ні Макіавеллі, ні Спінозою, ні Монтеск'є, ні Руссо, ні Гегелем, хоча головним чи одним з головних предметів їхніх роздумів і творів була саме політика.

І в цьому немає нічого дивного, оскільки поняття політики надзвичайно об'ємне, глибоке і всеосяжне, щоб його можна було втиснути в межі дефініції, незалежно від того, якою розлогою та не була б. Тому будь-яке визначення політики – це скоріше не дефініція, а чергова спроба відіслати до тієї основи, на якій політика вибудовується, довкола якої вона функціонує, якою вона перманентно породжується і завдяки якій розвивається. Такою основою є певна форма людської асоціації – перш за все, держава, із глибинних життєвих сил і потреб якої політика і виникає як найбільш повне та дієве її віддзеркалення. Саме тут слід шукати глибинні витоки політики. Між іншим, цей висновок первісно міститься ще в аристотелівській формулі, згідно з якою людина за своєю природою істота політична, суспільна.

Як зазначав Моріс Дюверже, «політична теорія коливається між двома драматичними інтерпретаціями політики. Згідно з однією, політика – це конфлікт, боротьба, в якій ті, хто володіє владою, забезпечують собі контроль над суспільством і отриманням благ. Відповідно до іншого погляду, політика – це спроба здійснити правління порядку і справедливості. Перше розуміння слугує збереженню привілеїв меншості за рахунок більшості. Друге ж розуміння означає забезпечення інтеграції всіх громадян у соціум» [5, 106].

Перше розуміння значно більш поширене серед дослідників суспільних дисциплін. Зокрема, у праці «Політика як покликання і професія» Макс Вебер зазначав: «Політика означає прагнення до участі у владі або до виявлення впливу на розподіл влади» [4, 646]. Втім, друге розуміння політики, яке акцентує увагу на справедливості й пошукові соціальних солідаритетів, значно перспективніше і більш прийнятне під кутом зору потреб суспільства в цілому, оскільки воно виявляє і заохочує максимальне розкриття індивідуальних потенціалів і їхнє взаємне підсилення.

Політичні способи діяльності, поведінки і мислення володіють специфічною властивістю існувати поза індивідуальним контролем. Втім, вони не лише існують поза контролем індивіда, а й наділені певною примусовою

силою, завдяки чому нав'язуються незалежно від волі й бажання окремих суб'єктів чи навіть соціальних інститутів.

Політика, таким чином, виступає щодо індивідів як зовнішня необхідність. Політичний факт конституюється на підставі тієї публічної примусової сили, яку він має або спроможний мати над індивідами. Тут слід підкреслити слово «публічної», щоб відокремити політичний факт від простих соціальних фактів, які не володіють такою публічною примусовою владою, а мають лише частково примусовий характер. Наприклад, так звана «політика дружини щодо чоловіка», незважаючи на термін «політика», все ж, є звичайним соціальним фактом, але аж ніяк не фактом політичним.

Сутність політичних відносин полягає в тому, що ці відносини виникають між учасниками соціальних спільнот у процесі реалізації ними своїх індивідуальних, групових і загальних інтересів, а також потребують використання засобів підпорядкування державі. У цьому полягає своєрідність політичних відносин у порівнянні з іншими видами суспільних відносин, їхня специфіка як форма діяльності й організації людей. Відтак, освіта як об'єкт політичних відносин не лише може, а й повинна за логікою суспільної життєдіяльності зазнавати цілеспрямованого впливу, істотного корегування з позицій загальносуспільних інтересів і пріоритетів розвитку.

Під *суб'єктом політичних відносин* розуміють носія предметно-практичної діяльності, який володіє свідомістю і самосвідомістю (усвідомленням самого себе) й у зв'язку із цим – спроможністю до осмислених, цілеспрямованих дій. Іншими словами, ознаку суб'єктивності становить володіння самосвідомістю, усвідомленою метою і спроможністю до дій задля реалізації мети. Представники одних напрямків філософії як суб'єкти політичних відносин визнають лише людських індивідів, прихильники інших напрямків – як індивідів, так і складові елементи суспільства. Ми виходимо з того, що носіями предметно-практичної діяльності можуть бути як індивіди, так і соціальні групи, об'єднання і навіть спільноти.

Суб'єкти політики надзвичайно різноманітні. Здебільшого їх поділяють на дві основні групи. До першої відносять об'єктивно існуючі основні соціальні спільноти й одиниці: народ, класи, прошарки, нації, соціальні, релігійні, професійні, демографічні групи та індивіди. Кожен із цих соціальних суб'єктів володіє власним специфічним інтересом, який і спонукає його до участі в політиці. Цю групу називають *первинними суб'єктами політики*.

Другу групу суб'єктів політики утворюють соціальні інститути й організації, які формуються людьми і їхніми спільнотами з метою участі в політиці. Вони називаються політичними інститутами, до яких здебільшого відносять органи держави, політичні партії, суспільні організації і рухи. Усі вони *вторинні* щодо суб'єктів політики першої групи, оскільки створюються з метою опосередкованого вираження політичних інтересів різноманітних соціальних груп, націй, народів тощо.

Об'єктами політичних відносин є ті елементи предметно-практичної сфери соціуму, на які скеровані зусилля суб'єктів політичних відносин.

Освіта може бути як суб'єктом, так і об'єктом політичних відносин. З огляду на цю обставину перспективи розв'язання проблем освітньої галузі значною мірою залежатимуть в першу чергу від двох факторів: по-перше, від усвідомлення політичною сферою інструментально-функціонального покликання і можливостей освіти, якомога повнішого їх використання, по-друге, від активності соціального інституту освіти, оскільки він може не лише пасивно очікувати адекватних політичних вердиктів, а й генерувати, формувати їх, забезпечувати неухильність ефективного функціонування як соціального інституту освіти зокрема, так і соціуму в цілому.

Не зайвим виявиться й акцентування уваги на об'єктній складовій освітнього буття. У цьому випадку доцільно підкреслити соціальну відповідальність суб'єктів політичних відносин, потребу напрацювання ними і впровадження в життя ґрунтовних цілепокладаючих зусиль із трансформації освітньої сфери під кутом зору належного, оптимального статус-кво.

Література:

1. *Кремень В.Г.* Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності – запорука розвитку вищої освіти // *Філософія освіти XXI століття: проблеми й перспективи.* – К., 2000.
2. *Михальченко М.І.* Філософія освіти і соціокультурна теорія // *Філософія освіти XXI століття: проблеми й перспективи.* – К., 2000.
3. *Пазенок В.С.* Філософсько-методологічні засади сучасної вищої освіти // *Філософія освіти XXI століття: проблеми й перспективи.* – К., 2000.
4. *Вебер М.* Политика как призвание и профессия // *Избр. произв.* – М., 1990.
5. *Ильин М.В., Коваль Б.И.* Что есть политика и что – наука о политике (опыт нетрадиционного обзора) // *Полис.* – 1991. – № 4.

Сергей Демосенко. Социальный институт образования как объект политических отношений

В статье рассмотрены методологические аспекты исследования образования, образовательной проблематики и перспективистики. В частности, речь идет о том, что адекватные исследовательские процедуры возможны лишь в условиях отражения сущностных признаков, особенностей образования как социального института. Исследование образования также окажется неполным или даже необъективным, если проигнорирует влияние общественно-политической сферы на образовательный процесс.

Serhiy Demoshenko. Social Institute of Education as an Object of Political Relations

The article deals with the methodological aspects of the educational study, educational problems and future prospects. In particular, it is stated that adequate research procedures are possible only on the assumption of essential features reproduction, peculiarities of education as the social institute. Educational study will not be complete or even biased, if it ignores the impact of social and political sphere on the educational process.

Галина НЕСТЕРЕНКО

РОЛЬ СИСТЕМИ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЛІТИЧНОЇ НАЦІЇ



Стаття присвячена визначенню ролі системи освіти у процесі становлення сучасної української політичної нації та окресленню основних можливих напрямів відповідного впливу. У роботі підкреслено, що актуальність цього напрямку досліджень зумовлена потребою пошуку механізмів і факторів становлення української політичної нації, що є одним із визначальних стратегічних пріоритетів розвитку української держави. При цьому політична нація розуміється як утворена на основі етнічних груп соціальна спільнота, специфічними рисами якої є певний рівень національної самосвідомості та воля до політичної самоорганізації, що зумовлює формування держави з демократичним ладом правління і націленість на спільне майбутнє. Освіта взагалі й національна система освіти зокрема розглядаються як механізм становлення політичної нації.

Термін «політична нація» ми вживаємо для позначення утвореної на основі етнічних груп соціальної спільноти, специфічними рисами якої є певний рівень національної самосвідомості та воля до політичної самоорганізації, що зумовлює формування держави з демократичним ладом правління і націленість на спільне майбутнє.

Становлення української політичної нації сьогодні визначається одним із головних стратегічних пріоритетів розвитку нашої країни, і принципи її формування та самоорганізації відповідно стають визначальними орієнтирами розвитку української держави. Але недостатня розробленість факторів і механізмів виконання поставлених у цьому контексті завдань робить неефективними будь-які кроки в обраному напрямі. У цілому, науковому дослідженню процесів творення чи становлення сучасної української політичної нації присвячено чимало робіт, — зокрема праці І. Варзара, С. Здіорука, В. Крисаченка, М. Михальченка, Ю. Римаренка, М. Степика, Л. Шкляра та інших, але саме розробці відповідних прикладних механізмів приділяється замало уваги.

Однією з найзначніших перешкод на шляху розбудови української політичної нації можна вважати недостатній вплив національної системи освіти на цей процес, чому не сприяє зокрема і недостатня увага науковців до аналізу цього питання. У зв'язку з цим мета даної статті полягає у визначенні ролі системи освіти у процесі становлення сучасної української політичної нації та окреслення основних можливих напрямів відповідного впливу.

Освіта як особливий соціокультурний інститут визріла на ранніх стадіях розвитку цивілізації як необхідне підґрунтя для розгортання процесів соціалізації та інкультурації – первісних і визначальних для нормального функціонування та розвитку будь-якого суспільства. Тому призначенням її на всіх етапах розвитку людства виступало забезпечення засвоєння особистістю властивої конкретному соціуму певної системи цінностей, норм, настанов, зразків поведінки тощо, що виступає необхідною запорукою функціонування цієї особистості як повноцінного члена даної соціальної системи. Саме у зв'язку з цим освіта постає одним із визначальних механізмів самовідтворення етнонаціональних спільнот – як роду, племені, етносу, так і нації. Причому, якщо на більш ранніх етапах розвитку людських спільнот основне навантаження у виконанні функції їх самовідтворення припадало на родинну освіту, то для становлення і консолідації нації як найвищої на сучасному етапі форми організації людства особливого значення набуває саме національна система стандартизованої, масової освіти.

Значення освіти для формування політичної нації та консолідації її населення неабияке. Яскравим підтвердженням цього може бути хоча б приклад із недавньої вітчизняної історії: радянську націю досить конструктивно та ефективно будували із залученням усіх сфер і механізмів суспільного життя, в тому числі й освітньої системи, і стійкість сформованої нації та її впливу на суспільну свідомість виявилася приголомшливою – і досі, через п'ятнадцять років після формального розпаду Радянського Союзу, радянська ідентичність залишається в силі для громадян новоутворених держав, зокрема України (як свідчать численні соціологічні дослідження, ще багато громадян нашої держави ідентифікують себе як радянські люди).

Освіта як компонент складної соціальної системи суспільства виступає специфічною соціальною практикою. Кожне покоління має певне ставлення до загальної системи цінностей, виділяючи частину їх як пріоритетні, інші ж визнаючи другорядними. Вибір на користь тих чи інших цінностей зумовлюється на кожному етапі соціального розвитку багатьма важливими чинниками, серед яких чи не найголовніше місце посідають освітні механізми.

Освіта – це спеціально організований процес засвоєння соціального досвіду і формування на цій основі індивідуального досвіду учнів і студентів із вирішення пізнавальних та особистісних проблем, орієнтований на розвиток особистості, збагачення індивідуального досвіду і розкриття її творчих можливостей. При цьому вона виступає складовою традиційних, але в той

же час і специфічною сферою суспільного життя. Однією з визначальних тенденцій розвитку сучасної освіти у світі взагалі, та в Україні зокрема, є поступове зростання ступеня її відкритості, що робить складнішим процес управління нею. Соціальна інфраструктура, котра постійно розростається, унеможливує автономне закрите існування системи освіти, остання стає відкритою в майбутнє – при цьому не *вписується* в соціальність як її окремий компонент, а щільно *зростається* з її сутністю, стаючи одним із визначальних чинників соціального розвитку. Сучасна цивілізація значною мірою існує та перетворюється завдяки освіті, а одночасно й надалі ставить освіті нові, щоразу складніші завдання. Тому неможливо уявити собі переростання народу України у зрілу політичну націю без відповідних попередніх змін у системі освіти.

Відкритість національної системи освіти України неможлива без досягнення динамічної рівноваги між двома основними процесами – функціонуванням та розвитком, що вже давно визнано запорукою оптимальної освіти. Між тим слід зазначити, що у вітчизняній системі освіти все ще зберігається пріоритет функціонування перед розвитком, що часто приходить у суперечність із кардинальними змінами соціокультурної та політичної ситуації у країні. У цьому зв'язку слушною є думка російської дослідниці Г. Петрової про те, що управляти сучасною освітою – означає управляти її розвитком, і такий поворот в управлінській діяльності змінює її характер у бік набуття нею рис гнучкості, ситуативності, концептуальності, можливості та готовності корегування цілей, стратегій тощо [4].

Концептуально розвиток сучасної системи освіти України однозначно визначено напрямом євроінтеграції за посередництвом реалізації принципів Болонської декларації, але ця тенденція характеризується кількома значущими недоліками. По-перше, поки що вона знаходить слабке і занадто поступове втілення в дійсності, охоплюючи незначну кількість вищих навчальних закладів. По-друге, вона здебільшого стосується змін у навчально-методичній сфері, і тому має слабкий вплив на перетворення суспільства в напрямі політичної нації. Натомість спрямування освітніх трансформацій в європейський контекст повинне керуватися загальнокультурними чинниками, а не прикладними мотивами на кшталт єдиного освітнього простору та ринку праці, єдиної системи оцінювання знань тощо. За висловом М. Степико, «наша орієнтація на Європу означає не вибір континентального простору і не входження до співтовариства держав у цьому континентальному просторі, а плекання культури цивілізованого існування й розвитку» [2, 207-208]. Тому «Болонські» зміни у вітчизняній системі вищої освіти повинні стосуватися не стільки методик викладання та оцінювання, скільки змісту навчально-виховного процесу – тільки таким чином вони органічно сприятимуть і визріванню української політичної нації. У цьому контексті варто підкреслити, що безперервна освіта не тільки здатна стати засобом підтримки людини у кризових соціальних умовах, але й сприяти розгортанню інноваційних соціокультурних проектів, у ході яких створюється

принципово новий продукт. Саме таким «принципово новим» проектом для пострадянської України є становлення української політичної нації на основі українського населення.

Необхідною складовою відповідних до побудови української політичної нації змін змісту навчально-виховного процесу слід вважати поширення громадянської освіти — останню можна розуміти як інтегровану галузь соціогуманітарних знань, завдання якої полягає в підготовці молодих громадян до життя в умовах демократії. У загальному плані цей напрям орієнтує на розвиток особистості з високим рівнем демократичної культури та усвідомленням ідей індивідуальної свободи й громадянської відповідальності. На цій основі має відбуватися поступове проникнення громадянських знань в існуючі дисципліни соціально-гуманітарного циклу.

Посилення значущості громадянської освіти громадян на тлі загального підвищення їх інтелектуального потенціалу тісно пов'язані з правом і правовою культурою, оскільки право постає одним із найістотніших факторів стабілізації суспільного розвитку. Право як специфічна частина загальної культури є необхідною умовою входження особистості в суспільне життя, особливо в умовах сучасної цивілізації, коли людина з пасивного спостерігача перетворюється на активного учасника процесів соціальної самоорганізації. Конституційне закріплення прав людини та громадянина повинне мати необхідне продовження в їх практичній реалізації, що вимагає відповідної правової освіти молоді будь-якого фаху. Без цього побудова правової держави та громадянського суспільства не має жодної перспективи. Освіта, таким чином, постає однією з визначальних складових соціального ладу та згоди в суспільстві, а одним із найголовніших завдань розвитку освіти на сучасному етапі розбудови України є реформування системи управління освітою з урахуванням необхідності тісної взаємодії зі складовими громадянського суспільства, які формуються одночасно зі становленням правової держави.

У цьому контексті можна виділити ще один чинник, який перешкоджає сприянню освіти становленню української політичної нації — домінування адміністративних методів організації управління, що стоїть на заваді демократизації самого освітнього простору. Так, у 2002 році, за даними емпіричних досліджень, понад три чверті управлінців ВНЗ віддавали перевагу адміністративним методам управління. Щоправда, позитивним є те, що цей показник нижчий серед управлінців зі стажем до п'яти років — це свідчить про певний рівень їх готовності до змін і дає підстави сподіватися на поступове подолання адміністративних методів управління освітою [3].

Демократію, яка є необхідною умовою формування української політичної нації, неможливо встановити декретним шляхом; демократизація суспільства нереальна без попередньої демократизації всіх ланок системи освіти — і управлінської, і викладацької діяльності, і їх взаємодії, і самого діалогу між викладачами та студентами. Визначальною ознакою громадянського суспільства та вирішальною передумовою справді демократичної

держави постає відповідний стан суспільної свідомості із адекватним відображенням демократичних цінностей та подальшим вираженням їх у демократичній поведінці.

Поступова демократизація самої системи освіти потребує надання поглиблених теоретичних знань із сутності, передумов і перспектив розвитку демократії як явища і політичного режиму. У зв'язку із цим позитивним було б поширення викладання навчальної дисципліни «Основи демократії» принаймні у вищих навчальних закладах. Сучасні реалії характеризуються викладанням цієї дисципліни тільки в деяких ВНЗ для студентів дуже обмеженого кола спеціальностей як експеримент. Натомість впровадження цього курсу в навчальні плани для всіх спеціальностей (як соціогуманітарних, так і природничо-наукових) необхідне на сучасному етапі для формування в українській молоді базових знань із сутності демократичних перетворень, етапів демократичних переходів та для ознайомлення їх із відповідним досвідом інших країн, які вже здійснили цей перехід. Викладання «Основ демократії» може сприяти формуванню демократичної свідомості та навіть демократичного менталітету громадян (причому і студентів, і самих викладачів) як запоруки демократичної соціальної поведінки. У процесі викладання цієї дисципліни можливе також сприяння розвитку політичної активності та набуття відповідних навичок, подолання фрагментарності політичної свідомості і формування на цій основі громадянської політичної культури, без чого становлення української політичної нації видається нереальним.

Окреслене завдання демократизації свідомості викладачів та студентів потребує також викладання теоретичних засад самого феномену «політична нація» та «українська політична нація», адже остання виступає стратегічним пріоритетом розвитку України, проте із сутністю цього феномену, із різноманітними концепціями та досвідом формування західних політичних націй знайомі хіба що науковці та політики. Тому викладання цих аспектів відповідною окремою темою в курсах політології, філософії, соціології тощо вбачається необхідним. Зокрема, в рамках курсу філософії у ВНЗ і досі викладання теоретичних засад нації обмежується ленінсько-сталінським її визначенням, почасти із плутаниною термінів «нація» та «національність», що може спричинювати нетолерантне ставлення до представників інших етносів. Це особливо актуально саме для України як для поліетнічної держави, консолідація різних етнічних груп у рамках якої постає важливою запорукою консолідації політичної нації.

Тому значущою складовою процесів становлення та розвитку української політичної нації, на яку можуть впливати механізми освіти й виховання, є формування національної ідентичності українців як цілісної етнополітичної спільноти. Проблема, яка стоїть на заваді виконання цього завдання, полягає в тому, що, починаючи з моменту здобуття державної незалежності в 1990 році, здебільшого культивується українська етнічна (а не національ-

на) ідентичність та ідентичності інших етнічних груп, представники яких мешкають в Україні. Часто сформовані таким чином етнічні ідентичності вступають у суперечність із загальнонаціональними напрямками стратегічного розвитку, що може загрожувати безпеці держави. У зв'язку з цим слід чітко розділяти два поверхи ідентичності: етнічну (яка в першу чергу визначається місцем народження та культурою пращурів) та національну (сила якої залежить від ступеня підтримки громадянином держави, на території якої він проживає, та від бажання брати участь в її суспільно-політичному житті) і виховувати розуміння цього в студентів та учнів.

У рамках функціонування освітніх механізмів важливим і дієвим фактором консолідації політичної спільноти виступає мова, хоча стосовно української політичної нації наразі не можна стверджувати однозначно про позитивний вплив державної мови на згуртування населення. З одного боку, єдність мови – необхідна передумова реальної єдності громадян та їх суспільного життя, з іншого ж боку (враховуючи те, що протягом більш як півсторіччя населенню України насаджувалася російська мова, яка практично стала рідною не для одного покоління) – надмірне культивування української мови «згори», навпаки, може стати фактором дезінтеграції української спільноти. При цьому слід враховувати, що на сучасному етапі поступова популяризація саме української мови як національної необхідна, оскільки будь-яка нація здатна надовго завоювати власну нішу у світовому просторі виключно за умови власної унікальності, а молода українська нація поки що не може вирізнитися з-поміж інших ні яскравими економічними показниками, ні вражаючою силою політичної системи – лише унікальністю національної культури, однією з найяскравіших складових якої є українська мова.

При цьому перед розв'язанням даної проблеми постає складність вибору між організаційним досягненням зазначеної мети та самоорганізаційними процесами, про які не можна забувати. Необхідне компромісне рішення проблеми розподілу сфер впливу механізмів самоорганізації та організації. Організаційні структури можуть і повинні мовою внутрішнього використання мати ту, яка відповідає інтересам нації і потребам сформованої задля її безпеки держави. Важко заперечити, що поруч із органами державного управління, державними засобами масової інформації, органами контролю за правопорядком тощо до організаційних структур слід відносити й освітянські заклади. Щоправда, ми згодні з думкою Л. Бевзенко стосовно того, що обирати мовну політику у сфері освіти слід дуже обережно, і що ВНЗ як структури, які мають традицію та живуть за самоорганізаційними законами, не варто намагатися перевести на іншу мову зовнішнім регулюючим впливом [1, 386]. Для цього дійсно слід лише створювати сприятливі умови, зокрема, починаючи з переходу на державну мову організаційної складової вищих навчальних закладів (тобто їх управлінської ланки). Водночас потрібно створювати відповідні умови і для студентів, стосовно чого маємо достатньо вагомих аргументів.

Необхідно, щоб студенти мали вибір принаймні з двох альтернатив із приводу того, якою мовою їм спілкуватися з тематики кожної навчальної дисципліни. Одну мовну альтернативу пропонують підручники, більшість найновіших із яких написані російською. Забезпечити досяжність для студентів другої мовної альтернативи – завдання викладачів. Держава як найбільша організаційна структура спрямовує свою мовну політику на розширення ареалу використання української мови. Теоретично на сучасному етапі всі навчальні дисципліни у вищих навчальних закладах повинні викладатися українською мовою, але на практиці навчання та виховання це реалізується повною мірою тільки в Києві та західних регіонах України. Зняття цього недоліку неможливе без посилення контролю в рамках кожного ВНЗ за мовою викладання навчальних дисциплін. Іншими словами, маємо парадоксальну ситуацію: докладається багато організаційних зусиль для утвердження позицій української мови, а реальні соціальні тенденції свідчать про марність цих регулюючих спроб. Щоб покращити становище принаймні на рівні вищих навчальних закладів (з яких суспільство згодом отримує повноправних членів й активних учасників соціального життя), слід *не вимагати* від студентів розмовляти українською мовою, але *надавати* їм таку можливість – адже при спілкуванні з ними виключно російською мовою така можливість відбирається.

Звісно, мову внутрішнього використання, прийняту в кожному самоорганізаційному утворенні, неможливо змінити зовнішнім лінійним впливом без загрози існування цьому утворенню. Але викладачі мають неабияку можливість змінити відношення студентів до національної мови за посередництвом позитивної мотивації. Адже на рівні окремої особистості варіативність самоорганізаційного структурування постає як внутрішня готовність до ідентифікації з деякими мовними спільнотами. На користь якої з них буде зроблено особистісний вибір майбутнього спеціаліста, можуть вирішити як випадковість, так і певні корегуючі зусилля з боку викладача. Тим більше, що випускати у професійний світ молоду людину з вільним володінням лише однієї мови означає створювати для неї додаткові труднощі, і ми просто не маємо на це морального права. Адже сьогодні в Україні в рамках будь-якої професії існують як російськомовні, так і україномовні структури, і, якщо людина опиниться в останніх, недостатність україномовних навичок може спричинити її дезорієнтацію у власній спеціальності та професійну непридатність.

Мова внутрішньоструктурних комунікацій – одна з атрибутивних характеристик будь-якої соціальної системи, в тому числі і вищого навчального закладу. Тому всі конструктивні висновки, що пропонує самоорганізаційний підхід із цього приводу, мають безпосереднє відношення до проблеми консолідації задля посилення корпоративних ефектів в Україні і самовідтворення української політичної нації. Що більшою буде частка україномовних організацій на території нашої держави, то більш українською, зрештою, буде й Україна.

У процесі самоорганізаційного розв'язання суперечності між українською та російською мовами в системі вищої освіти варто виховувати у студентів етичність щодо мовного питання: студенти мають розуміти, що відповідати співрозмовнику слід тією мовою, якою він звертається, і сприймати це як необхідну складову професійної етики. У зв'язку з цим можна вважати конструктивним впровадження навчальної дисципліни «Професійна етика та етикет» у рамках кожної спеціальності або принаймні викладання основ мовної етики в рамках психологічних дисциплін чи загального курсу етики.

Значною перешкодою на шляху поширення використання української мови у навчальних закладах є низький рівень видання підручників державною мовою. Для подолання цієї проблеми необхідно, по-перше, щоб вищі навчальні заклади брали на себе витрати з видавництва літератури і функції з її розповсюдження (як по бібліотеках, так і для продажу студентам і всім бажаючим). Другою ж передумовою є підвищення у викладачів мотивації для написання україномовних підручників із кожної навчальної дисципліни (оскільки самомотивація не завжди виявляється дієвою, то у виконанні цього завдання значна роль належатиме завідувачам кафедр і менеджерам ВНЗ, які відповідають за наукову та навчально-методичну роботу).

Аналогічною сьогодні є ситуація і з мережею Інтернет, ресурсами якої поступово починає користуватися все більша кількість студентів для підготовки до занять. Тут проблема також полягає в тому, що в Інтернеті є набагато більше сайтів російських бібліотек, якими можуть скористатися студенти, і більше російськомовних інформаційних пошукових систем. Вирішення цієї проблеми також значною мірою покладається на вищі навчальні заклади, хоча ініціатива, напевно, має виходити з Міністерства освіти і науки. Кожна кафедра повинна мати власний сайт, на якому була б розміщена інформація зі спеціальностей кафедри, всіх навчальних дисциплін із текстами лекцій, планами семінарських занять, переліком літератури та екзаменаційними питаннями українською мовою; повинні також бути виставлені всі наявні літературні джерела за спрямуванням кафедри, переважно українською мовою. У такому разі студенти (особливо заочного відділення) не матимуть необхідності навчатися в бібліотеці за російськомовними підручниками. Для реалізації цього завдання необхідне залучення зусиль не тільки самих викладачів, але й відповідного підрозділу ВНЗ з інформаційних технологій.

Підсумовуючи основні позиції проведеного у статті аналізу, слід виділити такі основні напрями, за якими освітня система України може сприяти становленню української політичної нації:

- розвиток української культури як національної (на противагу однобічному піднесенню етнічних культур, в тому числі й культури українського етносу) із вихованням у студентів та учнів почуття причетності до неї;
- змістовний (а не тільки навчально-методичний) розвиток системи освіти в напрямі європейської та загальноосвітової культури;

- досягнення оптимального балансу між функціонуванням національної системи освіти та її розвитком у визначеному напрямі зі збільшенням ступеня відкритості;
- посилення ідентифікації студентів із українською політичною нацією;
- реальне забезпечення студентів навичками спілкування державною мовою та україномовними підручниками, повністю відповідними українській дійсності;
- розвиток демократії в освітньо-виховному процесі та демократичності свідомості учнів (студентів) і викладачів;
- розвиток політичної свідомості, політичної активності та політичної культури молоді;
- поширення громадянської освіти із викладанням основ демократії та теоретичних засад феномену політичної нації у вищих навчальних закладах.

Зрозуміло, що запропоновані в рамках цих напрямів зміни змісту навчально-виховного процесу вимагають детальнішого аналізу представниками педагогічної галузі. Практична демократизація освітнього простору в Україні потребує також теоретичного і практичного опрацювання досвіду громадянської освіти в розвинених демократичних країнах, що слід вважати перспективним напрямом подальших розвідок у руслі окресленої проблеми.

Література:

1. Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. — К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. — 437 с.
2. Крисаченко В.С., Степико М.Т., Власюк О.С. та ін. Українська політична нація: генеза, стан, перспективи / За ред. В.С. Крисаченка. — К.: НІСД, 2003. — 632 с.
3. Мазак А. Управління освітою в умовах демократизації суспільних процесів // Освіта і управління. — 2004. — Том 6. — № 4. — С. 49-52.
4. Петрова Г.И. Коммуникативная онтология и современное образование // Философия образования. — 2004. — № 2. — С. 3-8.

Галина Нестеренко. Роль системы образования в становлении украинской политической нации

Статья посвящена определению роли системы образования в процессе становления современной украинской политической нации и анализу основных возможных направлений соответствующего влияния. В работе подчеркнута, что актуальность этого направления исследования обусловлена потребностью поиска механизмов и факторов становления украинской политической нации, что является одним из определяющих стратегических приоритетов развития украинского государства. При этом политическая нация понимается как образованное

на основе этнических групп социальное сообщество, специфические черты которого — определенный уровень национального самосознания и воля к политической самоорганизации, что обуславливает формирование государства с демократическим правлением и нацеленность на общее будущее. Образование вообще и национальная система образования в частности рассматриваются как механизм становления политической нации.

Halyna Nesterenko. Role of the Educational System in the Becoming of the Ukrainian Political Nation

The article is devoted to the definition of a role of the educational system in the becoming of the modern Ukrainian political nation and to the analysis of the possible ways of its influence. The importance of this research direction is determined by a need to find the mechanisms and factors influencing formation of the Ukrainian political nation, as one of the strategic priorities of the Ukrainian State development. Political nation is seen, as a social community formed on the base of ethnic groups, and having specific features like certain level of national self-consciousness and will to political self-organization, that stipulates formation of a democratic state and common goals for future. Education in general and national educational system in particular are seen as a mechanism of the political nation development.

Марія КУЛТАЄВА

**ПРАЦЯ М. ГОРКГАЙМЕРА
«КРИТИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО
РОЗУМУ» ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ
ДЛЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**



Серед засадничих понять філософії освіти, мабуть, одним із найважливіших є педагогічний розум. Щоправда, в останні роки вітчизняні теоретики намагаються не звертатись до проблем розумності педагогічних стратегій і практик, вважаючи їх домодерними і ранньомодерними. Але як свідчить сучасний західноєвропейський філософсько-педагогічний дискурс, поняття розуму повертає собі втрачені позиції в предметному полі суспільства ризику. Культурно-освітня сфера такого суспільства вже не є тією затишною «педагогічною провінцією», про яку мріяли науковці й учителі за покликанням у минулих століттях. Сучасна освіта дає молоді шанси, але й примножує ризики. Відповідно актуалізується питання розуму в освіті та взагалі – у життєтворчості сучасної людини.

Таке питання не належить до очевидних і потребує додаткової аргументації як щодо його постановки, так і щодо практичних наслідків застосування педагогічного розуму. Усе це у свою чергу змушує звернутися до визначення розуму в новітніх історико-філософських, культурних і соціальних контекстах. Спробу такого визначення в скрутний час посттоталітарних трансформацій, що відбувалися в Західній Європі, дав М. Горкгаймер.

Зауважимо, що вітчизняному читачеві відомо не дуже багато про творчість Макса Горкгаймера в період між 1947 і 1969 рр. Але саме він був плідним для цього видатного філософа й соціолога, який увійшов до історії суспільствознавства як автор критичної теорії суспільства й далекоглядний аналітик трансформацій індустріального соціуму. Спостереження й висновки, зроблені Горкгаймером у ті часи, посилили свою значущість на початку

XXI ст. у зв'язку із прискоренням інноваційних процесів у культурі й освіті. Зупинимось детальніше на їх характеристичі.

Розум, його соціокультурне покликання й функціональне призначення, зміна типів раціональності є тими темами, якими Горкгаймер займався протягом усього життя. Сьогодні соціальний універсум внаслідок трансформацій постіндустріального характеру, глобалізаційних процесів перетворюється, як уже зазначалось вище, швидкими темпами на світове суспільство ризику, яке гостро відчуває, що задля самозбереження необхідно повернути розуму ті позиції, які він втратив протягом новітньої історії. Розум і право, розум і політика, критика різних проявів розуму й нерозумності стають сьогодні предметом критичної саморефлексії філософської думки [2, 3, 5, 6].

Дослідження Горкгаймера «Критика інструментального розуму» та нотатки, зроблені філософом у різні роки, є корисним теоретичним досвідом розробки таких проблемних ліній. Ця праця тісно пов'язана із спільним дослідженням Т. Адорно й М. Горкгаймера «Діалектика Просвітництва», де в ідеологізації розуму досліджується прихована утопія, розкриваються причини й наслідки процесу деміфологізації, а також історія теоретичної думки як органу панування. У горкгаймерівській критиці також робиться акцент на діалектиці ідеології Просвітництва, тобто на метаморфозах ідеологізованої версії розуму. Але, на відміну від «Діалектики Просвітництва», Горкгаймер у своїй праці, що вперше була видана англійською мовою в США під назвою «Затьмарення розуму», значно більше уваги приділяє філософському аналізу генези інструментального розуму та його саморепрезентаціям у сучасних соціокультурних контекстах. Адже для того, щоб розкрити справжні причини потаємної сили утопій, що несуть загрозу людству, слід дещо розширити рамки теоретичної рефлексії й перейти від ідеології Просвітництва до проблем теоретичної філософії, тобто до прояснення й уточнення понять розуму й супутніх категорій, щоб потім застосувати їх у дослідженнях суспільного життя. Теоретична реконструкція генези інструментального розуму та виявлення його функціонального діапазону в поєднанні з антропологічною інтерпретацією можна охарактеризувати як одну з перших спроб постмодерної трансформації сучасної соціальної філософії [9]. Ця спроба є вагомим внеском у критичну теорію суспільства, основні положення якої постійно розвивали всі франкфуртці. Горкгаймерівська критика інструментального розуму спрямована проти раціоналізації відносин панування, у тому числі — над природою, проти героїзації війн та тероризму.

Характеризуючи значення спроби Горкгаймера реабілітувати теоретичний розум, слід звернути увагу на таку обставину. Сучасна філософія освіти, а також соціальна філософія й соціологія вже протягом кількох десятиліть переживають ситуацію теоретичного дефіциту. У «Критиці інструментального розуму» Горкгаймер намагався якщо не подолати, то принаймні зменшити цю хронічну недостатність сучасного філософського мислення.

Показово, що Горкгаймер у своїй критиці звертає особливу увагу на якісний бік філософських рефлексій, на культуру філософування, яку можна втратити, якщо не піклуватися про спосіб самовиявлення філософської думки, про її адекватне вираження й точність висловлення.

У зв'язку із цим слід зазначити, що теоретична філософія, незалежно від уподобань і напрямків, з якими позиціонують себе ті чи інші філософи, постійно вимагає роботи з категоріально-понятійним апаратом. Без цього вона не може рухатися вперед, еволюціонувати, зрештою, оновлюватися, навіть якщо суспільство висловлює палке бажання щодо цього або видає суворі накази прискорити духовне оновлення. Намагаючись виявити суттєві риси суспільної свідомості розвинутого індустріального суспільства та соціокультурні чинники, що обумовлюють його наявний стан, Горкгаймер починає своє дослідження з аналізу спроможності свідомості встановлювати мету й цілі, а також добирати до їх здійснення відповідні засоби. Саме через це, на його думку, визначається розумність як якісна характеристика свідомості. Такий підхід він пояснює пізніше, у нотатках періоду 1949–52 рр. «Рациональність, – наголошує він, – це не формальна, а змістовна категорія. Розум – це назва того, що є розумним» [8, 202]. Горкгаймер пропонує своєрідний тест на виявлення якісної характеристики розумності впливових течій сучасної філософської думки – неотомізму й широкого спектру позитивістськи орієнтованої філософії. Це розкриття діалектики цілей і засобів.

Старша генерація франкфуртців, насамперед Адорно й Горкгаймер, перебільшували можливості діалектичного методу, зловживання яким робило теоретичний аналіз популярно-поверховим. Інтуїтивно відчуваючи це, Горкгаймер зосереджується на тому, що залишалось за межами гегельянського мислення – на проясненні й уточненні засадничих понять філософії, за допомогою яких потім він має намір здійснити діагностику суспільства.

Дослідження Горкгаймера ґрунтується на американському і європейському матеріалі. Американська і європейська версії формалізації розуму мають певні відмінності, обумовлені специфікою попереднього історичного розвитку, але спільні моменти тут явно переважають. Як і в Європі, так само й в Америці формалізації розуму сприяє позитивістська орієнтація, різновидом якої Горкгаймер вважає, окрім класичного позитивізму, прагматизм, дарвінізм і психоаналіз. Світоглядним і методологічним парадоксом горкгаймерівської позиції можна назвати наближення до них релігійної філософії, зокрема неотомізму, який попри есенціалістські декларації, схиляється, як показує Горкгаймер, до інструментального застосування навіть ідеї бога.

Предметом жвавих дискусій свого часу були приголомшливі висновки Горкгаймера про те, що людство як у суспільстві добробуту, так і в соціумах злиденності втрачає розум і може впадати в безумство, що не існує панaceaї, щоб вилікувати його раз і назавжди. Отже, ще задовго до свого оприлюднення ця праця пройшла солідну апробацію серед студентської молоді в США. В її основу покладено цикл лекцій, прочитаних Горкгаймером навесні

1944 р. у Колумбійському університеті, що ввійшли до курсу «Суспільство й розум» (Society and Reason). Вони були надруковані окремою книгою під назвою «Затьмарення розуму» (Eclipse of Reason). Німецькою ж мовою (архіви Горкгаймера свідчать, що первісним текстом цієї праці був саме німецькомовний варіант [14, 434]) вони вийшли під таким багатообіцяльним заголовком, як «Критика інструментального розуму».

Ця виразна назва говорить європейському читачеві (зі Сходу й Заходу) за себе, бо містить декілька вказівок щодо відвертих та прихованих намірів автора. Чи є тут натяк на кантівські критики? Безсумнівно, так. Горкгаймера, і це дуже помітно, непокоять непрості питання в дусі Канта: як можлива соціальна філософія і як можлива соціологія, чи потребує соціологія теорії або ж вже пристосувалася виживати в умовах хронічного теоретичного дефіциту і є суто емпіричною наукою. У «Нотатках» більш пізнього періоду ми знаходимо спробу реконструкції кантівської соціології [8, 191]. Але він пов'язує інтерес до кантівських трансформацій із філософсько-антропологічними розвідками, намагаючись визначити соціальне призначення розуму: «Сфера розуму, – пише він, – це пристосування суспільства до більш високих ступенів» [8, 192]. Саме про метаморфози цього розуму й трансформації кантівської традиції йдеться в горкгаймерівській критиці. Слово-сполучення «інструментальний розум» також містить у собі приховані вказівки, які торкаються філософських та соціологічних напрямів, що домінують у західноєвропейській та американській філософській і соціологічній думці – позитивізму, прагматизму, психоаналізу, а також, далеко не в останню чергу, – соціології розуміння М. Вебера та функціоналістського напрямку в соціології, поширеного в США. Слід зазначити, що для всіх без винятку франкфуртців (навіть для їхньої молодшої генерації, представником якої є Ю. Габермас) характерна відсутність чіткої межі між соціологією та соціальною філософією. За це їм часто дорікають у сидінні одразу на двох стільцях [1, 38]. Але така позиція має не тільки вади, а й певні переваги, бо посилює теоретичну обґрунтованість соціологічного аналізу, що відчувається в нотатках Горкгаймера.

Робота над лекціями й відповідно над текстом «Критики інструментального розуму», як уже зазначалось, почалася ще в Німеччині, але здійснювалася переважно в еміграції. Особисто для Горкгаймера це були важкі часи роздумів над власним життям, над долею людства, цивілізації, демократії, які він пов'язує з визначенням перспективи еволюції філософського мислення. Причому йдеться не про окремі школи чи напрямки, а про здатність людства філософувати й про те, що трапляється або може трапитися, якщо зникне здібність до теоретичної рефлексії. Ці лекції майже збігаються в часі з роботою над «Традиційною й критичною теорією» та вже згаданою вище «Діалектикою Просвітництва». Але лекції нетотожні цим працям, вони мають відмінності в розстановці акцентів, тут основна увага зосереджена на методологічних і філософсько-антропологічних аспектах, хоча в них також зберігається основна соціально-філософська інтенція

Франкфуртської школи – діагностика часу й аналіз кризи культури в західному суспільстві. Одним із проявів такої кризи є занепад філософської культури, насамперед, культури філософування, що відбивається на якісних характеристиках методологічних і світоглядних стратегій і взагалі на мисленні суспільства.

Саме на цій характеристиці та на її антропологічних передумовах та наслідках зосереджує свою увагу Горкгаймер. Кризу західної цивілізації він розглядає крізь призму однієї з основних філософських категорій, а саме через історію розуму, який занепадає й тим спричиняє кінець індивіда. Оригінальний задум дослідження вимагав чіткої продуманої дослідницької стратегії, яка обумовила архітектуру праці, що складається з п'яти глав.

Сповнені ризику авантюри мандрівки західноєвропейського розуму та його вимушені блукання чужими теренами Горкгаймер спочатку розглядає в рамках категоріальної пари «ціль-засіб», щоб через них потім перейти до визначення спільного ґрунту суперечливих панацей зі скарбниці досвіду людського духу, а потім на підставі постійного уточнення фундаментальних філософських понять і категорій, які відображають основні тенденції суспільної свідомості людства індустріального суспільства, здійснити діагноз культури свого часу на підставі аналізу повстання природи, історії піднесення й занепаду індивіда. У свою чергу все це послуговує визначенню долі й призначення філософії. Спіралеподібна архітектура лекцій і книги, мабуть, не випадкова й навіть у такий спосіб посилює діалектичну заангажованість філософа.

Стрілки на годиннику Горкгаймера, прихильника діалектики постгегельянського зразка, завжди були переведені вперед – дається взнаки марксистський вишкіл раннього періоду Франкфуртської школи – а тому, незважаючи на деяку розмитість і побіжність, його діагностика ще й досі не втратила своєї актуальності. Адже логіка постіндустріальних трансформацій також визначається ускладненням взаємозв'язків між цілями та засобами, об'єктивним і суб'єктивним розумом. Горкгаймер передбачив ситуацію постмодерну в духовному житті суспільства, що переживає комунікативну революцію. Безперечно, дигітальна культура глобальної інформаційної мережі, багатовимірні лабіринти кіберпростору залишилися за горизонтом горкгаймерівських рефлексій, бо тоді ще не було цих реалій. Але виклик множинності у світоглядній культурі суспільства, що переживає фазу становлення або оновлення демократії в умовах комунікативної революції, пронизує всі його праці.

Плюралізм світоглядних орієнтацій, можливість вибору ще не означають легітиматії всеїдності. Вихідна ситуація, з якої Горкгаймер починав свою діагностику часу, дуже нагадує ту, що склалася в Україні, а також у тій чи іншій формі наявна в Західній та Східній Європі, у США. Отже, світоглядний плюралізм із 40-х рр. минулого століття майже не змінив своєї зовнішності: «Поруч із псевдорелігійними або напівнауковими зціленнями душі, спіритизмом, астрологією, дешевими сортами стародавніх філософій, та-

ких, як йога, буддизм або містика й популярними обробками класичних об'єктивістських філософій, до сучасного вжитку пропонуються середньовічні онтології» [14, 78].

Примушування вибирати, неможливість уникнути ситуації, пов'язаної з такою процедурою (бо навіть у випадку, коли за тебе обирають інші, слід для цього принаймні надати їм певні повноваження), є надзвичайним посиленням тиску на особистість. Відтак не випадково постсучасні теоретики характеризують людину, приголомшену лавиною плюральності, як сироту, позбавлену орієнтирів. Щоб їй допомогти, на їх думку, слід навіть цілковито змінити зміст освіти і виховання, зосереджуючи останні на вмінні обирати [10, 198]. Але теоретичні роздуми Горкгаймера, прогножуючи виникнення такої ситуації на підставі ще поодиноких симптомів, торкаються не її проявів, а підвалин, фундаментальних основ і, насамперед, розуму.

Оскільки в Горкгаймера постійно йдеться про уточнення поняття розуму, слід нагадати, що саме німецька традиція сприяла постійному зростанню його обсягу. До речі, завдяки Франкфуртській школі й, не в останню чергу, Горкгаймеру, філософське поняття розуму стало відігравати значну роль у соціології [2, 12]. Щоб краще описати й зрозуміти ситуацію на роздоріжжі розуму, зробимо відступ у царину інтерсуб'єктивного теоретичного досвіду. Адже звернення до лексиконів може засвідчити широкий діапазон поняття розум, а прояснення семантики дає змогу через додатковий коментар усунути складності перекладу. У німецькомовних довідкових виданнях дається таке визначення розуму: «1. Розум (Vernunft, reason) виступає загальною назвою для позначення духу та інтелекту. 2. На відміну від розсудку розум означає широку й охоплювальну діяльність духу. 3. Розум може визначатися як світовий принцип» [9, 716]. Наведені визначення й пов'язані з ними термінологічні розбіжності можуть посилюватися внаслідок звернення до більш складних історико-філософських контекстів. Наведемо довідку з «Філософського словника»: «Розум – це ... духовна діяльність людини, спрямована на осягнення об'єктивної реальності в її тотальності. У німецькому слововживанні «розум» був спочатку перекладом латинського *intellectus*, а розсудок – *ratio*. Це тривало до XVII ст. (Майстер Екхарт, Лютер). У філософії Просвітництва, насамперед завдяки Канту, ці терміни міняються своїми змістами, отже, змістом розуму стає *ratio*, а розсудку – *intellectus*» [13, 1262].

Горкгаймер, термінологічно дотримуючись кантівської традиції, намагається здійснити функціональний аналіз розуму через антропологічну інтерпретацію цілей, які обирає й покладає людина. «Із давніх часів, – зауважує він, – розумом називається вміння слухати й вбирати в себе вічні ідеї, які повинні служити людині цілями» [8, 21]. Отже, слід звернутися до цілей, щоб зрозуміти корисність і шкідливість інструментального розуму для життя людини, – саме таке завдання ставить горкгаймерівська критика, змушуючи на рівні підтексту пригадувати те, що свого часу стосовно історії писав Ніцше.

Звернення до цілей також вимагає лексикологічного коментарю. Як і в українській мові слова «мета» і «ціль» можуть вживатися синонімічно, але дають певні семантичні розбіжності, так і в німецькій їхніми еквівалентами відповідно виступають Ziel та Zweck. Ціль у її інструментальному значенні здебільшого виражається словом Zweck. Його етимологія прояснює ті нюанси, які розрізняв не тільки Горкгаймер, а й М. Вебер, коли говорив про «цілераціональну дію» (zweckrationale Handlung), маючи на увазі її інструментальний характер. Спочатку цим словом називали гострий цвях, яким швець прибивав підшву до чобіт. У XVI-XVII ст. цим словом називали гвіздок у середині мішені, яким вона прибивалася до стовбура дерева. Той, хто влучав у середину, потрапляв і в гвіздок, тобто в ціль, у те, на що прицілювався. «У філософському слововживанні поняття Zweck (ціль) та Ziel (мета) тісно зв'язані між собою, але не ідентичні. Ziel (мета) – це ідеальне передбачення реальних можливих або бажаних станів матеріальних або духовних систем, або відносно завершеного етапу розвитку ідеальний образ майбутнього. Zweck (ціль) на відміну від цього означає намір людини застосувати певний засіб або інструмент, щоб здійснити певні дії для досягнення тієї чи іншої мети» [13, 1334].

Також доцільність (zweckmaessigkeit) пов'язана з функцією інструментального розуму. Вона означає властивість або здатність речей, процесів, дій, способів поведінки тощо виступати засобами для здійснення певних цілей [13, 1334]. Телеономічна функція людської свідомості включає в себе покладання як цілей, так і мети. І перше, і друге, як слушно зауважує Горкгаймер, обумовлено діалектикою розуму, яка в нього, на відміну від гегелівської, має антропологічне підґрунтя. Бути розумним у парадигмі модерної філософії означає «дотримуватися правил, без яких не може існувати ані ціле, ані одичне, мислити не тільки задля миттєвості. Розум повертається до самого себе, коли він заперечує свою власну абсолютність, розум у емпатичному сенсі, і розуміє себе як простий інструмент» [8, 21].

Але й у такому необхідному самозапереченні криється небезпека зловживання цим потужним інструментом, що покладає цілі, визначає стратегії суспільного й особистісного розвитку, контролює дії та вчинки, до того ж ще й здійснює самоспостереження. Запобіганню численних можливих і дійсних спотворень у застосуванні розуму має служити його філософська критика. Щоб краще виявити діапазон інструментального застосування розуму, Горкгаймер пропонує розрізнати суб'єктивний і об'єктивний розум.

Суб'єктивний розум слугує досягненню вже встановлених цілей, не замислюючись над тим, наскільки вони розумні або ж безумні. Він може послуговувати цілковито ірраціонально обґрунтованим цілям, наприклад, раціоналізувати процес безглузлого витрачання часу (наприклад, через індустрію дозвілля) або знищення людей у концтаборах. Але без включення суб'єктивного розуму неможлива жодна дія й, насамперед, соціальна. Адже він є «силою, яка уможливорює розумні дії, тобто здатність до класифікації,

умовиводу, незалежно від будь-якого змісту», забезпечуючи таким чином абстрактне функціонування механізму мислення [8, 27].

Об'єктивний розум, на відміну від суб'єктивного, є принципом, що діє в об'єктивному світі. Основним моментом теорії об'єктивного розуму ще з часів Платона і Аристотеля є «не узгодження поведінки і цілі, а поняття ..., які торкаються ідеї вищого блага. проблем людської призначеності й способу здійснення найвищих цілей» [8, 28]. Отже, мета розвитку людства, суспільства, на думку Горкгаймера, обґрунтовується й ставиться об'єктивним розумом, безперечно, якщо така мета є розумною. Він також займається своєю перевіркою на розумність усіх без винятку цілей, що проходять випробування на відповідність вищими загальнолюдськими цінностями. Таке розрізнення нагадує вихідний момент гегелівської діалектики об'єктивного й суб'єктивного духу, але з тією відмінністю, що Горкгаймер намагається через наведене розрізнення розкрити процес формалізації розуму як прояву соціального, культурного й навіть екологічного відчуження сучасної людини на завершальній фазі індустріального суспільства.

У духовній еволюції людства об'єктивний розум є генетично первинним. Він, як показує Горкгаймер, ніколи не виключав суб'єктивного моменту. Суб'єктивний розум протягом довгої історії людства підпорядковувався об'єктивному й через нього обмежував свої вузько утилітарні домагання ідеями об'єктивної істини й добра. Автономізація суб'єктивного розуму, його формалізація, перетворення на інструмент розглядаються Горкгаймером у історико-філософській площині та в соціокультурній сфері. Автономізація суб'єктивного розуму, на його думку, була обумовлена не стільки силою ініціативи теоретичних рефлексій, орієнтованих на корисність, успішність тощо, скільки ослабленням позицій об'єктивного розуму, що, зрештою, обірвало симбіотичні зв'язки між ними, з відтворенням яких на новому рівні пов'язується оновлення філософії й духовне зцілення людства. Але повернемося до історії. «У Новий час, – підкреслює Горкгаймер, – розум виявив тенденцію до розчиняння свого власного об'єктивного змісту» [8, 35]. Ця тенденція була обумовлена процесом секуляризації, внаслідок чого відбулося відокремлення розуму від релігії. В ідеології Просвітництва розум заступає на її місце й стає найвищим духовним авторитетом. Але за здобуття своєї незалежності об'єктивний розум заплатив високу ціну: його істини, цінності й навіть саме поняття без трансцендентного підкріплення почали швидко втрачати силу: «Чим більше сили втрачало поняття розуму, тим легше воно піддавалося ідеологічним маніпуляціям і пропаганді найзухвалішої неправди» [8, 45]. Для аргументації цієї тези Горкгаймер звертається не тільки до історико-філософського матеріалу, а й широко застосовує філософсько-антропологічний аналіз. Формалізація розуму тут розглядається як втрата ним людяності, як дегуманізація мислення: «Основні ідеали й поняття раціоналістичної метафізики були вкорінені в понятті загальнолюдського, у понятті людства, а їхня формалізація свідчить про те, що вони відірвалися від свого людського змісту» [8, 46].

Показово, що опис метаморфоз об'єктивного розуму, його інструменталізації й, зрештою, перетворення на суб'єктивний, Горкгаймер поєднує з аналізом засадничих принципів демократії. На його думку, основний принцип демократії – принцип більшості, зберігає свій гуманістичний потенціал лише за умов визнання загальнолюдських цінностей і інтересів усього людства.

Дослідники творчості Горкгаймера сходяться на тому, що центральне місце в «Критиці інструментального розуму» займає розділ «Повстання природи», де розглядаються наслідки редукції природи до простого інструменту [15, 388; 7, 82-83]. У цій главі Горкгаймеру вдалося уникнути натур-філософських спрощень та популяризаторських версій екологічної соціології, а також імперативності сучасного екологічного матеріалізму, де також ідеться про стратегію виживання людства. «Людина, – зауважує вчений, – у процесі своєї емансипації поділяє долю всього іншого світу. Підкорення природи включає в себе підкорення людини» [8, 106]. Формалізація розуму призводить до таких соціальних практик, як «панування задля панування». Останнє має руйнівні наслідки як для самої людини, так і для природи. Процес самознищення людини, її екологічне відчуження мають парадоксальний характер: суб'єктивізація й формалізація процесу самозбереження перетворює його на процес самознищення. Горкгаймер підкреслює: «Тотальна трансформація насправді кожної сфери буття в сферу засобів веде до ліквідації суб'єкта, який мав ними послуговуватися. Це надає сучасному індустріальному суспільству нігілістичного аспекту. Суб'єктивізація, яка підносить суб'єкт, одночасно прирікає його» [8, 106]. Людина в ході такого процесу позбавляється залишків міфу, «благоговіння перед природою», вона стає нездатною любити природу, одержувати насолоду від споглядання людини, функціоналізуючи свої взаємини з нею. Природо-захисні стратегії й акції, якщо в їх основі лежить формальний суб'єктивний розум, перетворюються на свою протилежність – на більш удосконалену експлуатацію природи. Така діагностика Горкгаймера повністю справдилася в добу глобалізації й становлення постіндустріального суспільства, коли під гаслами й практиками екологічно чистого виробництва здійснюється більш приховане забруднення довкілля» [11, 30].

До хитрощів суб'єктивного розуму належить позірне повернення до визнання первісності природи, її суб'єктивна міфологізація. У соціально-політичній сфері такий поворот має дуже небезпечні наслідки. Розуміння національного буття як природного, зведення його до суто етнічного моменту, протиставляння суспільству спільноти як буття, більш наближеного до природи, може служити виправданням злочинам, спрямованим проти людства. Так, Горкгаймер описує фашизм як «сатанинський синтез розуму й природи» [8, 131].

У «Критиці інструментального розуму» повторюється одна із сюжетних ліній «Діалектики Просвітництва», а саме: помста природи, її повстання. Показово, що природа, за Горкгаймером, може здійснювати такі повстання

як сама по собі (у вигляді природних катаклізмів тощо), так і через людину та в людині. Придушення природних потягів, як і спроби їх суспільної легітимації, загрожують цивілізації. Адже коли «людина робить своїм принципом переважно природу, вона деградує до примітивних потягів. ... Відмова політиків та філософів від розуму внаслідок їхньої капітуляції перед дійсністю прикриває набагато гіршу форму регресії й неминуче завершується сплутуванням філософської істини з нещадним самозбереженням та війною» [8, 135].

Повстання природи в різних його проявах посилює процес занепаду індивіда в індустріальному суспільстві. У главі «Піднесення й занепад індивіда» Горкгаймер здійснює соціологічний аналіз становища індивіда в індустріальному суспільстві крізь призму проблематики формалізації суб'єктивного розуму.

Проблемні лінії «Критики інструментального розуму» уточнюються й доповнюються в «Нотатках 1949-1969 рр.». У них містяться історико-філософські розвідки й спостереження. Серед персоналій, з якими внутрішньо полемізує Горкгаймер, реконструюючи їхні погляди й ведучи з ними полемічний діалог, слід насамперед назвати Канта, Гегеля, Шопенгауера, Маркса. Багато уваги, як свідчать нотатки різних років, Горкгаймер приділяв критиці психоаналізу, прагматизму й позитивізму, у яких він вбачав найбільш чітко виражені прояви інструментального розуму, що непомітно для себе перетворювався на засіб.

У «Нотатках» містяться також цікаві макро- і мікросоціологічні спостереження, які сприяють поглибленню розуміння основних тенденцій еволюції індустріального суспільства, розвитку й ствердження демократії, а також і небезпек, що трапляються на її шляху.

Отже, теоретичні пошуки Горкгаймера спонукають до критики численних проявів сучасного педагогічного розуму, до осмислення тих синтезів, які за його безпосередньої участі утворюються в культурі й політиці. Гуманізація суспільства й освіти не здійснюються автоматично, вони є наслідком активного втручання відповідального й самокритичного розуму до суспільного життя.

Література:

1. *Апель К.-О.* Киевские лекции. — К., 2001.
2. *Гюффе О.* Розум і право. — К., 2003.
3. *Слотердайк П.* Критика цинічного розуму. — К., 2002.
4. *Ваєккер Д.* Wozu Soziologie? Berlin, 2004.
5. *Бухгейм Н.* Die Rationalitaet der politischen Vernunft. Ueber unlogische Vernunft und unvernueftige Logik. Berlin, 2004.
6. *Fues W.M.* Rationalpark. Zur Lage der Vernunft Koenighausen, Berlin, 2001.
7. *Gumnior H., Ringuth.* Horkheimer. Hamburg, 1973.

8. *Horkheimer M.* Gesammelte Schriften Bd. 6. «Zur Kritik der instrumentellen Vernunft» und «Notizen 1949-1969». Frankfurt am Main, 1991.
9. Lexikon zur Soziologie / Hrsg. W. Fuchs-Heinritz. Opladen, 1994.
- 10 *Luhmann N.* Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main, 2002.
11. *Luhmann N.* Soziologie des Risikos. Berlin, 1991.
12. *Nassehi A., Nollmann G.* Wozu ein Theorienvergleich? // Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich. Frankfurt am Main, 2004.
13. Philosophisches Woerterbuch. Bd. 2/ Hrsg. G. Klaus und M. Buhr. Leipzig, 1974.
14. *Schmidt A.* Nachwort des Herausgebers. Dokumente des Horkheimerischen Spaetwerks // Horkheimer M. Gesammelte Schriften. Bd. 6. Frankfurt am Main, 1991. S. 434- 443.
15. *Wiggerhaus R.* Die Frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung. Munchen, 1986.



Макс ГОРКГАЙМЕР

КРИТИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО РОЗУМУ*

Передмова до німецького першодруку

З давніх часів розумом називали прислуховування й вбирання у себе вічних ідей, які мають служити людству цілями. Сьогодні ж не тільки єдиною справою, а й власною сутністю розуму є пошук засобів, які відповідали б уже встановленим цілям. Цілі, яким свого часу поталанило не перетворитися на засоби, постають у вигляді забобон. Якщо Богослухняність завжди була засобом отримати заступництво Бога, то, з іншого боку, вона дозволяла раціоналізувати всякого виду панування, загарбницькі походи й тероризм. Тому теїстичні та атеїстичні просвітники, починаючи з Гобса, інтерпретували заповіді як суспільно корисні моральні принципи, які мали сприяти якомога спокійнішому життю, мирному спілкуванню між рівними, шануванню існуючого ладу. Бути розумним, якщо зняти з цієї вимоги теологічну оболонку, означало: поважати правила, без яких не можуть жити ні ціле, ні індивід, а також не думати тільки про цю мить. Розум повертається до самого себе тоді, коли заперечує свою власну абсолютність, розум в емпатичному сенсі, й трактує себе як простий інструмент. Не можна сказати, що бракувало серйозних спроб теоретично підтвердити правду про розум. Починаючи з Декарта, велика філософія Нового часу прагнула знайти компроміс між теологією та наукою. Посередником тут була «спроможність інтелектуальних ідей» (розум) [1]. «Божественним у нашій душі, — як стверджує Кант, — є те, що вона здатна творити ідеї» [2]. Таку віру в автономне Ratio (мислення) Ніцше викривав як симптом відсталості, адже, «як на німецькі ціннісні інстинкти», Лок та

* © М. Култаєва, переклад з німецької мови
© Український філософський фонд

Юм «у собі були занадто ясними, занадто прозорими» [3]. Кант йому здавався «зволікачем» [4]. «Розум — це тільки знаряддя, а Декарт був поверховим» [5]. Як і все інше, розпад відповідного культурного феномена був повторений в історичному процесі ХХ ст. В 1900 р., у рік смерті Ніцше, надруковано «Логічні дослідження» Гусерля, які мали ще раз науково точно обґрунтувати прислуховування до духовного буття, споглядання сутності. Якщо Гусерль мав на увазі виключно логічні категорії, то Макс Шелер та інші поширили його вчення на моральні структури. Із самого початку ці зусилля були знаком реставрації. Саморозчинення розуму як духовної субстанції ґрунтується на внутрішній необхідності. Сьогодні теорія повинна стати рефлексією та висловлюванням процесу, який має суспільно обумовлену тенденцію до неопозитивізму, до інструменталізації думки, а також марних спроб порятунку від нього.

Коли мені повідомили про намір надрукувати зібрання моїх праць, я спочатку вирішив підготувати добірку з 40-х рр. Вони були на периферії моєї практичної діяльності, організації Studies in Prejudice, академічного управління, відбудови Інституту соціальних досліджень, зусиль, спрямованих на реформу виховання. Безперечно, я знав, що цей намір передбачав період, коли виникла критична теорія, і, насамперед, ті есеї, що вийшли у Парижі (в *Alcan*), у часописі, котрий я видавав. Також малися на увазі невидані дослідження, а передовсім — опублікована разом із моїм другом Адорно давно розпродана книга «Діалектика Просвітництва». Я тоді думав, що з кінцем націонал-соціалізму — через реформи або революції — розпочнеться новий день, справжня людська історія. Разом із засновниками наукового соціалізму я вважав, що у світі повинні поширитися культурні досягнення буржуазної епохи, вільний розвиток сил, духовне виробництво, які більше не характеризуватимуться насиллям та експлуатацією.

Те, свідком чого я став потім, не змінило мого мислення. Держави, які називають себе комуністичними й застосовують ті самі марксистські категорії, яким я так багато завдячую в моїй теоретичній роботі, не просунулися ближче до того нового дня, ніж країни, де — принаймні у цей час — ще не згасла свобода одиничного. У такій ситуації спочатку необхідно оприлюднити мої деякі інші праці і, в першу чергу, рефлексії щодо розуму. Вони іманентні попереднім дослідженням і намагаються теоретично обґрунтувати також сьогодні дуже вагомий сумнів щодо того, чи не виявиться царство свободи, якщо воно колись здійсниться, необхідною його протилежністю — автоматизацією суспільства, а також людської поведінки. Запропоновані тут фрагменти, об'єднані у ціле, є спробами здійснити у свідомості рефлексію такого роздвоєння, не відмовляючись від роздумів про інше.

Я вдячний доктору Альфредові Шмідту за добірку та перегляд. «Eclipse of Reason», «Критику інструментального розуму» – цю працю, що вперше з'являється як документація німецькою мовою, переклав він. Без його розуміння і відданості цей том ніколи б не з'явився.

Травень, 1967 р.

Макс Горкгаймер

Посилання:

1. *Kant I. Kritik der Urteilskraft. Ak. Ausg. V. S. 315.*
2. Там само, XVIII, с. 130.
3. *Nietzsche Nachlass. Werke. Kroener Ausg. XV. S. 217.*
4. Там само.
5. *Nietzsche F. Jenseits von Gut und Boese. III. S. 191.*

Вступ

Роздуми, подані у наступних главах, є спробою пов'язати сучасну ситуацію філософського мислення із похмурою перспективою реальності.

Економічні та суспільні проблеми сучасності вже детально розглянуті компетентними науковцями. Натомість це дослідження обирає інший шлях. Його метою є аналіз поняття раціональності, що лежить в основі нашої сучасної індустріальної культури.

В той час, коли пишуться ці рядки, перед народами демократичних націй постає проблема, як зробити остаточною перемогу їхньої зброї. Вони повинні розробити і застосувати на практиці принципи гуманності, в ім'я якої принесено жертви війни. Сучасні можливості удосконалення суспільства перевершують очікування всіх філософів та державних діячів, які будь-коли описували в утопічних програмах ідею справжнього людського суспільства. А проте панує загальне відчуття жаху і втрачання ілюзій. Сьогодні сподівання людей, мабуть, ще більше віддалені від свого здійснення, ніж в епохи, що робили це невпевнено, напомуцки, бо тоді їх було вперше сформульовано гуманістами. Стає помітним, що саме з розширенням горизонту мислення та дії через технічні знання, починає зникати автономія одиничного суб'єкта, зменшуються його здатність протистояти зростанню апарату масового маніпулювання, сила його фантазії, його незалежне судження. Поступальний розвиток технічних засобів супроводжується процесом дегуманізації. Поступ загрожує знищити ту мету, яку він мав здійснити – ідею людини. Чим є цей стан – необхідною фазою загального поступального розвитку суспільства чи шляхом до тріумфального відродження нового варварства, що його ми нещодавно перемогли на полях битв, – усе це, принаймні частково, залежить від теоретичної спроможності інтерпретувати глибокі зміни, котрі відбулися в суспільній свідомості та в людській природі.

Ці сторінки є спробами пролити трохи світла на філософські імплікації змін. Відтак, напевне, необхідно розглянути деякі з домінуючих напрямів мислення як розлами певних аспектів цивілізації. При цьому автор не намагається запропонувати щось на зразок програми дій. Навпаки, він вважає одним із симптомів сучасної кризи культури модерну схильність втілювати кожну думку в дію, або – активно утримуватися від дії: дія задля дії у жодному разі не вища, а навіть нижча за мислення задля мислення. Поступальна раціоналізація, як її розуміють і практикують у нашій цивілізації, має тенденцію знищувати саме ту субстанцію розуму, в ім'я якої виступають за прогрес.

В основу тексту покладено низку публічних лекцій, прочитаних навесні 1944 р. у Колумбійському університеті. Тут здебільшого оприявилася первинна побудова лекцій, що переважає над чіткою організацією матеріалу. Книжка має намір охарактеризувати деякі аспекти широкої філософської теорії, яку автор в останні воєнні роки розробив разом з Теодором В. Адорно.

Важко сказати, котрі ідеї належали йому, а котрі – мені; наша філософія є спільною. Цінним внеском до цього була невтомна співпраця Лео Левенталя.

Насамкінець слід сказати, що завжди з вдячністю пам'ятатиму, що вся моя робота була б неможливою без матеріальної підтримки та духовної солідарності, наданих мені протягом двох останніх десятиліть Інститутом соціальних досліджень.

Березень, 1946

Інститут соціальних досліджень

Колумбійський університет, М. Горкгаймер

1. Засоби та цілі

Якщо пересічну людину попросити пояснити, що вона вкладає в поняття «розум», то вона майже завжди zvolікатиме з відповіддю й бентежитиметься. Було б помилкою вважати, що це начебто вказує на занадто глибоку мудрість або на занадто плутане мислення, аби передати його словами. Насправді ж за цим криється відчуття, що нема чого досліджувати, що поняття розуму пояснює саме себе, і навіть питання про нього є зайвим. Якщо ж наполягати на відповіді, то пересічна людина скаже, що розумні речі, безсумнівно, є корисними й що кожна розумна людина має бути спроможною визначити, що для неї корисно. Безперечно, слід брати до уваги обставини кожної ситуації, а також закони, звичаї та традиції. Однак силою, яка, зрештою, уможлиблює розумні дії, є здатність до класифікації, висновків та дедукції, цілком незалежно від особливостей змісту, – тобто, абстрактне функціонування механізму мислення. Цей різновид розуму можна назвати *суб'єктивним розумом*. По суті, він має справу з засобами та цілями, з відповідністю способів дії цілям, чого всі більш-менш дотримуються, вважаючи самозрозумілим. Його мало турбує питання про розумність цілей як таких. А якщо він і переймається ними, то визнає їх розумними в суб'єктивному сенсі, тобто такими, що слугують інтересам самозбереження суб'єкта – чи то окремого індивіда, чи спільноти, від якої залежить подальше існування індивіда. Думка, що ціль може бути розумною сама по собі – на підставі переваг, які містяться в ній і відкриваються пізнанню – поза посиланнями на будь-який суб'єктивний зиск або переваги, – глибоко чужа суб'єктивному розумові навіть тоді, коли він підноситься над озиранням на безпосередньо корисні цілі й зосереджується на рефлексіях стосовно суспільного ладу як цілого.

Попри наївність і поверховість такої дефініції розуму, вона є важливим симптомом глибокої зміни у способах споглядання, що відбулися за останні десятиліття у західноєвропейському мисленні. Довший час домінував діаметрально протилежний погляд на розум. Цей погляд стверджував існування розуму як сили, притаманної не тільки індивідуальній свідомості, а й об'єктивному світові, тобто міжособистісним стосункам та відносинам між соціальними класами, суспільним інституціям, природі та її маніфестаціям. Великі філософські системи, наприклад, платонівська та аристотелівська, схоластика та німецький ідеалізм, ґрунтувалися на об'єктивній теорії розуму. Метою останньої була розробка всеохопної системи або ж ієрархії усього сущого, включно з людиною та її цілями. Рівень розумності життя людини можна було визначити через її гармонію з цією тотальністю. Їхня об'єктивна структура, а не просто людина з її цілями, мали слугувати мірилом індивідуального мислення і дій.

Це поняття розуму ніколи не виключало суб'єктивного розуму, але розглядало його як поодинокі обмежене вираження всеохопної розумності, з якої виводяться критерії для усіх речей і живих істот. Наголошувалися більше цілі, ніж засоби. Найвищим прагненням цього виду мислення було

примирення об'єктивного порядку «розумного» – так, як його розуміє філософія, – з людським буттям, включаючи власний інтерес і самозбереження останнього. Так, Платон у своїй «Державі» намагається показати, що того, хто живе у світлі об'єктивного розуму, супроводжує успіх та щастя. У центрі уваги теорії *об'єктивного розуму* стояло не те, як узгодити поведінку й цілі, а поняття – хоч би якими міфологічними вони нам сьогодні здавались, – стосовні ідеї вищого добра, проблеми людського призначення і способу досягнення найвищих цілей.

Існує принципова відмінність між цією теорією, за якою розум є внутрішнім принципом дійсності, й ученням про те, що він є суб'єктивною здатністю духу. Згідно з останнім, розум може мати тільки суб'єкт у його первісному сенсі: тобто, коли ми говоримо, що інституцію чи будь-яку іншу дійсність зорганізовано розумно, то зазвичай розуміємо під цим, що люди змогли її розумно побудувати, застосовуючи свої логічні, калькуляторські здібності. Зрештою, суб'єктивний розум – не що інше, як здатність прораховувати ймовірності, а отже – обирати для певної цілі відповідні засоби. Це визначення, напевне, збігається з ідеями багатьох видатних філософів, передовсім англійських, починаючи з Лока. Безперечно, Лок не оминув також інші духовні функції, що їх можна було б зарахувати до цієї категорії, наприклад, здатність до розрізнювання та рефлексію. А проте і ці функції, вочевидь, допомагають упорядковувати засоби та цілі, що зрештою становить суспільний інтерес науки й, у певному сенсі, *raison d'être* (розумну підставу – *франц.*) кожної теорії у процесі суспільного виробництва.

Із суб'єктивістської позиції, де «розум» застосовується переважно для позначення акту, а вже потім – предмета або думки, він вказує виключно на відношення такого предмету чи поняття до цілі, а не на сам предмет або поняття. Це означає, що предмет або думка здатні на щось інше. Розумної мети самої по собі не існує, і нема сенсу, посилаючись на розум, дискутувати про переваги однієї цілі над іншими. За суб'єктивного підходу така дискусія можлива лише тоді, коли обидві цілі служать третій, вищій, тобто коли вони є засобами, а не цілями [1].

Відношення між цими двома поняттями розуму є не лише відношеннями протилежностей. Історично обидва аспекти розуму, суб'єктивний та об'єктивний, існували від самого початку, а домінування останнього над першим – наслідок тривалого процесу. Розум у справжньому смислі, тобто як *logos*, чи *ratio*, завжди суттєво стосувався суб'єкта, його здатності мислення. Всі терміни, які його позначають, були колись суб'єктивними виразами; так, грецький термін походить від *legein* – «казати» й означає суб'єктивну здатність до мови. Суб'єктивна здатність мислення була критичною силою, що нейтралізувала забобони. Проте, викриваючи міфологію як спотворену об'єктивність, тобто як витвір суб'єкта, вона мусила застосовувати поняття, що їх вважала адекватними. Так вона постійно розвивала свою об'єктивність. Зокрема, у платонізмі піфагорійське вчення про числа, яке походило із астральної міфології, трансформувалося у вчення

про ідеї, що намагається визначити вищий зміст мислення як його абсолютну об'єктивність. Ця остання хоч і пов'язана з ним, однак перебуває по той бік здатності мислення. Сучасна криза розуму передовсім криється у факті, що мислення на певному етапі або взагалі втратило здатність концептуалізувати таку об'єктивність, або почало заперечувати її як безумство. Цей процес поступово поширився на об'єктивний зміст усякого раціонального поняття. Врешті-решт, ніяка особлива раціональність не може сама по собі виступати розумною; її зміст спустошується, а всі поняття стають просто формальними оболонками. Коли розум суб'єктивується, він також формалізується [2].

Формалізація розуму має далекосяжні теоретичні наслідки. Якщо суб'єктивістська позиція виражена, мислення не може допомогти визначити, чи є будь-яка мета бажаною сама по собі. Прийнятність ідеалів, критерії наших дій та наші переконання, засадничі принципи етики та політики, наші остаточні рішення обумовлюються не розумом, а іншими інстанціями. Вони доконечно стають справою вибору або випадку, і немає сенсу говорити про істину, коли ми вирішуємо практичні, моральні або естетичні питання. Як стверджує Расел, один з найбільш об'єктивістських мислителів серед суб'єктивістів, «судження на підставі фактів здатні до властивості, яка має назву «істини», вони наділяються нею або ні, незалежно від того, що хтось про це думає. <...> Але я не бачу жодної властивості, аналогічної «істині», яка належала б або не належала до етичного судження. Отже, слід визнати, що етика підпорядковується категорії, що відрізняється від науки» [3]. Однак Расел знає краще за інших про ті труднощі, у вир яких неминуче потрапляє така теорія. «Непоследовна система може містити в собі набагато більше невірною, ніж последовна» [4]. Всупереч власній філософії, яка стверджує, що «вищі моральні цінності суб'єктивні» [5], він, здається, розрізняє об'єктивні моральні якості людських дій та наш спосіб їх сприйняття: «Те, що жахливе, я хочу бачити жахливим». Він має мужність бути непослідовним і, нехтуючи певні аспекти своєї антидіалектичної логіки, насправді зостається одночасно і філософом, і гуманістом. Якби він забажав бути послідовним у своїй сцієнтистській теорії, то мав би визнати, що не існує жахливих дій або нелюдських умов, а зло, яке він бачить, є лише уявленням.

Згідно з такими теоріями, мислення слугує будь-якому партикулярному прагненню, доброму чи злому. Воно є інструментом для будь-яких починань у суспільстві, але не може претендувати на визначення структури суспільного та індивідуального життя, позаяк це повинні робити інші сили. Як серед громадськості, так і в наукових дискусіях доходить до того, що розум зазвичай розглядають як інтелектуальну здатність до упорядкування, дієвість якої може посилюватися методичним використанням не-інтелектуальних чинників, як-от усвідомлені чи неусвідомлені емоції. Насправді, розум ніколи не керував суспільною реальністю, але сьогодні його так ґрунтовно очистили від усіляких специфічних тенденцій та нахилів, що він, зрештою, відмовляється навіть від завдання висловлювати судження щодо

дій та способів життя людей. Розум, мабуть, передав це завдання остаточній санкції інтересів, що криються в суперечці, їм, напевно, і віддано на відкуп наш світ.

Надання розумові такої підлеглої позиції різко суперечить ідеям тих, хто стояв біля витоків боротьби за буржуазну цивілізацію, ідеям духовних і політичних представників зростаючого середнього класу, які одностайно проголосили, що розум відіграє провідну, а можливо, й домінуючу, роль у людській поведінці. Вони визначили, що закони мудрого законодавства не суперечать розумові; а національну та міжнародну політику оцінюють за тим, наскільки вони дотримуються курсу розуму. Розум повинен упорядковувати наші стосунки з іншими людьми та ставлення до природи. Він мислився як сутність, як духовна сила, присутня у кожній людині. Ця сила проголошувалася вищою інстанцією – навіть більше: творчою силою, що стоїть за ідеями та речами, що їм ми повинні присвятити своє життя.

Якщо сьогодні, порушивши правила дорожнього руху, ми станемо перед судом і суддя запитає, чи розумно ми їхали, то він матиме на увазі таке: чи зробили Ви все, що у Ваших силах, щоб зберегти своє і чуже життя, а також власність, і бути законотримувачем? Він мовчки припускає, що ці цінності слід поважати. В нього викликає сумнів лише те, чи достатньою мірою поведінка відповідала загально визнаним міркам. У більшості випадків бути розумним означає не бути свавільним, що знову-таки вказує на узгодженість із дійсністю, такою, як вона є. Принцип пристосування приймають за самозрозумілий. Коли відбувалася концептуалізація ідеї розуму, вона мала здійснювати більше, ніж просто упорядковувати відносини між засобами та цілями; її почали розглядати як інструмент для розуміння цілей, для їх визначення. Сократ помер тому, що хотів, аби найсвятіші й найрідніші ідеї його спільноти та країни підлягали критиці *daimonion* (демона – *грец.*), або діалектичного мислення, як його називав Платон. Тож він виступав як проти ідеологічного консерватизму, так і проти релятивізму, який маскувався під прогрес, хоча насправді відстоював приватні та станові інтереси. Інакше кажучи, він виступав проти суб'єктивного, формалізованого розуму, який захищали інші софісти. Він підважив священну традицію Греції, афінський спосіб життя, і тим самим підготував ґрунт для радикально інших форм індивідуального та суспільного життя. Сократ вважав, що розум, якщо його розглядати як універсальну розважність, має формувати переконання і регулювати стосунки між людиною та природою.

Хоча його вчення про філософське походження поняття суб'єкта можна розглядати як обґрунтування вищого судді, котрий судить про добро і зло, він говорив про розум і його судження не як про прості назви та конвенції, а вважав його здатним відображати справжню природу речей. Хоч би якими негативістськими здавалися його вчення, вони містили у собі ідею абсолютної істини і викладалися як об'єктивна проникливість, майже як Одкровення. Його *daimonion* був спіритуальним Богом, однак не менш дійсним за інших богів. Його ім'я мало означати живу силу. У філософії Платона сокра-

тівська сила безпосереднього пізнання або совісті – новий бог в індивідуальному суб'єкті – скинула своїх суперників щодо грецької міфології або принаймні трансформувала їх. Вони стали ідеями. Не могло бути й мови про те, що вони протолюдські творіння, продукти чи змісти, як-от чуттєві враження суб'єкта, за теорією суб'єктивного ідеалізму. Навпаки, вони ще зберігають деякі привілеї старих богів: перебувають у вищій і шляхетнішій сфері, ніж людські істоти, є зразками, безсмертними. Знову-таки *daimonion* перетворився на душу, а душа – це око, яке може сприймати ідеї. Вона відкривається як споглядання істини або як здатність індивідуального суб'єкта проникати до вічного порядку речей і тим самим слугувати вказівкою для дії, яка повинна дотримуватися часової послідовності.

Отже, поняття об'єктивного розуму виявляє свою сутність, з одного боку, як внутрішня структура дійсності, що у кожному конкретному випадку від самої себе висуває вимоги певної практичної або теоретичної поведінки. Ця структура доступна тому, хто бере на себе зусилля діалектичного мислення, або, що ідентично, Еросу. З іншого боку, поняття об'єктивного розуму характеризує саме ці зусилля і здатності, що відображають такий об'єктивний порядок. Кожному знайомі ситуації, які за своєю сутністю й цілком незалежно від інтересів суб'єкта приписують певну керівну лінію дії – це, наприклад, дитина або тварина, загрожені небезпекою втопитися, голодуюче населення чи індивідуальна хвороба. Кожна з цих ситуацій, можна сказати, промовляє своєю мовою. А позаяк вони є лише уривками дійсності, цілком можливо, що кожній з них приділятиметься недостатньо уваги, бо існують більші структури, які вимагають інших орієнтирів поведінки, що так само незалежні від особистих бажань та інтересів.

Філософські системи об'єктивного розуму містять у собі переконання в тому, що відкрили всеохопну або фундаментальну структуру буття, з якої можна вивести концепцію людського призначення. Науку, якщо вона заслуговує на цю назву, вони розуміють як здійснення такої рефлексії, або спекуляції. Вони виступають опонентами всякої теорії пізнання, яка редукує об'єктивний базис нашого розуміння до хаосу некоординованих даних, а нашу наукову роботу визначили б як просту організацію, класифікацію або урахування таких даних. Ці види діяльності, в яких суб'єктивний розум намагається побачити основну функцію науки у світлі класичних систем, підпорядковано об'єктивному розумові спекуляції. Об'єктивний розум прагне замінити традиційну релігію методичним філософським мисленням і розмірковуваннями, отже, стати самому джерелом традиції. Його наступ на міфологію є, мабуть, більш серйозним, ніж суб'єктивного розуму, який, розуміючи себе абстрактним та формалістським, схиляється до того, щоб припинити боротьбу з релігією, створюючи і визнаючи дві різні рубрики: одну – для науки та філософії, іншу – для інституалізованої міфології. У філософії об'єктивного розуму не має такого виходу. Оскільки вона прив'язана до поняття об'єктивної істини, то змушена посідати стосовно релігії або позитивну, або негативну позицію. Тому критика громадської думки з

позиції об'єктивного розуму є проникливішою – хоча інколи вона є не менш прямою чи агресивною, ніж та, що здійснюється в ім'я суб'єктивного розуму. В Новий час розум має тенденцію до розчинення свого об'єктивного змісту. Щоправда, у Франції у XVI ст. знову намітився поступ у розумінні поняття розуму як вищої діяльності опанованого життя. Монтень пристосував його до індивідуального життя, Боден – до народів, а де л'Опіталь (De l'Hopital) – до політики. Незважаючи на висловлювання ними певних скептичних заяв, їхня праця сприяла зреченню релігії на користь розуму як вищої духовної інстанції. Окрім того, тоді розум набув нового значення, яке найвиразніше проявилось у французькій літературі й, певною мірою, збереглося у сучасній повсякденній мові. Поступово він став означати позицію примирення. Релігійні суперечки, які із занепадом середньовічної церкви стали сприятливим ґрунтом для появи суперечливих політичних тенденцій, уже не сприймалися серйозно, вважалося, що жодна віра і жодна ідеологія не варті того, щоб віддати за них життя. Це поняття розуму, безсумнівно, було гуманнішим, але, водночас, і слабшим, ніж релігійне поняття істини, воно більше поступалося правлячим інтересам, краще пристосовувалося до дійсності, й тому вже з самого початку виникла небезпека капітуляції перед «іраціональним». Тепер розум характеризував позицію вчених, державних діячів, гуманістів, які певною мірою вважали незначними конфлікти в релігійній догматиці, розглядаючи їх як паролі або пропагандистські засоби різних політичних партій. Гуманістів не бентежило те, що народ, який живе в державі, в рамках наявних кордонів може сповідувати різні релігії. Така держава мала суто світські цілі. Вона не повинна була, як вважав Лютер, дисциплінувати й приборкувати людську бестію, а мала створювати сприятливі умови для торгівлі та промисловості, зміцнювати закон і порядок, а також забезпечувати своїм громадянам мир усередині країни та захист за її межами. Стосовно індивіда розум відіграє ту ж саму роль, що суверенна держава в політиці, яка піклується про добробут народу і виступає проти фанатизму та громадянської війни.

Відокремлення розуму від релігії позначило наступний крок у послабленні його об'єктивного аспекту і досягненні більш високого ступеня формалізації, як це пізніше чітко виявиться в період Просвітництва. Однак у XVII ст. ще домінував об'єктивний аспект розуму, оскільки основним завданням раціоналістичної філософії була розробка такого вчення про людину і природу, яке могло б виконувати духовну функцію, принаймні у привілейованому секторі суспільства, раніше наповненого релігією. З часів Ренесансу люди намагалися цілковито на власному фундаменті розробити таке ж саме всеохопне вчення, як і теологія, щоб не протиставляти свої вищі цілі та цінності духовному авторитетові. Філософія пишалася тим, що є інструментом виведення, пояснення, відкриття змісту розуму, а також відображення справжньої природи речей і правильного трибу життя. Наприклад, Спіноза вважав, що проникнення до сутності дійсності, до гармонійної структури вічного Універсуму необхідно пробуджує любов

до цього Універсуму. Для нього моральна поведінка цілком визначається саме таким проникненням до природи, так само, як і наша відданість певній особі може визначатися проникненням до її величі чи генія. Страхи та маленькі пристрасті, яких не знає велика любов до Універсуму, що сам є Логосом, за Спінозою, зникнуть, щойно наше розуміння природи сягне достатньої глибини.

Інші великі раціоналістичні системи минулого теж наголошують на тому, що розум розпізнає себе у природі речей і на цьому ґрунтується правильна людська позиція. Щодо кожного окремого індивіда ця позиція не обов'язково однакова, бо вони відрізняються за станом. Існують географічні та історичні відмінності, а також вікові, статеві, різні навички, соціальний статус тощо. Незважаючи на це, таке розуміння є загальним, оскільки в ньому розкривається логічний зв'язок з моральною позицією кожного уявного суб'єкта, наділеного розумністю. Філософія розуму, наприклад, сприяючи розумінню злиденного стану поневоленого народу, може спрямувати молоду людину на боротьбу за визволення, але вона дозволила б її батькові залишатися вдома і обробляти землю. Попри такі відмінності у висновках, логічну природу цієї позиції людина сприймає як цілком зрозумілу.

Хоча ці раціоналістичні філософські системи не вимагають такої далекосяжної покірності, як релігія, вони визнаються зусиллями, спрямованими на реєстрацію значення і вимог реальності, а також на викладення істин, зрозумілих кожному. Їхні автори вірили, що *lumen naturale* (природне світло – *лат.*), природна проникливість, або світло розуму, в змозі також настільки глибоко проникнути до творіння, щоб отримати розгадку того, як досягти гармонії людського життя з природою. Вони зберегли Бога, але не його милість, вважаючи, що людина у будь-яких цілях теоретичного пізнання і практичного рішення може цілком обійтися без усякого *lumen supranaturale* (світло надприродне – *лат.*). Їхні спекулятивні зображення Універсуму, а це не сенсуалістські теорії пізнання – це Джордано Бруно, а не Телезій, Спіноза, а не Лок – мають безпосереднє зіткнення із традиційною релігією, оскільки інтелектуальні зусилля метафізиків набагато більше, ніж теорії емпіристів, стосуються вчень про Бога, творіння і сенс життя.

У філософських і політичних системах раціоналізму секуляризується християнська етика. Цілі, що переслідуються в індивідуальній та суспільній діяльності, виводяться із припущення існування певних вроджених ідей або із безпосередньо проясненого пізнання і, отже, пов'язуються із об'єктивною істиною, хоча істина вже не розглядається як щось таке, що обумовлюється будь-якою зовнішньою догмою у вигляді вимог до мислення. Ані церква, ані філософські системи, що виникали, не відокремлювали мудрість, етику, релігію та політику. Однак фундаментальна єдність усіх людських переконань, укорінена в спільній християнській онтології, поступово розламується, а релятивістські тенденції, що вже чітко простежуються в таких провісників буржуазної ідеології, як Монтень, – хоча потім тимчасово

й відтісняються на задній план, — переможно пробиваються в усіх культурних діяннях.

Безперечно, філософія, заступаючи релігію, як вже було показано вище, не мала наміру скасувати об'єктивну істину, а тільки намагалася надати їй нової раціональної основи. Її твердження щодо природи абсолютного були не основною причиною, через яку переслідували й катували метафізиків. Насправді йшлося про те, хто ж буде як медіум визначати й проголошувати вищу істину — Одкровення чи розум, теологія чи філософія. Так само, як церква захищала надбання, право й обов'язок релігії напучувати народ щодо створення світу, мети цього світу та правильної поведінки в ньому, філософія теж відстоювала надбання, право й обов'язок духу розкривати природу речей і виводити із такого проникнення до цієї природи способи правильних дій. Католицизм і європейська раціоналістична філософія повністю збігаються в тому, що стосується існування реальності, яку можна збагнути в такий спосіб; отже, припущення цієї реальності було спільним ґрунтом, на якому виникли їхні конфлікти.

Проте існувало дві духовні сили, котрі не погоджувалися з цією особливою передумовою: кальвінізм із його вченням про *deus absconditus* (прихований Бог — *лат.*), та емпіризм, з його попервах імпліцитною, а потім експліцитною позицією щодо метафізики, яка начебто займається псевдопроблемами. Однак католицька церква протистояла філософії саме тому, що нові метафізичні системи гарантували можливість розуміння, яке самостійно мало визначати моральний і релігійний вибір людини.

Зрештою, активна контроверза релігії та філософії зайшла в глухий кут, оскільки обидві розглядалися як відокремлені культурні сфери. Люди поступово примирилися з думкою, що обидві провадять власне життя за стінами своєї культурної комірки і поважають одна одну. Нейтралізація релігії, сьогодні зведеної до статусу культурного надбання, поряд з усім іншим, суперечила її «тотальному» домаганню на втілення істини й одночасно знесила її. Хоча, якщо розглядати це поверхово, релігію поважали й далі, але згадана нейтралізація проторувала шлях для її вилучення як медіума духовної об'єктивності, а потім усунула також поняття об'єктивності, яке саме було копією ідеї абсолютності релігійного Одкровення.

Насправді, зміст як філософії, так і релігії був глибоко уражений через таке позірне мирне урегулювання їхнього первісного конфлікту. Філософи Просвітництва напали на релігію в ім'я розуму; насамкінець вони переслідували вже не церкву, а метафізику і саме об'єктивне поняття розуму — джерело сили їхніх власних намагань. Зрештою, розум як орган розуміння справжньої природи речей і встановлення засадничих принципів нашого життя почали вважати застарілим. Спекуляція стала синонімом метафізики, а метафізика — синонімом міфології та забобонів. Можна сказати, що історія розуму, або Просвітництва, від часів Греції і до наших днів призвела до такого стану, коли підозрілим стає саме слово «розум», оскільки вважається, що воно одночасно позначає якусь міфологічну істоту. Розум самоліквідувався

як медіум етичного, морального та релігійного розуміння. Єпископ Берклі, законний син номіналізму, протестантський прихильник і позитивістський просвітник в одній особі, двісті років тому виступав проти таких загальних понять, включаючи поняття загального поняття. Його войовничий наступ справді здобув перемогу на всій лінії. Берклі почасти суперечив власній теорії, зберігаючи кілька загальних понять, за які він міцно тримався, це — дух, душа і причина. Однак їх ґрунтовно усунув Юм, батько сучасного позитивізму.

Релігія одержала через такий розвиток позірний зиск. Формалізація розуму захищала її від усякого серйозного нападу з боку метафізики або філософської теорії, і це забезпечення, здається, зробило її надзвичайно практичним суспільним інструментом. Однак її нейтральність одночасно означає, що через неї зникає її справжній дух, її зв'язок з істиною, про яку колись думали, що вона є єдиною в науці, мистецтві й політиці, а також — для всього людства. Смерть спекулятивного розуму, що колись служив релігії, а потім став їй суперечити, може стати фатальною для самої релігії.

Всі ці наслідки в зародковому стані вже були присутні в буржуазній ідеї толерантності, яка є амбівалентною. З одного боку, толерантність означає свободу від панування догматичних авторитетів, а з іншого — вона сприяє нейтральному ставленню до будь-якого духовного змісту, що відповідає релятивізму. Кожна культурна сфера щодо загальної істини зберігає свою «суверенність». Схема суспільного розподілу праці автоматично переноситься на життя духу, і цей розподіл культурної сфери виникає тому, що загальна, об'єктивна істина замінюється формалізованим, глибоко релятивістським розумом.

Політичні імплікації раціоналістської метафізики даються взнаки у XVIII ст., коли завдяки американській і французькій революціям поняття нації стає провідним принципом. У сучасній історії це поняття має тенденцію до витіснення релігії як вищого, надіндивідуального мотиву людського життя. Нація обґрунтовує свій авторитет, посиляючись більше на розум, ніж на Одкровення, причому розум виступає агрегатом засадничих ідей, вроджених чи спекулятивно розроблених, а не здатністю, що змушена мати справу тільки із засобами, аби його задіяти.

Егоїстичний інтерес, на який покладалися, насамперед, певні теорії природного права та гедоністичні філософії, мав бути *одним* з таких розумінь і розглядався як щось укорінене в об'єктивній структурі Універсуму, отже, виступав частиною системи категорій у цілому. В індустріальну добу ідея егоїстичного інтересу поступово ставала панівною і, зрештою, витіснила інші мотиви, які вважалися засадничими для функціонування суспільства; ця позиція домінувала у провідних школах мислення та у свідомості громадськості протягом лібералістського періоду. Проте цей самий процес виявив суперечності між теорією самодостатнього інтересу та ідеєю нації. Тоді філософія стояла перед альтернативою: прийняти анархістські наслідки цієї теорії або стати жертвою ірраціонального націоналізму, який набагато

більше був заражений романтикою, ніж теорії вроджених ідей, котрі домінували у період меркантилізму.

Духовний імперіалізм абстрактного принципу егоїстичного інтересу – серцевина офіційної ідеології лібералізму – вказував на зростання розриву між цією ідеологією та суспільними відносинами в індустріалізованих націях. Якщо цей розрив хоча б раз залишить свій відбиток у громадській свідомості, то вже не залишиться ефективного раціонального принципу для суспільного об'єднання. Ідея «народної спільноти», яка спочатку подається як ідол, насамкінець може підтримуватися тільки за допомогою терору. Це пояснює тенденцію перетворення лібералізму на фашизм і те, що духовні й політичні представники лібералізму встановлюють перемир'я зі своїми ворогами. Якщо абстрагуватися від економічних причин, цю тенденцію, яка так часто знаходила прояв у новітній європейській історії, можна вивести із суперечності між суб'єктивістським принципом егоїстичного інтересу та ідеєю розуму, яка начебто є його вираженням. Попервах політична конституція була задумана як відображення конкретних принципів, укорінених в об'єктивному розумі; ідеї справедливості, рівності, щастя, демократії, власності, – всі вони мали відповідати розуму, походити з нього.

Пізніше зміст розуму свавільно редукується тільки до його частини, до рамок лише одного з його принципів; особливе посідає місце загального. Цей *tour de force* (фокус – *франц.*) у сфері духовного готує ґрунт для панування насилля в політичній сфері. Поступившись своєю автономією, розум перетворився на інструмент. Суб'єктивний розум у своєму формалістичному аспекті наголошує на відсутності зв'язків із об'єктивним змістом, як це виділяє позитивізм; а в своєму інструментальному аспекті, як це підкреслює прагматизм, він акцентує власну капітуляцію перед гетеронічними змістами. Розум цілковито впряжений у суспільний процес. Його оперативна цінність, його роль у підкоренні людини і природи стають одним-єдиним критерієм. Поняття редукуються до підсумків ознак, спільних для декількох екземплярів. Позначаючи схожість, вони не переймаються тим, щоб перелічити якості, і служать лише для того, щоб краще zorganizувати матеріал дослідження. В них вбачають прості аббревіатури одиничних предметів, до яких вони належать. Кожне застосування, що виходить за межі допоміжних, технічних підсумків фактичних даних, таврується як рештки забобонів. Поняття перетворюються на раціоналізовані працезбережні засоби, нездатні до опору. Здається, ніби саме мислення редукується до рівня індустріальних процесів, підпорядковується точному плану – коротко кажучи, стає невіддільним складником виробництва. Тойнбі виявив деякі наслідки цього процесу для історіографії [6]. Він говорить про «тенденцію гончаря ставати рабом своєї глини. <...> У світі дії ми знаємо, як згубно ставитись до тварин і людських істот так, начебто вони цурки та каміння. Чому ж ми повинні вважати менш хибним таке ставлення у світі ідей?»

Чим більш автоматичними й інструменталізованими стають ідеї, тим менш можна побачити в них думки з власним смислом. Вони розглядаються як речі, як машини. У гігантському виробничому апараті сучасного суспільства мова редукується до інструмента – одного серед багатьох інших. Кожне речення, яке не має еквівалента операції у цьому апараті, здається дилетантові так само позбавленим значення, як і сучасним семантикам, котрі вважають, що смисл має суто символічне й операціональне значення, тобто він присутній у повністю беззмістовному реченні. Значення витісняється функцією або ефектом у світі речей і подій. Оскільки слова не явно призначені для того, щоб виявляти технічно релевантні імовірності або служити іншим практичним цілям, до яких належить навіть відпочинок, їм загрожує небезпека набути репутації пустої балаканини; адже істина вже не є самоціллю.

В епоху релятивізму, коли навіть діти вважають ідеї анонсами або раціоналізаціями, слід побоюватися того, що мова зможе забезпечити притулок міфологічним залишкам, надаючи словам нового міфологічного характеру. Щоправда, ідеї радикально функціоналізуються, а мова розглядається як просте знаряддя, чи то складання до купи інтелектуальних елементів виробництва, комунікація, а чи маніпулювання масами. Одночасно мова здійснює щось на зразок помсти, повертаючись до свого магічного ступеня. Як у часи магії, в кожному слові додають небезпечну силу, котра може зруйнувати суспільство, за що несе відповідальність кожний промовець. Відповідно під тиском соціального контролю зменшується потяг до істини. Відмінність між мисленням та дією проголошується неіснуючою. Відтак кожна думка розглядається як дія; кожна рефлексія є тезою, а кожна теза – паролем. Кожний мусить ручатися за те, що він каже або не каже. Класифікується все й усі та одержує свою етикетку. Якість людяного, що виключає ідентифікацію індивіда з класом, є «метафізичною», отже, їй немає місця в емпіристській теорії пізнання. Шухляда, до якої засувається людина, унаочнює її долю. Оскільки думка або слово стають знаряддям, уже можна відмовитись від дійсного «мислення» про щось, тобто від того, щоб здійснювати логічні акти, які містяться у їхньому вербальному формулюванні. Як часто і слушно зауважується, перевага математики – модель усякого неопозитивістського мислення – криється саме в такій «економії мислення». Тут здійснюються складні логічні операції, але без справжніх духовних актів, на яких ґрунтуються математичні і логічні символи. Насправді така механізація є суттєвою для експансії промисловості; проте коли вона стає характерною рисою духу, коли розум сам себе інструменталізує, він перетворюється на різновид матеріальності, стає сліпим, стає фетишем, магічною сутністю, котра радше визнається, ніж духовно пізнається.

Які ж наслідки має формалізація розуму? Справедливість, рівність, щастя, толерантність – усі ці поняття, що в попередніх століттях, як уже згадувалося, були притаманні розуму або ним санкціонувались, втратили своє духовне коріння. Вони все ще залишаються метою і цілями, але вже не існують

раціональної інстанції, яка мала б право встановлювати їх цінність та зводити їх із об'єктивною реальністю. Завдяки апробації в різних важливих історичних документах вони ще можуть насолоджуватися певним престижем, а деякі з них навіть увійшли до Основного закону найбільших країн. А проте, їм бракує ствердження розумом у його сучасному сенсі... Хто може запевнити, що будь-який із цих ідеалів ближчий до істини, ніж його антипод? З точки зору філософії пересічного сучасного інтелектуала, існує лише один авторитет, а саме: наука, що її розуміють як класифікацію фактів та прорахування ймовірностей. Ствердження, що справедливість і свобода самі по собі кращі за несправедливість та пригноблення, науково не верифікуються, а отже, є непотрібними. Втім, це звучить так само беззмислово, як і ствердження, що червоний гарніший, ніж синій, або, що яйце краще, ніж молоко.

Чим більше сили втрачає поняття розуму, тим воно легше переходить до ідеологічної маніпуляції і навіть до найнахабнішої брехні. Поступальний рух Просвітництва усуває ідею об'єктивного розуму, догматизм і забобони; але такий розвиток часто призводить до переважання реакції та обскурантизму. Привнесені інтереси, що протиставляються традиційним гуманітарним цінностям, мають звичку апелювати в ім'я «здорового людського глузду» до нейтралізованого, знесиленого розуму. Цю десубстанціалізацію основних понять можна чітко простежити у політичній історії. В американській Конституційній конвенції від 1787 р. Джон Дікінсон від Пенсильванії протиставив розум досвідові, коли заявив: «Досвід мусить бути нашим єдиним дороговказом. Розум може збити нас на манівці» [7]. Він хотів застерегти проти радикального ідеалізму. Пізніше ці поняття були настільки позбавлені всякої субстанції, що їх могли одночасно вживати і для збереження пригноблення. Чарльз О'Конор, відомий адвокат періоду Громадянської війни, який свого часу висувався кандидатом у президенти від фракції Демократичної партії, наводив такі аргументи (після опису добротинності примусового рабства): «Я стверджую, що рабство стосовно негрів не є несправедливим; воно є справедливим, мудрим і благодійним <...> Я стверджую, що для негрів рабство <...> встановлено природою <...> Вклоняючись перед ясним декретом природи та перед велінням здорової філософії, ми повинні визнати цю інституцію справедливою, благодійною, законною і доречною» [8]. Хоча О'Конор і вживає такі слова, як природа, філософія, справедливість, вони цілком формальні й не можуть висуватися проти того, що він вважає фактами і досвідом. Суб'єктивний розум слугує всьому — і цілям ворогів традиційних гуманітарних цінностей, і їхнім захисникам. Він, як у випадку з О'Конором, обслуговує ідеологію зиску та реакції так само, як ідеологію поступу та революції.

Інший захисник рабства, Фітцг'ю (Fitzhugh), автор «Соціології для Півдня», здається, пригадує, що філософія колись обстоювала конкретні ідеї та принципи, тому він робить їй закиди з огляду здорового людського глузду. Він, хай і у спотвореній формі, висловлює суперечку між суб'єктивним

і об'єктивним поняттями розуму: «Люди, що мають здорові судження, зазвичай неправильно обґрунтовують свої думки, оскільки вони не абстрактні мислителі. <...> Філософія, коли йдеться про аргументацію, розбиває їх дощенту; а проте, правда на боці інстинкту та здорового людського глузду, а не на боці філософії. Філософія, на відміну від інстинкту та здорового людського глузду, не має рації, бо вона неспостережлива і робить висновки на підставі вузьких і недостатніх засновків» [9]. Побоюючись ідеалістичних принципів, мислення як такого, інтелектуалів і утопістів, автор пишається своїм здоровим людським глуздом, який не вважає рабство беззаконням.

Засадничі ідеали, а також поняття раціоналістичної метафізики були укоріненими в понятті загальнолюдського, в понятті людства, а їх формалізація показує, що вони відокремились від свого людського змісту. Наскільки ця дегуманізація мислення руйнівна для найглибших підвалин нашої цивілізації, чітко видно на прикладі аналізу принципу більшості, який нерозривно пов'язаний із принципом демократії. Пересічна людина часто добачає у принципі більшості не тільки ерзац об'єктивного розуму, а навіть поступ щодо нього: оскільки люди найкраще можуть самі судити про свої інтереси, то для громадськості рішення більшості, здається, цінніші, ніж інституції так званого вищого розуму. Однак суперечності між інституцією та демократичним принципом, вираженим у таких жалюгідних поняттях, є просто вигаданими. Бо як це зрозуміти, що «людина сама краще знає свої власні інтереси»? звідки вона бере те знання? що доводить правильність цього знання? Твердження «людина знає ... найкраще» імпліцитно містить у собі посилання на інстанцію, яка не є тотально свавільною, а належить до різновиду розуму, що існує не тільки як засіб, а також як мета. Якщо, знову-таки, ця інстанція виявиться лише більшістю, тоді вся аргументація перетвориться на тавтологію.

Велика філософська традиція, яка сприяла становленню сучасної демократії, нічим не завдячує цій тавтології; адже вона обґрунтовувала принципи правління на більш-менш спекулятивних припущеннях – як приклад тут можна навести припущення, що кожна людська істота має однакову духовну субстанцію, або однакову моральну свідомість. Іншими словами, шанобливе ставлення до більшості ґрунтувалося на переконанні, яке саме не залежало від рішень більшості. Ще Лок говорив про те, що природний розум стосовно прав людини збігається з Одкровенням [10]. Його теорія правління посиляється на висловлювання як розуму, так і Одкровення. Вони мають напучувати, що люди «від природи всі вільні, рівні й незалежні» [11].

Теорія пізнання Лока – приклад тієї оманливої прозорості стилю, яка поєднує суперечності через просте усунення нюансів. Він не переймався розрізненням чуттєвого й раціонального, атомістичного й структурованого досвіду, а також тим, чи є природний стан, з якого виводиться природне право, побудовою на підставі логічних процесів чи інтуїтивного сприйняття. Проте цілком зрозуміло, що свобода «від природи» не ідентична з фактич-

ною свободою. Його політичне вчення ґрунтується більше на раціональному розумінні й дедукції, ніж на емпіричному дослідженні.

Те саме можна сказати про Русо, учня Лока. Коли він заявив, що відмова від свободи є протиприродною, оскільки тим самим «її дії позбавлялися б усякої моральності», а «воля – всякої свободи» [12], то дуже добре знав, що відмова від свободи не суперечить емпіричній природі людини; він сам різко критикував індивідів, групи і народи за відмову від свободи. Однак він більше посилався на духовну субстанцію людини, ніж на психологічний спосіб її поведінки. Його вчення про суспільний договір походить з філософського вчення про людину, за яким людській природі, як її описує спекулятивне мислення, радше відповідає принцип більшості, ніж принцип влади. В історії соціальної філософії вже сам термін «здоровий людський глузд» нерозривно поєднується з ідеєю самоочевидної істини. Томас Рід (Th. Reid) – ось хто за дванадцять років до відомої листівки Пейна і проголошення незалежності ідентифікував принципи здорового людського глузду із самоочевидними істинами і, таким чином, примирив емпіризм із раціоналістською метафізикою.

Демократичний принцип, позбавлений своєї раціональної основи, врешті-решт узалежнюється від так званих інтересів народу, тобто від функцій економічних сил, сліпих або таких, що ще потребують усвідомлення. Вони не пропонують будь-яких гарантій проти тиранії [13]. Наприклад, у період системи вільного ринку багато людей мали за добро здійснення контролю за урядом і підтримання миру інституцій, що ґрунтуються на ідеї прав людини. Однак якщо це становище зміниться, якщо могутні економічні групи вважатимуть за корисне встановити диктатуру й відмінити панування більшості, їхнім діям не протистоятиме заперечення, ґрунтоване на розумі. Якщо вони матимуть реальний шанс на успіх, то не скористатися з нього просто безглуздо. Єдиною перешкодою для них виступатиме можливість порушення їхніх власних інтересів, а не турбота про непорушність істини чи розуму. Якщо вже зруйновано філософські підвалини демократії, то твердження, що диктатура – це зло, має раціональну значущість тільки для тих людей, які не мають з неї зиску, а отже, не існує ніякої теоретичної перепони, щоб замінити це твердження на протилежне.

Люди, що створили Конституцію Сполучених Штатів, вважали «*lex maioris partis* (закон більшості – *лат.*) основним законом усякого суспільства» [14], але вони були далекі від того, щоб замінити розум рішеннями більшості. Закріплюючи у структурі уряду продуману систему контролю та взаємоурівноважуючих сил, вони, за висловом Ноя Вебстера, обстоювали точку зору, за якою «влада, що має конгрес, є достатньо широкою, причому припускали, що вона є не надмірно широкою» [15]. Сам Вебстер називав принцип більшості «вченням, яке є настільки загально визнаним, як усяка інтуїтивна істина» [16]. Для цих людей не існувало жодного принципу, котрий не завдячував би своїм авторитетом метафізичному або релігійному джерелу. Дікенсон розглядав уряд і його завдання як такі, що «ґрунтуються

на природі людини, тобто на волі творця, <...> і тому є священними. Порушення цього призначення було б повстанням проти неба» [17].

Властиво принцип більшості, напевно, не розглядався як гарантія справедливості. «Більшість, – зауважує Джон Адамс [18] – навіки і без будь-яких винятків здобула панування над правами меншості». Ці права й усі інші основні принципи, мабуть, є інтуїтивними істинами. Прямо чи опосередковано, вони походять з філософської традиції, яка в ті часи була ще живою. Їхній родовід можна простежити в історії західної думки аж до релігійних і міфологічних коренів, і саме завдяки цим витокам вони, як нагадує Дікінсон, зберігають «гідність».

Суб'єктивний розум не вміє користуватися такою спадщиною. Він зводить істину до звички і тим самим позбавляє її духовного авторитету. Сьогодні ідея більшості, відірвана від своїх раціональних основ, постає в цілковито ірраціональному аспекті. Усяка філософська, етична й політична ідея має тенденцію ставати ядром нової міфології, – бо обірвано нитку, що зв'язувала її з власними історичними витоками, – і саме це є однією з причин того, що Просвітництво на певних етапах своєї еволюції демонструє тенденцію перетворюватися на забобони і безумство. Принцип більшості у формі загального судження про все і всіх, як це починає переважати в усіх видах голосування та в усіх сучасних техніках комунікації, став суверенною силою, перед якою змушене схилитися мислення. Це новий Бог, але не в тому сенсі, як його розуміли провісники великих революцій, а у вигляді нової сили, щоб чинити опір усьому, що не є конформним. Чим частіше судженнями людей маніпулюють усякого роду інтереси, тим частіше більшість стає третейським суддею в культурному житті. Вона має виправдовувати культурні сурогати в усіх сферах, навіть опускаючись до тих продуктів народного мистецтва і літератури, що вводять маси в оману. Чим масштабнішим стає перетворення громадської думки засобами наукової пропаганди на просте знаряддя темних сил, тим більше громадська думка виступає ерзацом розуму. Цей позірний тріумф демократичного поступу роз'їдає духовну субстанцію, якою живиться демократія.

Не тільки такі засадничі поняття морального вчення й політики, як свобода, рівність чи справедливість, а й усі специфічні цілі й різновиди мети в усіх сферах життя потерпають через цей відрив людських прагнень і спроможностей від ідеї об'єктивної істини. За загальновизнаними мірками, добрі митці істини служать їй не краще, ніж добрі тюремні наглядачі, банкіри чи прибиральниці. Тільки-но ми зауважили б, що, мовляв, професія митця шляхетніша, то нам вказали б на беззмістовність такого твердження, – адже можна порівнювати старанність двох прибиральниць з огляду на чистоту, чесність, вправність кожної тощо, але не існує можливості порівняти прибиральницю й митця. Проте ґрунтовний аналіз все ж таки покаже, що в сучасному суспільстві існують імпліцитні масштаби для мистецтва і некваліфікованої праці, а саме – час; адже визначення доброякісності у значенні специфічного розподілу праці є функцією часу.

Так само позбавленим сенсу може бути твердження, що особливий спосіб життя, релігія або філософія є кращими, чи більш високими, а чи істинними, ніж інші. Оскільки цілі вже не визначаються у світлі розуму, стає неможливим стверджувати, що певна економічна або політична система, навіть жорстока і деспотична, є менш розумною за будь-яку іншу. З точки зору формалізованого розуму, деспотизм, жорстокість, поневолення самі по собі не є поганими; не існує розумної інстанції, яка могла б винести вирок диктатурі, якщо її прихильники побажають скористатися з неї. Такі вирази, як «людська гідність», вказують або на діалектичний поступ, у якому зберігається і трансцендується ідея божественного права, або ж стають заявленими пароллями, спустошеність яких виявляється щоразу, коли хтось запитує про їх специфічне значення. Їхнє життя залежить, так би мовити, від несвідомих пригадувань. Навіть якщо група просвічених людей матиме намір подолати найбільше зло, яке тільки можна собі уявити, то цього не допустить суб'єктивний розум, вказуючи на природу зла і природу людини, котрі настирливо вимагають боротьби. Багато людей одразу ж запитують про справжні мотиви. Слід запевнити, що причини є реалістичними, тобто відповідають приватним інтересам, хоча народним масам це важче збагнути, ніж німий заклик самої ситуації.

Той факт, що пересічна людина, здається, ще тримається за старі ідеали, можна висунути як аргумент проти нашого аналізу. В загальному формулюванні можна зауважити, що існує сила, яка урівноважує руйнівні дії формалізованого розуму, а саме: конформність стосовно загальноновизнаних цінностей і способів поведінки. Зрештою, є дуже багато ідей, які нас привчали глибоко шанувати ще з раннього дитинства. Оскільки ці ідеї та пов'язані з ними теоретичні позиції легітимуються не через розум, а майже через універсальне схвалення, може скластися враження, що їх не торкається трансформація розуму до простого інструмента. Вони черпають свої сили з нашого благоговіння перед спільнотою, в якій ми живемо, від людей, що віддають за неї своє життя, з поваги, з якою ми повинні ставитися до засновників небагатьох просвічених націй нашого часу. Проте, фактично цей закид виражає слабкість легітимації начебто об'єктивного змісту через авторитет у минулому і сучасному. Якщо традиція, котру так часто звинувачували у сучасній історії науки та політики, тепер виступатиме мірою будь-якої етичної або релігійної істини, то ця істина вже зазнала спотворень і страждає на гострий дефіцит правдоподібності не менше, ніж принцип, який вона має виправдовувати. У ті століття, коли традиція ще могла виступати засобом доказу, віра в неї саму виводилася з віри в об'єктивну істину. Однак тепер посилення на традицію, напевно, є тільки функцією, що залишилася від старих часів: воно вказує на те, що стосовно принципу, який намагається знову утвердитися, існує стійкий економічний або політичний консенсус. Отже, той, хто побажає його порушити, попереджається заздалегідь.

У XVIII ст. переконання, що людина наділена певними правами, не було повторенням тих принципів віри, яких дотримувалася спільнота, і, напевне, вже не було повторенням принципів віри, успадкованих від предків. Воно відображало ситуацію людей, які проголошували ці права; воно відбивало критику умов, котрі рішуче вимагали змін, і ця вимога знайшла розуміння у філософському мисленні та в історичних діях і увійшла до них. Першопрохідці сучасного мислення виводять те, що є добрим, не із закону — закон тут навіть порушено, — але вони намагаються примирити закон з добром. Їхня роль в історії полягає не в тому, щоб узгодити свої слова та дії з текстами старих документів або із загальноновизнаними вченнями: вони самі створили документи і досягли того, щоб на їхнє вчення зважали. Сьогодні ті, хто глибоко шанує ці вчення, але не має відповідної до них філософії, можуть розглядати їх або як вираз суб'єктивних бажань, або як взіреть, що завдячує своїм авторитетом численним людям, котрі вірять у нього та в довговічність його існування. Той факт, що сьогодні традиція вимагає заклинання, свідчить про те, що вона втратила свою владу над людьми. Не дивно, що цілі народи (Німеччина тут не є поодиноким випадком) колись прокинулись і відкривють, що їхні найшанованіші ідеали були простими мильними бульбашками.

Правда, цивілізоване суспільство ще й досі живиться рештками цих ідей, хоча поступ суб'єктивного розуму зруйнував теоретичний базис міфологічних, релігійних та раціоналістських ідей. Однак вони мають тенденцію більше, ніж будь-коли, перетворюватися на простий залишок, поступово втрачаючи, таким чином, свою силу переконання. Коли ще жили великі релігійні та філософські концепції, мислячі люди глибоко шанували смиренність та братерську любов, справедливість та гуманність не тому, що було реалістичним підтримувати такі принципи, а відходити від них — небезпечним і загрожувало схибленням, а чи тому, що ці максими краще відповідали їхньому нібито вільному смаку, — вони міцно трималися за ці ідеї, бо вбачали в них елементи розуму, співвідносили їх з ідеєю логосу, чи то у формі Бога, чи трансцендентного духу, або ж вбачали цю ідею в самій природі як вічному принципі. Вищі цілі розумілися такими не тільки тому, що вони наділені об'єктивним смислом, іманентним значенням, а й через те, що навіть найневибагливіші заняття та нахили залежали від віри в загальну бажаність їхніх предметів та у внутрішньо притаманну їм цінність.

Руйнація міфологічних, об'єктивних витоків суб'єктивним розумом відбувається не тільки у великих загальних поняттях, вона помітна також в основі особистих, цілковито психологічних способах поведінки і дій. Усі вони — аж до дна, до почуттів, — вивітрюються, втрачаючи цей об'єктивний зміст, цей зв'язок із об'єктивно визнаною істиною. Так само, як ігри дітей і чудацтва дорослих походять з міфології, колись усяка радість була пов'язана з вірою у вищу істину.

Торстайн Веблен показав спотворені середньовічні мотиви в архітектурі XIX ст. [19]. У прагненні до помпезності та орнаменталізації він вбачав

релікт феодальних позицій. Однак аналіз так званого «*honorific waste*» (почесного спустошення – *англ.*) розкриває не тільки певні аспекти варварського придушення, які зберігаються у сучасному суспільному житті та в індивідуальній психології, а також аспекти тривкого впливу давно забутих способів поведінки, як-от поклоніння, страх і заботи. Вони знаходять прояв у «природних» перевагах та відразах і сприймаються цивілізацією як щось самозрозуміле. Внаслідок очевидного браку раціональної мотивації вони раціоналізуються з позицій суб'єктивного розуму. Той факт, що в кожній сучасній культурі «піднесене» має вищий ранг, ніж «низьке», що чисте є привабливим, а брудне відштовхує, що певні запахи вважають приємними, а інші – ні, що високо цінують певні страви, а інші визнають гидкими, – все це більше вказує на старі табу, міфи, поклоніння та їх історичну долю, ніж на гігієнічні або інші прагматичні причини, котрі намагаються навести просвічені індивіди або ліберальні релігії.

Ці старі життєві форми, які набрякають під поверхнею сучасної цивілізації, в багатьох випадках ще дають тепло, присутнє у кожному захопленні, у кожній любові до речі, воно існує радше само задля себе, ніж задля іншої речі. Задоволення від роботи в саду походить іще з тих часів, коли сади належали богам і оброблялися для них. Почуття прекрасного в природі, як і в мистецтві, пов'язано тисячею тонких ниток з цими марновірними уявленнями [20]. Якщо сучасна людина обірве ці нитки, насміхаючися з них або насолоджуючися їхнім полиском, задоволення триватиме ще протягом певного часу, але його внутрішнє життя згасне.

Те, що ми радіємо квітці або атмосфері у кімнаті, не можна приписати автономному естетичному інстинкту. Естетична сприйнятливість людини у її передісторії пов'язана з різними формами ідолатрії; вірі в добро або святість речі завжди передує радість від її краси. Не меншою мірою це стосується таких понять, як свобода та гуманність. Те, що було сказано про поняття людської гідності, напевне, можна застосувати і до понять справедливості та рівності. Ці ідеї повинні зберігати негативний елемент як заперечення старого ступеню несправедливості й нерівності, одночасно консервуючи достеменно, абсолютне значення, яке коріниться в їх жахливих витоках. Інакше вони були б не тільки байдужими, але й неправдивими.

Ще існують усі ці піднесені ідеї, усі ті сили, які, стаючи фізичним насиллям та матеріальним інтересом, утримують цілісність суспільства, але вони спустошені через формалізацію розуму. Цей процес, як ми вже бачили, пов'язаний із переконанням, що наші цілі, такі, як вони завжди є, залежать від переваг і відраз, а отже, самі по собі не мають смислу. Припустімо, що це переконання насправді проникає в деталі повсякденного життя – а воно проникло вже набагато глибше, ніж це усвідомлює більшість з нас. Дедалі рідше щось робиться задля самого себе. Прогулянка пішки з міста до берега річки або на вершину гори, якщо оцінювати її мірками зиску, безглузда й ідіотична; людина марно й банально витрачає час. З точки зору формалізованого розуму, діяльність лише тоді є розумною, коли вона служить іншій

меті, наприклад, здоров'ю або відпочинку, який допомагає відновити працездатність. Іншими словами, діяльність є просто знаряддям; адже вона набуває смислу лише у поєднанні з іншими цілями.

Ми не можемо стверджувати, що, скажімо, задоволення людини від краєвиду триватиме довше, якщо вона аргіогі буде переконана, що форми й фарби, які вона бачить, є тільки формами й фарбами; що всі структури, де вони відіграють певну роль, є суто суб'єктивними і не мають жодного відношення до будь-якого смислового порядку чи цілісності; що вони просто й безумовно нічого не виражають. Якщо таке задоволення стає звичкою, людина може відчувати його проявом подальшого життя, отже, ніколи цілком не усвідомлюючи беззмістовність речей, які їй подобаються. Наші уподобання формуються в ранньому дитинстві; те, чого ми навчаємося пізніше, менше впливає на нас. Діти бажають наслідувати батька, який полюбляв тривалі прогулянки пішки, але якщо формалізація розуму зайшла надто далеко, вони вважатимуть обов'язком для свого тіла виконувати гімнастичні вправи за радіокомандами. Прогулянка пішки за околиці міста вже не є необхідною, а відтак, саме поняття краєвиду, знайоме мандрівцям, стає беззмістовним і довільним. Краєвид цілковито вироджується до переживання туру.

Французькі символісти мали спеціальне поняття, щоб висловити свою любов до речей, які втратили об'єктивне значення, а саме: «spleen» (сплін). Свідомо, зухвала сваволя вибору об'єктів, їх «абсурдність», «збоченість» розкриває одночасно з німим жестом також ірраціональність утилітаристської логіки, яка дає нам ляпасу, щоб довести свою непридатність для людського досвіду. Оскільки у цьому жесті через шок усвідомлюється факт, що та логіка забуває про суб'єкт, він одночасно виражає біль суб'єкта, викликаний власною нездатністю досягти об'єктивного ладу.

Суспільство ХХ ст. вже не хвилюють такі неадаптації. Воно може набути смислу лише в один спосіб – через служіння меті. Переваги й відрази, що за умов масової культури втратили значення, або упорядковуються під такими рубриками, як розвага, організація дозвілля, суспільні контакти тощо, або приречені на поступове вимирання. Сплін, протест нонконформізму, індивіда сам стає регламентованим: одержимість денді переходить в обивательське хобі. Смысл хобі криється у тому, що комусь «ведеться добре», що хтось відчуває «задоволення», тобто не висловлює аніякого жалю з приводу зникнення об'єктивного розуму й позбавлення дійсності всякого внутрішнього «смыслу». Особа, заповнена хобі, більше не хоче вірити в існування будь-якого зв'язку з вищою істиною. Якщо комусь, заповнюючи анкету, необхідно назвати своє хобі, то він, не замислюючись, записує гольф, книжки, фотографію тощо, начебто це надає йому значущості. Хобі стали інституцією як визнані, раціоналізовані переваги, необхідні для підтримання в людей доброго настрою. Навіть стереотипізований добрий настрій, що є не чим іншим, як психологічною передумовою працьовитості, може зникнути разом з іншими душевними порухами, якщо ми втратимо

рештки спогадів про те, що колись він був зв'язаний із ідеєю божественності. Люди, що дотримуються гасла «keep smiling» (посміхайся – *англ.*), стають сумними і навіть не приховують відчаю.

Сказане стосовно маленьких радощів, торкається також високих прагнень досягти доброго та прекрасного. Швидке досягнення фактів замінює духовне проникнення до феноменів досвіду. Дитина, котра знає святого Миколая як службовця з універмагу і розуміє зв'язок між цифрами продажу та різдвяними святами, може вважати самозрозумілим, що взагалі існує взаємодія між релігією та бізнесом. Свого часу Емерсон спостерігав за цим з великим смутком: «Релігійні інституції <...> вже мають ринкову цінність як охоронці власності; якщо пастори та парафіяни будуть не в змозі зберігати її, тоді збирати пожертвування на це охоче почнуть корчмарі та поміщики» [21]. Сьогодні такі взаємозв'язки, так само, як і відмінність між істиною та релігією, сприймаються як щось самозрозуміле. Дитина рано привчається не виходити з гри; і далі граючи свою роль наївної дитинки, вона водночас наодинці з іншими хлопчиками, напевно, показує своє кмітливе розуміння. Цей різновид плюралізму, який виводиться із ставлення сучасного виховання до всіх демократичних чи релігійних ідеальних принципів, надає сучасному життю шизоїдної риси через той факт, що вони, хоч би яким загальним було їх значення, обмежуються винятково специфічними ситуаціями.

Колись твір мистецтва намагався показати світові, яким той є, винести останній вирок. Сьогодні він повністю нейтралізований. Як приклад тут можна навести твір Бетховена «Егоїса». Пересічний відвідувач концертів сьогодні неспроможний розкрити його об'єктивного значення. Він слухає цей твір так, начебто він був створений як ілюстрація до зауважень програмного коментатора, в якого все чорним по білому розписано: напруження між моральним постулатом та суспільною дійсністю, факт, що, на відміну від Франції, духовне життя у Німеччині не могло мати політичного вираження і шукало виходу в музиці та мистецтві. Композиція опредметнюється, перетворюється на музейний експонат, а її виконання стає заповненням вільного часу, подією, а в сприятливішому випадку – виступом зірки або товариських зібраннями, якщо хтось належить до певної групи. Однак це не живий зв'язок з твором, не пряме, спонтанне розуміння його функції як виразу ще більшого, не пізнання його цілісності як образу того, що колись називалося істиною. Це опредмечення є типовим для суб'єктивізації та формалізації розуму. Він переводить твори мистецтва до рангу культурних товарів, а їх споживання стає низкою випадкових відчуттів, відокремлених від наших дійсних інтенцій та прагнень. Мистецтво так само є відірваним від істини, як політика чи релігія.

Опредметнення – це процес, який можна простежити, починаючи від самого зародження організованого суспільства і застосування знарядь. Але перетворення всіх продуктів людської діяльності на товар відбувається лише з появою індустріального суспільства. Функції, колись виконували за допомогою об'єктивного розуму, авторитарної релігії або метафізики, беруть

на себе механізми опредметнення анонімного економічного апарату. Саме він встановлює на ринку продажну ціну, яка визначає можливість збуту товару і тим самим — продуктивність специфічного виду праці. Заняття, котрі не приносять користі або, як у часи війни, не сприяють підтриманню і забезпеченню тих загальних умов, у яких може зростати промисловість, вважаються беззмістовними й зайвими, тавруються як розкіш. Продуктивна праця, і фізична, і розумова, стають почесними, але вшановують їх тільки в один спосіб — за рахунок життя, а всяку зайнятість називають продуктивною тільки тоді, коли вона відкидає всі інші цілі, окрім прибутку.

Великі теоретики буржуазного суспільства — Мак'явелі, Гобс та інші — називали паразитами феодальних баронів та середньовічних клерикалів, бо їхній життєвий устрій залежав від виробництва, де вони не були безпосередньо зайнятими. Клерикали та аристократи мали присвячувати своє життя Богові, лицарству або амурам. Самим своїм існуванням та заняттями вони створювали символи, які викликали захоплення у мас і глибоко шанувалися. Мак'явелі та його учні визнавали, що часи змінилися, і показували, наскільки ілюзорною була цінність тих речей, яким старі господарі в минулому присвячували свій час. Усі поділяють погляди Мак'явелі, як і надалі — вчення Веблена. Сьогодні розкіш не зневажається, принаймні виробниками люксових товарів. Проте вона знаходить своє виправдання не в самій собі, а в можливостях, що їх створює для торгівлі та промисловості. Товари розкошу для мас не є ані необхідністю, ані способом відпочинку. Ніщо не є самоцінним, ніяка власне мета не є кращою за іншу, навіть матеріальний добробут, котрий начебто замінює таку найвищу мету, як спасіння душі.

Сучасне мислення намагалося зробити із цієї точки зору філософію, що проявилось у прагматизмі [22]. Ядром цієї філософії є думка, що ідея, поняття чи теорія є не чим іншим, як схемою або планом дії, а відтак, істина — не що інше, як успіх ідеї. Аналізуючи працю Вільяма Джеймса «Прагматизм», Джон Д'юї роз'яснює поняття істини й значення. Він цитує Джеймса і стверджує: «Істинні ідеї ведуть нас у корисних вербальних та понятійних напрямках, а також безпосередньо приводять до корисних, проникливих термінів. Вони провадять до наслідків, до стабільності й поточного руху». Ідея, пояснює Д'юї, є «проектом існуючої речі й наміром діяти так, щоб аранжувати її у певний спосіб. З цього випливає, що ідея тоді є істинною, коли ушановується її проект, коли реальності, що виникають унаслідок дій, по-новому аранжуються або упорядковуються за задумом, що містився в ідеї» [23]. Але хіба ж не Чарльз С. Пірс, засновник цієї школи, заявив, що «навчався філософії у Канта» [24], отже, можна спробувати відмовити у філософському походженні вченню, яке стверджує, що наші очікування здійснюються, а дії мають успіх не через істинність наших ідей, радше наші ідеї є настільки істинними, наскільки здійснюються наші очікування й успішно завершуються наші дії. Насправді це означає несправедливість щодо Канта, перекладаючи на нього відповідальність за такий розвиток. Однак він узалежнив наукове пізнання від трансцендентальних, а не від ем-

піричних функцій. Він не усував істини, коли ототожнював її з практичними діями верифікації, а також, коли стверджував, що значення й ефект є тотожними. Зрештою, він намагався встановити абсолютну значущість ідей *per se*, самих по собі. Прагматичне звуження поля зору редукує значення кожної ідеї до плану або проекту.

Прагматизм із самого початку імпліцитно виправдовує поширену заміну логіки істини ймовірністю, що відтепер домінує майже всюди. Якщо поняття або ідея значущі тільки на підставі своїх наслідків, то кожне висловлювання виражає очікування з більшим або меншим ступенем імовірності. У висловлюваннях, що торкаються минулого, очікувані події криються у підтвердженні, у знаходженні доказу на підставі людських свідчень або будь-яких документів. У понятті верифікації зникає відмінність між підтвердженням судження, з одного боку, на основі фактів, які його передбачають, а з іншого — на основі досліджень, що крок за кроком його обумовлюють. Вимір минулого, абсорбованого майбутнім, усувається з логіки. «Пізнання, — стверджує Д'юї [25], — завжди є справою застосування на основі досвідного знання про природні події, застосування, в якому наявні речі розглядаються як натяки на те, про що ми дізнаємося за інших умов» [26].

Передбачення для такої філософії є не тільки сутністю розрахунку, але й загальним усякого мислення. Вона недостатньо розрізняє судження, які фактично виражають прогноз, — наприклад, «завтра буде дощ», — і такі, що їх можна верифікувати лише після того, як вони були сформульовані, що безперечно має значення для кожного судження. Сьогочасне значення і майбутня верифікація положення — це не одне і те ж. Судження, що людина є хворою або що людство живе у смертельних страхах, не є прогнозом, навіть якщо його можна зверифікувати у процесі, що слідує за формулюванням. Воно не прагматичне, навіть якщо може сприяти одужанню.

Прагматизм віддзеркалює суспільство, яке не має часу пригадувати та розмірковувати.

The world is weary of the past,
Oh, might it die or rest at last.
(Від тягара минулого світ гине,
Нехай він вмере або нарешті відпочине.)

Так само, як наука, філософія теж не може бути «контемплативним спогляданням наявного буття або аналізом того, що пройшло і відкинуто, а повинна розкривати перспективу подальших можливостей, націлену на досягнення кращого і запобігання гіршому» [27]. Ймовірність, чи, радше, прорахування, замінює істину, а історичний процес, який у суспільстві демонструє тенденцію обертати істину на пусті фрази, отримує від прагматизму, так би мовити, благословення на те, щоб перетворити її на пусту фразу у філософії.

Д'юї пояснює: те, що, за Джеймсом, є «сміслом об'єкта» — це значення, поміщене у його сприйнятті або дефініції. «Аби досягти повної ясності у наших думках стосовно об'єкта, нам необхідно тільки з'ясувати, які ймо-

вірні наслідки практичного характеру може викликати цей об'єкт, які сприйняття ми очікуємо від нього і до яких реакцій нам слід підготуватися, або, коротко кажучи, повторимо Вільгельма Оствальда: «Усі реальності впливають на нашу практику, і саме у цьому впливі полягає їх значення для нас». Д'юї не припускає, що хтось може мати сумнів щодо далекоглядності цієї теорії або «може <...> звинуватити її у суб'єктивізмі та ідеалізмі», «оскільки об'єкт наділяється силою викликати ефекти» [28]. Але суб'єктивізм цієї школи криється у тій ролі, яку в її теорії пізнання відіграють «наші» практики, дії та інтереси, а не в тому, що вона приймає феноменалістське вчення [с. 29]. Якщо істинні судження про об'єкти, а відтак і поняття об'єкта, складаються лише з «ефектів», викликаних дією суб'єкта, важко зрозуміти, яке ще значення може надаватися поняттю «об'єкт». З точки зору прагматизму, істина бажана не сама задля себе, а тому що вона найкраще функціонує, приводячи нас до чогось такого, що є чужим самій істині або принаймні відрізняється від неї.

Коли Джеймс скаржився на те, що критики прагматизму «просто припускають, що жодний прагматист не може мати справжнього теоретичного інтересу» [30], напевно, він мав рацію щодо психологічного існування такого інтересу, але якщо дотримуватися його поради – «слідувати більше духу, а не букві» [с. 31] – стане ясно, що прагматизм, як і технократія, безперечно, найбільшою мірою сприяли закріпленню недоброї слави за «стаціонарною контемпляцією» [32], котра колись була найвищим прагненням людини. Кожну ідею істини, навіть діалектичне ціле думок, яке здійснює живий дух, можна назвати «стаціонарною контемпляцією», оскільки вона намагається сама задля себе, а не як засіб забезпечення «наслідків, стабільності та невпинного руху». Як нападки на контемпляцію, так і звеличчування ремісника виражають тріумф засобів над ціллю.

Після часів Платона поняття ідей ще довго означало сферу закритості, незалежності, а у певному сенсі – навіть і свободи, об'єктивності, яка не підкорялася «нашим» інтересам. Оскільки філософія дотримувалася ідеї об'єктивної істини під назвою абсолютного або в будь-якій іншій спіритуалізованій формі, їй вдавалося релятивізувати суб'єктивність. Філософія наполягала на принциповому розрізненні між *mundus sensibilis* (чуттєвий світ – *лат.*) *mundus intelligibiles* (інтелігібельний світ – *лат.*), між образом дійсності, такої, як вона структурується духовними і фізичними інструментами панування людини, її інтересами та діями, або будь-яким технічним приладдям, і поняттям порядку, або ієрархії статичних чи динамічних структур, що вимагають від речей і природи повної справедливості. У прагматизмі, хоч би яким плюралістичним він був, усе перетворюється на простий предмет, а тому на один і той самий елемент у ланцюгу засобів та ефектів. «Кожне поняття слід випробувати питанням: «що може для будь-кого відчутно змінити його істинність?», з позиції, найкращої з усіх можливих, слід зрозуміти, що воно означає і пояснити його важливість» [33]. Цілком незалежно від проблем, які містить у собі вираз «будь-кого», з цього правила

виходить, що людська поведінка визначає зміст поняття. Смысл Бога, причини, числа, субстанції або душі, як запевняє Джеймс, полягає не в чому іншому, як у тенденції даного поняття спонукати нас до дії або до мислення. Якщо світ досягне такого щабля, на якому він не тільки перестане перейматися метафізичними сутностями, а також вбивствами, скоєними у замкнених межах або взагалі у темряві, тоді можна буде зробити висновок, що поняття таких вбивств не мають значення, бо не відображають жодних «певних ідей або істин», бо «не змінюють відчутно ніщо й нікому». Як же зможе будь-хто відчутно реагувати на такі поняття, якщо вважатиме, що їх єдиним значенням є його реакція?

Те, що прагматист розуміє під реакцією, є практично перенесенням із сфери природничих наук до філософії. Він пишається тим, що «мислить усе так, як воно мислиться в лабораторії, тобто, як питання експериментування» [34]. Пірс, якому школа завдячує своїм ім'ям, сказав, що процедури прагматистів є не чим іншим, як «тим експериментальним методом, з чією допомогою всі успішні науки (куди, на його думку, ніхто не зарахує метафізику. — *М.Г.*) досягли такого ступеня достовірності, який кожна з них має сьогодні; при цьому цей експериментальний метод є не що інше, як спеціальне застосування давнього логічного правила — «їх ви повинні пізнати за їхніми плодами» [35].

Це пояснення стає ще заплутанішим, коли він стверджує, що «концепція, тобто раціональний смысл слова або іншого виразу, врешті-решт полягає в його мислимому впливі на ведення життя (*Lebensfuehrung*)» і що «ніщо поза наслідками експерименту не може впливати на поведінку, оскільки можна точно визначити всі мислимі експериментальні феномени, які імплікують підтвердження або заперечення поняття». Запропонований ним метод забезпечить «повну дефініцію поняття», вже перебуваючи «абсолютно поза ним» [36]. Він намагається усунути парадокс нібито очевидного запевнення, що безпосередній вплив на людську поведінку здатні чинити тільки можливі результати експериментування, розчинені в умовному положенні, яке робить цю точку зору в кожному особливому випадку залежною від точної дефініції «всіх мислимих експериментальних феноменів». Але оскільки тут питання про те, з чого можуть складатися всі мислимі феномени, знову змушує шукати відповідь в експерименті, нам здається, що такі громіздкі настанови щодо методології можуть викликати значні логічні труднощі. Як можливо підпорядкувати експериментування критерію «бути мислимим», якщо кожне поняття — тобто усе, що може бути мислимим — суттєво залежить від експериментування?

Якщо філософія на своєму об'єктивістському ступені намагалася бути інстанцією, що орієнтувала людську поведінку, а також наукове виробництво, на найвище розуміння своїх власних основ і свого виправдання, то прагматизм прагне перетворити всяке розуміння просто на поведінку. В своєму честолюбстві він намагається бути суто практичною діяльністю, яка відрізняється від теоретичного розуміння, що, за прагматичними вченнями,

означає або назву фізичних явищ, або ж узагалі нічого. Однак вчення, яке має серйозний намір розчинити у практичних способах поведінки духовні категорії — як-от істина, смисл або концепції, — саме не може сподіватися на розуміння у духовному значенні слова; воно може тільки спробувати функціонувати як механізм, що надає дії певній низці подій. Для Д'юї, чия філософія є найрадикальнішою і найпослідовнішою формою прагматизму, його власна теорія означає, що «знання буквально є чимось, що ми робимо; що аналіз, зрештою, є фізикалістським та активним; що значення його логічної якості протистоїть фактам за настановами, позиціями і методами поведінки, що суттєвим для верифікації є дієве експериментування» [37]. Це принаймні послідовно, але тут усувається філософське мислення, оскільки воно все ще є філософським мисленням. Ідеальним прагматистським філософом, як стверджує латинське прислів'я, був би той, хто мовчить.

Для прагматистів як шанувальників природничих наук існує тільки один вид досвіду, що заслуговує на увагу, — експеримент. Процес, що має тенденцію замінювати різні теоретичні шляхи, котрі ведуть до об'єктивної істини, потужним механізмом організованої дослідницької роботи санкціонується філософією або, радше, дорівнюється філософії. Всі речі у природі ідентичні феноменам, що їх відображають, за умови їх підпорядкування практикам наших лабораторій, чії проблеми не менш, ніж їхні апарати, знову-таки виражають проблеми та інтереси суспільства, такого, як воно є. Цю точку зору можна порівняти з позицією кримінолога, котрий стверджує, що надійне знання людини можна забезпечити лише апробованими й сучасними методами дослідження, які слід застосовувати до підозрюваного, що перебуває в руках міської поліції. Френсіс Бекон, великий предтеча експерименталізму, описав цей метод з юнацькою ширістю: «*Quemadmodum enim ingenium alicuius haud bene noris aut probaris, nisi eum irritaveris; neque Proteus se in varias rerum facies vertere solitus est, nisi manicis arcte comprehensus; similiter etiam Natura arte irritata et vexata se clarius prodat, quam cum sibi permittitur*» [38] (Так само, як неможливо добре пізнати або випробувати спосіб реагування будь-кого, не збуджуючи його, — Протей завжди прибирав різні образи тоді, коли його міцно тримали в обіймах, — штучно збуджувана і згвалтована природа відкривається більше, ніж тоді, коли вона віддається вільно» — *лат.*).

«Діюче експериментування» насправді дає конкретні відповіді на конкретні питання, обумовлені інтересами індивідів, груп чи спільнот. Фізик не завжди може домагатися істини як такої, адже він є прихильником цієї суб'єктивістської ідентифікації, через яку його відповіді стають обумовленими суспільним розподілом праці. Визнана роль фізика в сучасному суспільстві полягає у ставленні до всього як до предмета. Але не він визначає значення цієї ролі. Він не зобов'язаний ні інтерпретувати так звані духовні поняття як суто фізикалістські події, ні возвеличувати свій власний метод як єдину осмислену духовну позицію. Він може навіть плекати надію, що його власні відкриття є частиною такої істини, яку не встановлюють у лабораторії. Далі, він може сумніватися, що експериментування становить суттєву

частину його прагнень. Однак не він, а радше професор філософії, що наслідує фізику в намаганні віднести поле своєї діяльності до «всіх успішних наук», поводить із думками так, начебто вони є речами, усуваючи всяку іншу ідею істини, окрім тієї, що є абстракцією сучасного підкорення природи.

Оскільки прагматизм намагається зробити експериментальну фізику прототипом усякої науки, а всі сфери духовного життя моделювати за лабораторними техніками, він є додатком сучасного індустріалізму, для якого фабрика – прототип людського існування, який усі культурні сфери моделює на зразок конвеєрного виробництва або раціоналізованої праці у бюро. Щоб довести свою правоту, кожна думка мусить мати алібі, ручатися за свою доцільність. Навіть якщо її безпосереднє застосування є «теоретичним», то, зрештою, теорія перевіряється її практичним впровадженням, де функціонує таке застосування. Мислення слід міряти за допомогою чогось, що не є мисленням, тобто його впливом на виробництво або на суспільну поведінку, – так само, як мистецтво в усіх його деталях сьогодні врешті вимірюється тим, що не є мистецтвом, – чи то театральна каса, чи пропагандистська цінність. Проте існує помітна відмінність між поведженням, з одного боку, діяча мистецтва і науковця, а з іншого – філософа. Перші самі інколи відкидають відчужені «плоди» своїх прагнень, за якими їх оцінюють в індустріальному суспільстві, й вириваються з-під контролю конформності. Останній, натомість, зробив своєю справою виправдання фактичних критеріїв у статусі вищих. Особисто як політичний і соціальний реформатор, як людина зі смаком, він може виступати опонентом практичних наслідків наукових, художньо-мистецьких або релігійних заходів у наявному суспільстві; але його філософія руйнує всякий інший принцип, до якого він міг би апелювати.

Про це свідчить багато етичних та релігійних дискусій у прагматистських публікаціях. Вони ліберальні, толерантні, оптимістичні, але цілковито нездатні до того, щоб займатися культурною кризою сьогодення. Джеймс, розглядаючи модерну секту свого часу, яку він назвав «рухом зцілення духу» (нім: *Geistesheilung*, англ.: *mind-cure movement*), зауважує: «Це безсумнівний результат усього нашого досвіду, що до світу можна ставитись з позицій різних ідейних систем, саме так з ним поведяться різні люди; і вони щоразу приписуватимуть характерну корисність тому, хто з ними спілкується, щоб мати з ним справу, але водночас втрачається або відкладається інший вид корисності. Наука дає нам усім телеграф, електричне світло та діагнози, і їй теж вдається певною мірою запобігати та лікувати хвороби. Релігія у вигляді зцілення духу надає деяким з нас веселості, моральної рівноваги та щастя, вона так само, як наука, або навіть краще, служить запобіганню певних форм хвороб. Отже, без сумніву, обидві, наука і релігія, для тих, хто вміє ними практично користуватися, є справжнім ключем, щоб відкрити скарбницю світу» [39].

З огляду на те, що істина може бути протилежністю задоволення, – а в даний історичний момент вона може стати для людства цілковито шоковою, – отже, хтось захоче відкинути її; батьки прагматизму зробили

критерієм істини задоволення суб'єкта. Для такого вчення не існує жодної можливості відкинути або навіть критикувати будь-який різновид віри, який приносить радість його прихильникам. Прагматизм з повним правом сам дозволяє використовувати себе як захист такими сектами, бо вони – і наука, і релігія – буквально за уявленням Джеймса, намагаються відшукати «справжній ключ, щоб відкрити скарбницю світу».

І Пірс, і Джеймс писали у той період, коли, здавалось, існували добробут і гармонія між соціальними групами та між народами, і ніхто не чекав на великі катастрофи. Їхня філософія відображає майже непідробну щирість духу наявної ділової культури, а також ту позицію «практичного буття», яка видавалася протиположною філософській медитації як такій. З висоти успіхів сучасної науки вони могли сміятися над Платоном, який після викладу свого вчення про фарби веде далі: «Але якщо хтось побажав би підтвердити все це практичними дослідженнями, він тим самим показав би, що не помітив відмінності між людською та божественною природою: адже бог має розуміння і силу, як поєднати в єдине множинне і як знову розчинити єдине в множинному, людина ж не має ані першого, ані другого і ніколи не буде спроможною це зробити» [40].

Не можна навіть уявити собі разючішого спростування передбачення історією, ніж те, що його зазнав Платон. Однак триумф експерименту є тільки одним аспектом процесу. Прагматизм, який відводить усьому і всім роль інструмента – не в ім'я Бога або об'єктивної істини, а в ім'я того, що практично досягається цим інструментом, – зневажливо запитує про те, що власне можуть означати такі вирази, як «істина сама по собі» або добро, яке Платон та його об'єктивістські послідовники залишили невизначеним. На це можна було б відповісти, що вони принаймні зберігають усвідомлення відмінностей, які задумав відкинути прагматизм – відмінності між мисленням у лабораторії та у філософії, а відтак – відмінність між призначенням людства і його сучасним шляхом.

Д'юї ідентифікує здійснення людських бажань, таких, як вони є, з найвищими прагненнями людства: «Віра в могутність розуму, що дозволяє уявляти майбутнє, яке є проекцією бажаного сьогодні, і засіб для його здійснення, – це наше благо. І це віра, яку слід жити та чітко проголосувати; безсумнівно, це завдання, яке під силу нашій філософії» [41].

«Проекція бажаного сьогодні» не є розв'язанням. Можливі дві інтерпретації поняття. По-перше, його можна зрозуміти так, що воно торкається бажань людей у їх дійсності, обумовлених усією суспільною системою, де вони живуть, – системою, яка ставить під великий сумнів те, що їх бажання є насправді їхніми. Якщо ці бажання беруться до уваги в некритичний спосіб, не сягаючи далі за їх безпосередні суб'єктивні межі, тоді дослідження ринку та опитування Центру Гелапа є більш адекватними для їх визначення, ніж філософія. По-друге, Д'юї у певному сенсі погодився прийняти вид розрізнення між суб'єктивним бажанням і об'єктивною бажаністю. Таке визнання можна охарактеризувати лише як початок критичного філософсь-

кого аналізу – оскільки прагматизм не захоче капітулювати і повертатися до об'єктивного розуму і міфології, якщо опиниться перед такою кризою.

Редукція розуму до простого інструменту врешті негативно впливає навіть на його інструментальний характер. Антифілософський дух, який неможливо відокремити від суб'єктивного поняття розуму і який у Європі досяг кульмінації у тоталітарних переслідуваннях інтелігенції, незалежно від того, чи були її представники його піонерами, чи ні, є симптоматичним для приниження розуму. Традиціоналістські, консервативні критики цивілізації роблять принципову помилку, виступаючи проти сучасної інтелектуалізації, одночасно не борючись проти одурювання, яке є лише іншим аспектом того ж самого процесу. Людський інтелект, що має біологічне і суспільне походження, не є абсолютною сутністю, ізольованою та незалежною. Таким його проголошували лише внаслідок суспільного розподілу праці, щоб виправдати його на основі природної конституції людини. Управлінські функції виробництва – командування, планування, організація – як чистий інтелект протиставляються ручним функціям виробництва як низькій, брудній формі праці, як рабській праці. Невипадково, що так звана платонівська психологія, де інтелект уперше було протиставлено іншим людським «здібностям», особливо інстинктивному життю, була покладена на зразок розподілу влад в основу строго ієрархічної держави. Д'юї [42] цілком усвідомлював це сумнівне походження поняття чистого інтелекту, але він бере до уваги його наслідок, що дозволяє по-новому інтерпретувати розумову працю як практичну, тим самим підвищуючи статус фізичної праці та реабілітуючи потяги. Проте поза увагою він залишає всяку спекулятивну здатність розуму як таку, що відрізняється від існуючої науки. Насправді ж емансипація інтелекту від інстинктивного життя нічого не змінила в тому факті, що його багатство та сила все ще залежать від його конкретного змісту, який, напевне, відіре і скрючиться, якщо обірвуться ці зв'язки. Розумна людина – це не той, хто вміє правильно робити умовиводи, а той, чий дух є відкритим для сприйняття об'єктивних змістів, який здатний зробити так, щоб їхні структури стали дієвими і заговорили людською мовою; це також стосується природи мислення як такого та його істинного змісту. Нейтралізація розуму позбавляє його будь-якого об'єктивного змісту й сили, щоб судити про цей зміст, він деградує до виконавчої здібності, котру радше непокоїть «як», ніж «що», котра дедалі більше перетворює розум на бездушний апарат для реєстрації фактів. Суб'єктивний розум втрачає усю свою спонтанність, продуктивність, силу, аби відкривати нові види змістів і надавати їм значущості – він втрачає те, з чого складається його суб'єктивність. Так само, як лезо для гоління, яке занадто часто загострюють, цей «інструмент» теж стає занадто тонким і наприкінці нездатним виконувати навіть ті суто формалістичні завдання, якими він обмежується. Це відбувається паралельно із загальною суспільною тенденцією руйнації продуктивних сил саме в період їх стрімкого зростання.

У негативній утопії Олдоса Гакслі розкривається цей аспект формалізації розуму, тобто його перетворення на глупоту. Тут дуже витончено зображено техніки «прекрасного нового світу» (натяк на відомий роман Олдоса Гакслі «Прекрасний новий світ», опублікований у 1932 р. — *перекл.*) «та пов'язані з ними інтелектуальні процеси». Але цілі, яким вони служать, — це тупе «чуттєве кіно», котре дозволяє відчутти на дотик хутро на екрані, «гіпнопедія», що прищеплює сплячим дітям всемогутні паролі системи, штучні методи розмноження, які ще до народження стандартизують і класифікують людські істоти, — все це відображає процес, який відбувається у самому мисленні і веде до системи, де забороняється мислення, зрештою, він має завершитися суб'єктивною глупотою, як вона показана в об'єктивному ідіотизмі всього змісту життя. Мислення має тенденцію замінюватися стереотипізованими ідеями. Вони, з одного боку, виступають простими доцільними інструментами, які по-опортуністськи відкидають або приймають, а з іншого — перетворюються на предмети фанатичного поклоніння.

Гакслі критикує монополістську, державно-капіталістичну всесвітню організацію під егідою суб'єктивного розуму, що саморозчиняється і розуміється як абсолют... Водночас цей роман, здається, протиставляє ідеалові такої системи отупіння героїчний метафізичний ідеалізм, який поза всяким розрізненням проклинає фашизм і Просвітництво, психоаналіз і художні фільми, деміфологізацію та бруталність міфології й ушановує насамперед культивовану людину, незаплямовану тотальною цивілізацією, впевнену в своїх потягах, мабуть, скептика. Цим Гакслі, сам того не бажаючи, стає союзником реакційного культурного консерватизму, який усюди — а надто в Німеччині — торує шлях тому ж самому монополістському колективізму, який він критикував з позицій душі, протиставленої інтелектові. Іншими словами, якщо наївне дотримання суб'єктивного розуму насправді викликало симптоми [43], схожі на описані у Гакслі, то наївне заперечення цього розуму в ім'я історично застарілого та позірного поняття культури й індивідуальності веде до зневажання мас, цинізму, віри у сліпу силу; все це, знову-таки, служить згубній тенденції. Філософія сьогодні має бути відкритою щодо питання, чи залишиться мислення у цій дилемі хазяїном самого себе, чи погодиться на роль пустої методології, апологетики, що перебуває у полоні ілюзій, або на те, щоб стати гарантованим рецептом, таким, яким є, за Гакслі, найновіша популярна музика, що так само добре пасує до «прекрасного нового світу», як і кожна готова до вжитку ідеологія.

(далі буде)

Посилання:

1. Відмінність між цим значенням розуму та його об'єктивістською концепцією певною мірою скидається на розрізнення між функціональною та субстанціональною раціональностями у тому значенні цих слів, у якому їх застосовує школа Макса

Вебера. Однак Макс Вебер так рішуче дотримувався суб'єктивістської тенденції, що не міг собі уявити жодної раціональності – навіть «субстанціональної», за допомогою якої людина була б здатною відрізнити одну ціль від іншої. Якщо наші потяги, наміри й, зрештою, наші останні рішення мають бути апріорно ірраціональними, то субстанціональний розум стає місцем простої взаємодії, отже – суттєво «функціональним». Хоча описи бюрократизації та монополізації, що їх зробив сам Вебер та його учні, дуже прояснили пізнання соціального аспекту переходу від об'єктивного до суб'єктивного розуму (див., насамперед, аналіз К. Мангайма у працях: *Man and Society*. London; *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter der Umbaus*. Darmstadt, 1958), песимізм Макса Вебера стосовно раціонального пізнання і раціональної дії, як він це висловлює у своїй філософії (див. *Wissenschaft als Beruf // Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tuebingen, 1922), стали віхою на шляху відречення філософії та науки від домагання визначити мету людини.

2. Хоча терміни «суб'єктивізація» і «формалізація» з багатьох оглядів мають не однакове значення, тут вони у цілому застосовуються як практично тотожні за змістом.
3. *Replay to Criticism // The Philosophy of Bertrand Russel*. Chicago, 1944, p. 723.
4. Там само, с. 720.
5. Там само.
6. *A Study of History*. Bd. 1, 2 Aufl. London, 1935. S. 7.
7. Див.: Morrison and Commager. *The Growth of the American Republik*. New York, 1942. Bd. 1. S. 281.
8. *A Speech at the Union Meeting – at the Academy of Music, New York City, 19 Dezember 1859*, під назвою «*Negro Slavery Not Unjust*» передруковано у: *New York Herald Tribune*.
9. Fitzhugh George. *Sociology for the South or the Failure of Free Society*. Richmond. Va, 1954. S. 118
10. *Lock On Civil Government*. Second Treatise. Kap V. Everyman's library. S. 129.
11. *Ibid*. Kap. VIII. S. 164.
12. *Contrat social*. Bd. 1. S.4, нім перекл.: Rousseau Jean-Jacque. *Staat und Gesellschaft*. Muenchen, 1959. S.14.
13. Страх видавця Токвіля висловлюватися про негативні аспекти принципу більшості був безпідставним (див.: *Democracy in America*. New York, 1898, Bd. 1. S. 334, посилання). Видавець вважає «фігуративним висловлюванням, коли говорять, що закони створює більшість народу» і, між іншим, нагадує нам, що фактично це здійснюється через його посланців. Він міг би додати, якщо Токвіль казав про тиранію більшості, то Джеферсон у цитованому Токвілем листі говорив про «тиранію законодавчих зібрань» – Див.: *The Writing of Thomas Jefferson*. Definitive Edition. Washington. D.C. 1905. Bd. E11. S. 312. Джеферсон настільки не довіряв усякійправлячій владі у демократії, «будь то законодавча чи виконавча», що виступав проти утримання постійного війська. – Див.: там само, с. 323.
14. Там само, с. 324.
15. *An Examination into Leading Principles of Federal Constitution...*, in: *Pamphlets on the Constitution of the United States*, hrsg, v. Paul L. Ford, Broklyn, N.Y. 1988. S. 45.
16. Там само, с. 30.
17. Там само, *Letters of Fabius*. S. 181.
18. Beard Charles. *Economic Origin of Jeffersonian Democracy*. New York, 1915. S. 305.

19. Порівн.: Adorno Theodor W. *Veblens Angriff auf die Kultur* // Prismem. Frankfurt am Main, 1955. S. 82-111.
20. Навіть прихильність до чистоти, що найбільшою мірою відповідає сучасному смаку, здається, має свої корені у магії Сер Джеймс Фрейзер (Frazer J. *The Golden Bough*, Bd. 1, Teil 1. S. 175) цитує звіт про тубільців Нової Британії, який закінчується так: «Чистота, яка дотримується у помешканнях і знаходить прояв у тому, що кожного дня ретельно підмітається підлога, жодною мірою не ґрунтується на бажанні чистоти й порядку, а в намаганні усунути зі шляху все те, що може принести зло або служити чародійством».
21. *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson*. Centenary Editon. Boston and New York, 1903. Bd. 1, p. 321.
22. Прагматизм критично аналізували у багатьох філософських школах, наприклад, Гуго Мюнстерберг, з позицій волюнтаризму, в своїй книзі «Філософія цінностей» (Muensterberg H. *Philosophie der Werte*. Leipzig, 1921); Макс Шелер, з позицій об'єктивної феноменології, в детальному дослідженні «Пізнання і праця» (Scheleer M. *Erkenntnis und Arbeit* // *Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig, 1926. Див., на-самперед, с. 259-324); Макс Горкгаймер – з позицій діалектичної філософії (Horkheimer M. *Der neueste Angriff auf die Metaphysik* // *Traditionelle und kritische Theorie*, in *Zeitschrift fuer Sozialforschung*. 1937, Bd. VI. S. 4-53, також: *Gesammelte Schriften* Bd. 4. Frankfurt am. Main, 1988. S. 108, 162. Зауваження в тексті мають описувати тільки роль прагматизму в процесі суб'єктивізації розуму.
23. *Essey in Experimental Logik*. Chikago, 1916. S. 310, 317.
24. *Collected Papers of Charles Sander Peirce*. Cambridge. Mass, 1934. Bd. 274.
25. *The Need for a Recovery of Philosophy* // *Creative Intellegence: Esseys in the Pragmatic Attitude*. New York, 1917, p. 47.
26. Я, принаймні, сказав би за тих самих чи бодай схожих умов.
27. Там само, с. 53.
28. Там само, с. 308.
29. Позитивізм і прагматизм ідентифікують філософію зі сцієнтизмом. На цій підставі прагматизм у даному контексті розглядається як автентичний вираз позитивістського підходу. Обидві філософії відрізняються лише тим, що більш ранній позитивізм відстоював феноменалізм, тобто сенсуалістський ідеалізм.
30. *The Meaning of Truth*. New York, 1910, p. 208.
31. Там само, с. 180.
32. James W. *Some Problems of Philosophy*. New York, 1924, p. 59.
33. Там само, с. 82.
34. Peirce, там само, с. 272.
35. Там само, с. 317.
36. Там само, с. 273.
37. *Essays in Experimental Logic*, p. 330.
38. «*De augmentis scientiarum*», lib. 11, cap. 11 in: *The Works of Francis Bacon*, ed. by Basil Montague. London, 1827, Bd. VIII, p. 96.
39. *The Varieties of Religious Experience*. New York, 1902, p. 120.
40. Timaios, 68. Diederichs. Jena, 1925. S.90.
41. *The Need for a Recovery of Philosophy*, in: *ibid.*, p. 68.

42. Human Nature or Cunduct. New York, 1938, p. 58.
43. Тут слід навести екстремальний приклад. Гакслі вигадав «удосконалення підготовки до смерті». Дітей приводять до вмираючих людей, де їм дають солодощі, бавляться з ними, а вони одночасно спостерігають процес вмирання. Так вони поступово привчаються поєднувати зі смертю приємні думки і втрачають страх перед нею. В жовтневому номері «Parent's Magazine» від 1944 р. міститься стаття «Інтерв'ю зі скелетом». Там описано, як п'ятирічні діти бавляться зі скелетом, «щоб вперше ознайомитися з внутрішнім функціонуванням людського тіла». Джонні, обстежуючи скелет, сказав: «Кістки необхідні для утримання шкіри». А Мартуді сказала: «Він не знає, що є мертвим».

Ігор БИЧКО

**ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ
ЗМІСТУ ФІЛОСОФСЬКИХ
КУРСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ**



Викладання філософії у вищій школі України (так само, як і в інших пострадянських країнах) потребує істотного корегування і переосмислення у плані звільнення від догматично-доктринального змісту радянського «марксизму». Йдеться, зокрема, про усунення деяких найбільш одіозних псевдомарксистських міфологем, таких, наприклад, як так зване «основне питання філософії», сформульоване Ф. Енгельсом у 1888 р., і пов'язаних з ним ленінських «новацій» (партійність філософії, «прогресивність» матеріалізму і «реакційність» ідеалізму, про дві «культури» – буржуазну і пролетарську – у культурі кожного народу і т.п). Подібною ж міфологемою (і теж за авторством пізнього Енгельса) є «вчення» про «діалектику природи» («об'єктивну діалектику»), створене «за зразком» гегелівського тлумачення об'єктивної діалектики. Проте у Гегеля подібна ідея (з огляду на зміст його філософської позиції) була цілком логічною і послідовною – адже об'єктивна реальність у Гегеля є духовною за змістом. У Енгельса ж «поєднання» духовного феномену діалектики (адже діалектика протягом всієї історії філософії завжди була методом пізнання, але не природньою закономірністю) з об'єктивною реальністю природи є філософським «кентавром».

У багатьох випадках зміст філософських дисциплін, що викладаються у вищій школі України (і це знаходить своє відображення навіть у деяких підручниках і навчальних посібниках, що з'явилися останнім часом) парадигмально відтворює основні положення «вузівського» курсу діалектичного та історичного матеріалізму радянських часів, що корінням своїм сягають ще статті Сталіна «Про діалектичний та історичний матеріалізм»,

написаної для «Історії ВКП(б). Короткий курс» у 1938 р. (див. § 2, розд. 4, названої «Історії ВКП(б)» – популярного підручника для мережі гуртків партійно-просвітницької освіти. З 1938 до 1991 року радянська парадигма філософії практично (якщо не рахувати деяких суто «косметичних» перефразувань) істотних змін не зазнавала. Істотні філософські новації 1960-1970-х років, внесені Київською філософською школою Копніна-Шинкарука, офіційними програмами з філософії (затверджуваними у Москві) не були враховані.

Ситуація, на жаль, у більшості випадків не змінилася навіть з виникненням суверенної Української держави. І не тільки тому, що взагалі зникли загальнообов'язкові програми з філософії. Ситуація до певної міри навіть погіршилася хоча б через волонтаристський акт ліквідації Інституту підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук при Київському університеті імені Тараса Шевченка; в решті ж пострадянських держав СНД такі інститути (ІПК) не тільки не зникли, але й серйозно активізували свою роботу. Адже саме ІПК був тим координуючим центром, який істотно впливав (навіть за радянських часів) на збагачення й оновлення науково-методичного рівня фахової перепідготовки викладачів суспільних наук і, підкреслимо, особливо філософських дисциплін. У результаті викладачі філософії (не всі, звичайно, але досить значна їх частина) мусили самотужки вирішувати нагальні проблеми оновлення філософських курсів – а йшлося, насамперед, про необхідність врахування досягнень світової філософської думки (від якої радянська вища школа була відрізана ідеологічною «залізною завісою»), так само як і врахування вітчизняної (української) філософії, літературні джерела якої за радянських часів ховалися у броньованих сейфах спецхранів. Певною (хоча й далеко не повною) мірою це могли зробити лише викладачі таких університетських (у традиційному розумінні слова «університет», а не у нинішньому – здевальвованому, – коли дуже важко знайти серед вищих навчальних закладів такий, який не був би «університетом» або «академією») центрів, як Київ, Харків, Одеса, Львів, Дніпропетровськ, Донецьк та ін.

Які ж моменти філософського курсу у вищій школі сучасної України потребують, на нашу думку, певного (більш чи менш кардинального) переосмислення? Їх немало, проте заторкнемо лише найбільш принципові. Насамперед, хотілося б сказати про історико-філософський аспект філософського знання. Тут слід сказати, перш за все, про кількісні пропорції історико-філософського і власне філософського матеріалу, – у радянських програмах історико-філософська тематика обмежувалася лише трьома темами («Боротьба матеріалізму та ідеалізму в історії філософії», «Критика сучасної буржуазної філософії», «Критика сучасної буржуазної соціології»), і справа не в тому, що надзвичайно мало (хоча вже й сам по собі факт мізерії історико-філософської тематики у філософському курсі свідчить про убогість навчальної програми, оскільки не відповідає значенню історії філософії в реальному житті сучасного філософського знання – справа

в тому, що сама історія філософії невідомо спотворюється, перетворюючись на примітивну ілюстрацію так званого лєнінського принципу «партиїності філософії»; крім того, історія філософії, як і кожна справжня історія, втрачає свій істотно темпоралісний-тривалісний характер, якщо редукується до виключно минулого виміру часу (стає «царством спокою» – по суті цвинтарем філософії) оскільки «виключає» з історичного плину теперішнє і майбутнє філософії. Та інакше й бути не могло в рамках радянського марксизму-лєнінізму, який проголосив себе «вершиною» світової філософської думки, єдино «істинної» і «наукової» (і, отже, вічної, тобто позачасової, позаісторичної) філософської позиції. Але справжня історія (і історія філософії в тому числі), будучи часовим феноменом, є нерозривною єдністю минулого з теперішнім і майбутнім часовими вимірами, – тому сучасна філософія – її нинішні провідні напрями – незбагненні поза її минулим і своїми тенденціями упрозорюють своє майбуття.

Критичне ставлення до радянського марксизму-лєнінізму зовсім не означає наміру його механічного заперечення, простого «вилучення» з навчальних програм з філософії. Навпаки, він повинен стати предметом пильної дослідницької уваги, оскільки має глибокий ґрунт у специфічних культурно-історичних обставинах кінця ХІХ – початку ХХ ст. – йдеться про такий специфічний феномен названого періоду, як поява масового (і відповідно «масового суспільства», «масової свідомості», «масової культури» тощо), талановито описаного у творі Х. Ортеги-і-Гассета «Повстання мас», глибинне коріння якого сягає доби Рєнєсансу з його натуралістично-раціоналістичною ідеєю антропоцентризму. Оперта на специфічні особливості національної свідомості царської Росії, імпералістичної Німєччини і деяких інших країн (Італія, Іспанія та ін.), ця ідея предметнюється у державно-політичних режими́х тоталітаризму, набуваючи – залежно від національних особливостей названих людських спільнот – різноманітних варіантів ідеологічно-філософського тоталітаризму (в Росії – марксизму-лєнінізму, що абсолютизував економічну категорію класів, у Німєччині – націонал-соціалізму, що базувався на антропологічній категорії раси).

Зупинимося тепер на деяких (таких, що принципово спотворюють реальний зміст світового філософського процесу) положеннях діалектичного матеріалізму, які рудиментарно ще й досі нерідко можна зустріти навіть на сторінках нових (пострадянських) підручників з філософії.

Перш за все, хотілося б сказати про так зване «основне питання філософії», сформульоване у 1888 р. Ф. Енгельсом, згідно з яким розвиток філософського знання протягом усієї історії філософії нібито визначається боротьбою матеріалізму та ідеалізму (сама ідея поділу філософії протягом всього її існування на матеріалізм та ідеалізм була висловлена Ляйбніцем ще

у 1702 р.; Ляйбніцу належать також і самі терміни «матеріалізм» та «ідеалізм» для позначення відповідних філософських напрямів), — але справа в тім, що матеріалізм та ідеалізм у своїй класичній (моністичній) формі існували лише у XVII — XVIII — поч. XIX ст. у філософії Нового часу. І в цей період їх взаємовідношення — полеміка («боротьба») дійсно відігравали істотну роль у вирішенні конкретних філософських проблем. За межами ж Нового часу (в античності, середньовіччі, в сучасній світовій філософії) ні матеріалізм, ні ідеалізм у сенсі, визначуваному «основним питанням філософії» (як і саме це питання як нібито «основне» для філософії) просто не існують. Енгельс просто абсолютизував ситуацію Нового часу, поширивши її специфіку на всю історію філософії. До речі, Маркс нічого не говорить про основне питання філософії (в енгельсівському сенсі), та й терміни «матеріалізм» та «ідеалізм» тлумачить дещо відмінно від Енгельса — зокрема своє «матеріалістичне розуміння історії» (як Маркс називав свою філософську позицію) Маркс виводить не з категорії матерії (як це робили матеріалісти Нового часу), а з категорії практики. Між іншим, і сам Енгельс наважився на «відкриття» основного питання філософії лише у 1888 р., тобто вже після смерті Маркса.

До сказаного доречно зауважити, що найбільш одіозні принципи ленінського діалектичного матеріалізму — уявлення про категорію «матерія» як найуніверсальніше поняття «об'єктивної реальності», яке надає філософії матеріалізму наукового характеру і служить на всіх етапах історії філософії критерієм «прогресивності даного філософського напрямку»; так само як і «принцип партійності» (будь-яка філософія, за Леніном, є «партійною», що виявляється у її приналежності до матеріалізму чи ідеалізму і відповідного «прогресивного» чи «реакційного» табору) — всі названі ленінські характеристики філософії прямо впливають з енгельсового «основного питання філософії». Звідси ж впливають й інші ленінські філософські ідеологеми («вчення» про ідеологічну боротьбу, про наявність «двох культур» у культурі кожного народу — зокрема культури пролетарської і буржуазної та ін.).

Те ж саме стосується енгельсової ідеї так званої «діалектики природи», або «об'єктивної» діалектики. Діалектика, як відомо, виникає в античній філософії давньої Еллади як уявлення про певний метод пізнання, тобто є феноменом духовним, а не природним. Взагалі ми зустрічаємо в історії філософії спроби об'єктивного (незалежного від людської свідомості) тлумачення діалектики — йдеться, зокрема, про Геракліта або Гегеля. Але у Геракліта діалектика стосується не природного буття («фюзіс»), а духовного (але незалежного від людського духу) закону буття («логос»). Те саме у Гегеля — у нього об'єктивна діалектика є законом розвитку об'єктивного Духу (сам світ у Гегеля — це духовний, а не природний феномен). У цих мислителів об'єктивність діалектики логічно не суперечить

їхнім уявленням про духовну природу самої реальності (Гегель) або законів цієї реальності (Геракліт). Що ж до Енгельса, то об'єктивна реальність у нього – природа і природними ж є її закони. Тому поняття «діалектики природи» в Енгельса суперечить її принципово духовній суті, воно є нон-сенсом, філософським «кентавром».

Що ж до Маркса, то й він не говорить про «діалектику природи» чи то про «матеріалістичну діалектику». Інша справа, що у Маркса неодноразово можна зустріти міркування про можливість (і навіть необхідність) використання діалектики для пояснення певних явищ природи – саме «пояснення», тобто духовної, пізнавальної операції, не більше. Звичайно ж не можна заперечувати, що сучасне розуміння діалектики повинне розкрити змістовний зв'язок з конкретизацією її змісту у контексті таких методологічних категорій, як «логіка», «феноменологія», «герменевтика», «екзегетика», «іронія» і т. ін. Не можна заперечувати також і те, що діалектика як спосіб функціонування духовної реальності взаємодіє (і в цій взаємодії виявляє і конкретизує себе як «логіку», «феноменологію» і т. д.) з природною реальністю; і природна реальність у цій взаємодії виявляє і конкретизує свій специфічний спосіб функціонування у формах математичних, фізичних, хімічних, квантових, синергетичних і т. п. У цій взаємодії духовної і природної реальності останні виявляють специфічний спосіб своєї єдності (як корелятивно-інтенційного відношення), специфічність такої єдності реалізується у незіллянності (несумірності) духовної і природної реальності. Несумірність («незілляність») духовності і природності розкривається у антитетичності типів їхньої детермінації – свобода (детермінанта духовності) і необхідність (детермінанта природності).

Звідси випливає і сучасне осмислення проблеми людини як істоти, що наочно демонструє конкретний спосіб реалізації корелятивно-інтенційного відношення природності і духовності – гармонії, а не відношення первинності-вторинності, пропонованого у Новий час моністичним матеріалізмом або моністичним ідеалізмом – єдності і незіллянності і природної реальності.

Знаходження такої гармонії у категоріях досвіду (Конт, Мах) і, згодом, мови (неопозитивізм) становить джерело такого провідного напрямку сучасної філософії, як позитивізм у всіх його історичних формах. Філософія Маркса (позиція самого Маркса, а не її zdegradованої в СРСР форми – «діалектичного та історичного матеріалізму», або простіше – «діамату» та «істмату») знаходить гармонію духовної та природної реальності у категорії практики, розглядуваної як специфічний спосіб буття людини, і тим пропонує ще один напрям сучасного філософування. Філософія прагматизму так само тлумачить практику як гармонійну форму існування «єдності-незіллянності» духовного і природного (на відміну від марксового розуміння практики в дусі грецького терміна «праксіс», прагматизм

тлумачить її в дусі грецького «прагма» – корисність, ефективність, виправданість). І, нарешті, тлумачення природно-духовної «єдності-незілляності» у парадоксальних «формулах»-визначеннях людського способу існування як «сушого, що існує за межами свого сушого» (Гайдеггер), або буттєвої форми, яка «є те, що не є, і не є те, що є» (Сартр), *Dasein* у Гайдеггера, «буття-для-себе» у Сартра – або екзистенції – формує фундамент ще одного провідного напрямку сучасної світової філософії – екзистенціалізму.

Игорь Бычко. Пути обновления содержания философских курсов в высшей школе современной Украины

Преподавание философии в высшей школе в Украине (так же, как и в других постсоветских странах) нуждается в существенной корректировке и переосмыслении в плане освобождения от догматически-доктринального содержания советского «марксизма». Речь идет, в частности, об устранении некоторых наиболее одиозных псевдомарксистских мифологем, таких, например, как так называемый «основной вопрос философии», сформулированный Ф. Энгельсом в 1888 г., и связанных с ним ленинских «новаций» (партийность философии, «прогрессивность» материализма и «реакционность» идеализма, о двух «культурах» – буржуазной и пролетарской – в культуре каждого народа и т.п.). Подобной же мифологемой (и тоже по авторству позднего Энгельса) есть «учение» о «диалектике природы» («объективной диалектике»), созданное «по образцу» гегелевского толкования объективной диалектики. Тем не менее у Гегеля подобная идея (учитывая содержание его философской позиции) была вполне логичной и последовательной – ведь объективная реальность у Гегеля есть духовной по смыслу. У Энгельса же «соединение» духовного феномена диалектики (а диалектика на протяжении всей истории философии всегда была методом познания, но не природной закономерностью) с объективной реальностью природы является философским «кентавром».

Igor Bychko. Directions of Philosophical Courses' Renewal in a Higher School of the Modern Ukraine

The considerable change and release from the dogmatically-doctrinal content of the soviet «Marxism» has to be done in a course of Philosophy in the Higher School of Ukraine (so as in other post-soviet countries). It is said, in particular, about the elimination of the most odious pseudo-Marxists myths, e.g. so-called «basic question of philosophy» developed by Hegel in 1882, those ones connected with the Lenin's «innovations» (party philosophy, «progress» of materialism and «reactionary character» of idealism, about two «cultures» –

bourgeois and proletarian – in the culture of every nations and etc.). The similar myth (according to the latest Engels) is «doctrine» about «the dialectics of nature» («objective dialectics»), developed after the «model» of Hegel's interpretation of the objective reality. Nevertheless, the relevant Hegel's idea (taking into consideration his philosophical position) was completely logical and consecutive, whereas objective reality by Hegel is spiritual by its sense. According to Engels, «connection» of spiritual phenomenon of dialectics (as far as dialectics has always been a cognition method, but not a natural rule during the whole history of philosophy) with the objective reality of nature is a philosophical «centaur».



Александра АЛЕКСАНДРОВА

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ КАК ДЕЛО МЫСЛИ

Философия призвана преодолевать «жестокое-вильное господство» «толпы» (Хайдеггер), препятствующее выполнению человеком своего подлинного предназначения. В конце концов, только философия среди форм духовного опыта учит «состоянию мысли», умению извлекать смысл, способности выводить бытие в посюсторонность. Развитию этих способностей должно отвечать философское образование, структуру которого составят не только собственно философские предметы, но и дисциплины, обеспечивающие навыки пребывания в «культурном котле» той или иной эпохи с целью эффективности историко-философских изысканий.

Поскольку философия – это «дело мысли», постольку полем для ее деятельности становится история философии. Задачу последней составит практика текста с навыком подключения к мысли определенного философа, с возможностью герменевтики и обретением свободы интерпретации, с умением реконструировать понятия в процессе продумывания их внутренних энергий, с опытом превращения «хаоса» закрытого текста в «космос» понимаемого.

Когда философия воспринимается и воплощается как дело мысли, тогда она может стать полем личностного становления, обретя статус пайдейи.

Формы духовного опыта, среди которых философия занимает особое место, должны возвращать человеческое в человеческом индивиде, позволяя последнему не только вписаться в социально-исторический контекст, но и осознав свое предназначение, сознательно разрешать противоречие природы человека как духовного существа, устремленного в бесконечность, и вместе с тем ограниченного существованием в посюсторонности. Речь идет о двойственности социализации, когда, с одной стороны, она человеческое единичное превращает в «определенное всеобщее», а с другой — социальные институты, оберегая свой статус, внимательно отслеживают, чтобы субъектность человека не превратилась в самостоятельность личности, сознательно относящейся к условиям своего существования и развития, внося изменения в собственное бытие. В такой ситуации охранительная

функция, которую призваны выполнять эти институты, направляется не на поддержание непрерывности и устойчивости жизненной активности индивида, а на воспроизводство последним уже воплощенных форм и отношений. Для такой превращенной задачи и становятся востребованными «люди-толпа» в качестве «кто» неизвестного рода» (Хайдеггер). В людях-толпе («das man») приветствуется «срединность», которой назидают, что можно и что должно сметь. Социальные институты следят за всяким исключением, всякое превосходство без шума подавляется, все оригинальное тут же сглаживается как давно известное. «Все отвоеванное становится ручным. Всякая тайна теряет свою силу. Забота о срединности обнажает опять же сущностную тенденцию присутствия, которую мы именуем уравнением всех бытийных возможностей» [1, 127]. Таким образом, в человеке как единичном теряется (или не вырабатывается), по выражению Гегеля, определенное всеобщее, ибо каждый оказывается другой, и никто — не он сам.

В работе «Идеи и верования» Хосе Ортега-и-Гассет, разбирая трактат XVII в. «Обходительный» Гарсиа-и-Моралес Бальгасара, замечает, что в заглавном слове сливаются осмотрительность, благоразумие, обходительность, нужные человеку для того, чтобы приспособиться к реальным условиям существования, защититься от враждебного человеку общества или других столь же враждебных человеку индивидов. Но вместе с тем неявно формулируется отказ от права самостоятельно быть, мыслить, оценивать, хотеть, мочь, действовать, в связи с чем образуется тип людей облегченного бытия, которым удобство «уютя» заменяет возможность самобытия и самодеятельности, а своим неотношением они лишь «упрочищают свое жестоковыйное господство» (Хайдеггер).

Люди «уютя», «das man», воспроизводя облегченное бытие во всех сферах человеческой жизни, провоцируют аберрацию, редуцирующую культуру к музейным экспонатам, мир — к посюсторонности, целостность индивидуального духа — лишь к сознанию посюсторонности, свободу — к осознанной необходимости, личность — к психически здоровому индивиду, творчество — к фабрикации нового. В этой ситуации философия оказывается полезной (все тем же институтам) лишь в качестве идеологии, а потому для самосохранения и компенсации отсутствующего действительного дела она либо вынужденно превращается в «игру в бисер», либо, извлекая на свет, эксплуатирует банальные идеи о вечных ценностях и истинах. Хотя именно философский дух способен расшатать «жестоковыйное господство» и вернуть человека в состояние самобытия как самодеятельности. В самом деле, философия открывает (тому, кто этого хочет) подлинность мысли и жизни, осуществляющуюся вопреки правилам и очевидности. Но для этого человек, во-первых, должен учиться вводить себя в состояние сознательной оппозиции к культуре, понимаемой в качестве объективированного духа, зафиксированного в сложившемся бытии, принявшей форму принципов, воззрений, отношений. А во-вторых, попытаться сформировать новый

взгляд, свободный от стереотипов. Взгляд, способный пробудить творческую устремленность к будущему, заложенную, как считал С. Франк, в глубине индивидуального духа, таинственном и глубочайшем центре свободной личности, которая определяет собой общественную изменчивость, временное развитие общества. Думается, это следует учитывать, определяя стратегию и разрабатывая тактику преподавания и изучения философии как университетской дисциплины.

В свое время Николай Кузанский интерпретировал идею Творения как развертывание Бога в мир с помощью универсума. Последний предстает двояко: во-первых, как совокупность первопринципов (в которых абсолютность божественного бытия обретает форму бытия конкретного), во-вторых, – как их вещная воплощенность. Можно предположить, что и философия (в качестве формы духовного опыта) в вузе существует двойственным образом: и как «усилие мысли» (Мамардашвили М.), и как «дисциплинарная матрица» (Лой А.). Дисциплинарная матрица, по-видимому, закладывает определенную структуру учебных предметов практической и теоретической философии, которая, системно приобщая студентов к мировым достижениям в этой области, должна выполнять главную задачу – актуализировать усилие мысли, которое призывает нас в нашу сущность, «вызывает нас в нашу сущность и таким образом держит нас в ней» [2, 134]. В этой связи специфика истории философии состоит не только в том, что она затрагивает более глубокие исторические пласты человеческой мысли, но в том, что она непосредственно развивает способность чтения и понимания философских текстов. Последние, перефразируя Хайдеггера, – «это собрание мыслей. Мыслей о чем? О том, что держит нас в нашей сущности постольку, поскольку мы его мыслим» [2, 135]. Поэтому грустно, когда история философии как учебный предмет рассматривается коллегами из родственных кафедр в качестве такого «груза», который и нести тяжело (уж лучше бы за счет ее часов студентам дать что-то «актуальное»), и бросить жалко (не столько жалко, сколько неловко перед «сокровищницей мысли»). Именно в связи с этим хотелось бы высказать некоторые соображения.

Что же может студентам дать изучение истории философии, если ее не сводить к сумме примеров и поучительным историям из жизни великих? Может быть, постараться, как стремился М. Мамардашвили, читать «курс по истории философии так, чтобы это было одновременно и какой-то философией» [3, 37], чтобы, используя теоретическое наследие, не только предложить его в контексте собственных размышлений, но и, как надеялся М. Хайдеггер, разбудить у слушателей «свежий взгляд на дело мысли» [4, 381]? Поскольку «требуемое осмысления – это то, что дает мыслить. Оно зовет нас, чтобы мы к нему повернулись, а именно – мысль» [2, 136]. Для этого, по-видимому, необходимо обретение опыта погружения в исторический «культурный котел», поскольку для философствования различные эпохи изобретали свои «котлы», настраивающие думальщика на выслушивание сущности. Искомое состояние в античности создавали мифология,

обычаи, театр, поэзия, произведения искусства. Так, Страбон утверждал, что древняя поэзия есть ни что иное, как аллегорический язык, а Дионисий Галикарнасский подтверждает это и признает, что тайны природы и наиболее возвышенные нравственные идеи скрывались под ее (поэзии) покровом; Фабр Д'Оливе, анализируя этимологию слова «поэзия» в древних языках (этрусский, финикийский, галльский, коптский и др.), приходит к выводу, что оно означает «уста бога». Поэтому изучению, к примеру, пифагорейских «золотых стихов», гераклитовых афоризмов, платоновских текстов должно предшествовать и сопутствовать определенное состояние духа, обусловленное пребыванием в соответствующем культурном котле. (Тогда не перепутаешь значения «эйдоса» Платона и Гуссерля, антропологические прозрения Протагора с философским кредо Декарта, феноменологию Гегеля с одним из основных направлений философии XX века и пр., и пр.). Показательным есть в этой связи замечание Лосева, обнаружившего, что три основных метода философии – феноменологический, трансцендентальный и диалектический – целиком использованы Платоном и применены к открытой ему опытной действительности. «Конечно, Гуссерль, Кант и Коген, Гегель и Шеллинг оперировали над своим опытом и осознавали при помощи философской методике свою действительность, что и наложило существенный отпечаток на самую их методику. ...И вся новость западной философии заключалась в том, что <она> применяла те же самые философские схемы к своему, новому, совершенно неантичному опыту. От этого и самые схемы часто получали новую видимость, иной раз совершенно не соизмеримую с античными прототипами» [5, 475].

Но для этого у студента должны быть надежные проводники. Одним из таких проводников является язык, в данном случае классические языки. И конечно, в университете их изучение должно не начинаться, а продолжаться, причем в специфическом философско-культурологическом ключе. Однако и в таком случае не следует обольщаться, ибо, как правило, лингвистические навыки останутся лишь вспомогательным источником овладения культурной традицией философского текста. Поэтому изучение языков должно сопровождаться изучением культурного наследия соответствующих эпох. И одновременно следует обращаться к тем редким и исключительным мыслителям, которые воплотили в себе универсальную всесторонность философского профессионализма. Так, предпринимая новые попытки переводов и толкований текстов, не нужно пренебрегать опытом, который уже стал классикой. Подобно тому, как А.Ф. Лосев – философ, историк философии, филолог, математик, музыковед, культуролог и т.д., а также совершенный знаток классических и многих современных языков, постоянно сверяет собственные переводы с греческого и латыни с вариантами Дильса, Йегера и других, соглашаясь и дискутируя с ними, выстраивает свое видение античного и средневекового наследия. (Подобной добросовестности, кстати, А.Ф. Лосев требовал от своих учеников – впоследствии признанных философов-переводчиков. Примером тому – В.В. Бибихин.)

В силу этого лосевские комментарии, разборы произведений, их взвешенная оценка и глубокая интерпретация — незаменимый проводник в мир культуры философской мысли.

Таким проводником в мысль средневековой философии признан Э. Жильсон. Показательной есть тонкость ощущения им интонации авторского текста. Говоря о сходстве и несходстве позиции неоплатонизма и патристики в вопросе троичности, Жильсон передает факт восторженного открытия Августином для себя — тогда еще молодого неоплота — в «Эннеадах» Плотина изложения христианского учения о Троице. В самом деле, что такое Единое, как не Бог-Отец, первое Лицо христианской Троицы? И что такое Нус, или Ум, как не второе Ее Лицо, т.е. Слово, как раз такое, каким появляется оно в начале Евангелия от Иоанна? «Я прочитал там не в тех же, правда, словах, но то же самое со множеством разнообразных доказательств, убеждающих в том же самом, а именно: «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог.. Все через Него начало быть...» [6, 177]. «Одним словом, — констатирует Жильсон, — как только Августин прочитал «Эннеады», он нашел там три принципиальных понятия Бога-Отца, Бога-Слова и творения». Однако, далее следует неожиданный вывод французского исследователя: «То, что Августин нашел их там, — факт бесспорный, но едва ли менее бесспорно и то, что их там не было» [7, 608]. Замечателен этот вывод тем, что, в отличие от историков философии, для которых встреча античной методологии и христианской веры в деле истолкования божественной триадыности — действительно теоретическая проблема, решаемая в течение многих столетий, но не подлежащая, по мысли Жильсона, удовлетворительному решению, для Августина факт триединства Бога не стоял в качестве проблемы вообще. Он просто знал ее решение и верил в правоту последнего. Он знал не только единственность Троицы, но Троицу как Абсолютную Личность, где абсолютность распространялась на каждое из трех Лиц, безусловно, исключая их субординацию и эманацию, присущую платонизму. Но Августину хотелось находить и было отраднo обнаруживать мысли хотя бы отчасти созвучные своим идейным убеждениям даже в стане «противников», диалектическое мастерство которых он никогда не отрицал.

Навык пребывания в «культурном котле» обеспечивает понимающее чтение, скажем, Платона, пробуждая собственное «усилие мысли», точнее опыт совместного продумывания с Платоном того или иного положения. Потому что «философию нельзя читать — нужно проделать нечто противоположное чтению, т.е. продумывать каждую фразу, а это значит дробить ее на отдельные слова, брать каждое из них, не довольствуясь созерцанием его привлекательной наружности, проникать в него умом, погружаясь в него, спускаясь в глубины его значения, исследуя его анатомию и его границы, чтобы затем вновь выйти на поверхность, владея его сокровенной тайной. Если проделать это со всеми словами фразы, то они уже не будут просто стоять друг за другом, а сплетутся в глубине самыми корнями идей,

и только тогда действительно составят философскую фразу. От скользящего, горизонтального чтения, от умственного катания на коньках нужно перейти к чтению вертикальному, к погружению в крохотную бездну каждого слова, к нырянию без скафандра в поисках сокровищ» [8, 86]. Вслед за этим возникает радостное чувство от умения мыслить в определенном понятийном поле Платона или Гегеля, понимание и умение воспроизводить стиль философствования Хайдеггера и св. Августина, а также самостоятельно поддерживать его. Только тогда напряжение мысли гения того или иного философа, кристаллизованное в его тексте, из музейной реликвии и мертвой буквы, в форме которой оно сохраняется «до востребования», получает свою новую философскую жизнь. С другой стороны, опыт совместного продумывания, дающий организацию определенного состояния мысли, формирует у «друзей мудрости» (Пифагор) не просто стиль, вкус, но и способность самостоятельного философствования, в результате которого пробуждается свежий взгляд на «дело мысли». Кажется, здесь применимо выражение, известное в современной драматургии как «плавающий текст», который может (должен?) не только прочитываться, но и меняться, однако не в смысле внешнего осовременивания и эстрадного дурновкусия, а в соответствии с глубинными законами текста, требующими всякий раз нового осмысления, и его имманентными тенденциями (например, стиль авторских моноспектаклей Е. Гришковца). Думается, возможно еще более усилить эту идею, отметив, что постоянно возобновляемое продумывание философских текстов есть тот дополнительный живой акт, возрождающий собственно философствование, благодаря которому история философии предстает как специально сконструированный аппарат для поддержания мысли и подключения к ней. Уже в силу этого философия не может быть завершена в своем развитии. Она существует способом истории философии, тогда как сама история философии многозначна как текст, в котором «разыгрывается дело мысли» (Хайдеггер). ...Один из героев М. Павича, монах и живописец Никон заметил, что картину создает не художник, а тот, кто смотрит ее: «Краски смешиваю не я, а твое зрение, я их только наношу на стену одну рядом с другой, в природном виде, тот же, кто смотрит, перемешивает их своими глазами, как кашу. В этом вся тайна. Кто лучше сварит кашу, получит хорошую картину, но хорошую кашу не сделаешь из плохой гречки» [9, 96].

Однако, в связи с многозначностью философских текстов и возможностью их интерпретаций всегда возникали сложности со стороны ревнителей общепринятых ценностей и канонов. В начале прошлого века В.Ф. Эрн с возмущением писал: «Подумать страшно, до какого духовного рабства мы можем прийти из самых возвышенных и мнимо либеральных побуждений, если отвергнем право исследователя вынимать музейные ценности даже самой высокой духовной культуры из-под стеклянных колпаков и рассматривать их по существу, как живые силы. ...Волнующиеся от такого испытательского отношения к великим именам пусть успокоятся от следу-

ющего простого различия. «Безумно» и «дико» войти в музей и изрезать, например, «Весну» Ботичелли; и в то же время в высокой степени разумно и совсем не дико подвергать дело Ботичелли теоретическому анализу и утверждать, например, что искренен и пленительно задушевен он в картинах на темы античные и манерен и религиозно бессилен в картинах на темы христианские. Критика есть критика, и ставить пределы свободному исследованию — это значит решительно отказаться от настоящего испытывания вещей, которое особенно опасно оставлять в такие ответственные и такие подъемные эпохи, как наша» [10, 320]. Вместе с тем, даже в отношении текстов Писания средневековые мыслители находили аргументы, допускающие интерпретацию истины. Человеческое слово и Слово объемно и содержательно не совпадают. Значит Слово до конца не выразимо в словах, «ибо пронизательность человеческого ума недостаточна; он не возносится к превосходному свету, если только не очищен благочестием веры». Да и в этом случае «к высшей и превосходнейшей вещи (истине — А.А.) надлежит подступать со сдержанностью и благоговением, вслушиваясь [в те сочинения], где исследуется единство Троицы...» [11, 481]. Во времена патристики Ориген, говоря о трех возможных способах чтения Библии — буквальном, моральном и духовном, — настаивает только на двух последних, считая, что буквальное ее прочтение бывает, порой, аморальным.

В отношении философского произведения также лучше следовать идее, духу (а не букве) мыслителя, рассматривая текст как единое целое. М. Бахтин акцентировал, что любой текст не существует независимо от его интерпретаций. Если «текст есть прежде всего диалог, или молчаливое овнутрение последнего, что мы и называем мышлением, то есть философией как бесконечным усилием понятия» [12, 118], то начинается философия свое дело с формирования способности самостоятельно «додумать до конца энергии понятий» [13, 11], осуществляя их деструкцию и реконструкцию усилием мысли. Подобная мысль близка П. Флоренскому, который свидетельствует: «При полной внутренней определенности своей это искомое нами слово дает простор нашему духу еще и еще возвращаться к слову, не наскучивая им, не исчерпав его, не ощущая направляющего его воздействия как чего-то насильственно-принудительного, стесняющего духовное творчество. Возвращаясь к этому слову, мы каждый раз находим в нем новое себе питание, источник новых сил и новых обогачений» [14, 203]. И еще одно наблюдение: «... наслаждение изящными произведениями художества длится бесконечно; мы думаем все глубже в них проникнуть, — они же все вновь возбуждают наши чувства, и нет такого дна, где душа их совершенно бы исчерпала. В них горит как будто неугасимый елей жизни» [15, 75-76].

Понятие, вовлеченное в процесс продумывания и являющееся сгустком мыслительного напряжения, предполагает адекватное (если не большее), но противостоящее ему живое усилие и силовое напряжение (мысли). Вернемся опять к Флоренскому, который, готовя спецкурс для студентов III курса Московской духовной семинарии, предлагает задуматься над при-

родой «термина». Terminus – граница, межа. В давние времена неподвижный Терм олицетворял нерушимость права собственности. Если обратиться к античной мифологии, в которой Терм – охранитель собственности – был функциональным богом, то согласно древнеримской версии, сам Юпитер, пожелавший найти место на Капитолийском холме для храма, оказался заложником Терма, обосновавшегося на холме задолго до прихода верховного божества. В контексте философского осмысления «термин» предстает как охранитель понятия. Термин – это грань понятия, которая, с одной стороны, свидетельствует о способности мышления к самоопределению, то есть полаганию собственных границ. А с другой – граница предстает не как внешнее понятийному содержанию, но его же собственной деятельностью: подвижной неподвижностью усилия мысли. Понятийная неподвижность понятия провоцирует силовое напряжение мысли философа. «И чем неподвижнее термин, тем отчетливее и тверже стоит он перед сознанием, тем большая требуется жизнь мысли» [14, 226].

Историю философии (как и историю любой науки) можно представить как историю понятий, предполагающую череду творческих усилий мысли, которые, однако, оставляют после себя новые наслоения и смысловые зазоры для последующих исследователей, обретающих в новой концентрации сил, разбивающих препятствия на пути к новым значениям, силу и свободу. В этом, по-видимому, и состоит дело мысли. Когда же философия занимается своим делом, она занимается истиной, поскольку именно последняя станет и наградой, и критерием «усилия». Философия наблюдает сознание, обнаруживает обстоятельства его возникновения, становления, развития и снятия в целостности духа. Философия учит выводить понятие на грань, где становится очевидной его пульсация, то есть обнаруживается «свое другое» данного понятия, а само оно получает новую жизнь как событие понимания. Тайна пребывания понятия на грани для мыслителя открывается как свобода, состоящая в преодолении восприятия сущности конечности в качестве неподвижности, тогда бытие предстает как «прибывание из непотаенности в потаенность». Поэтому именно человек в контексте хайдеггеровской мысли есть тот пастырь бытия, дающий обнаружить непотаенное путем сказывания. Если этим готовится инструмент превращения слова в понятие, то истина, что обнаруживается в ходе философствования, не является исключительно делом рации, а становится делом человеческой жизни как целого и влечет за собой изменения в душе мыслителя.

Таким образом, проясняется и отношение философии к так называемым вечным ценностям и истинам, столь милыми проповедникам облегченного бытия. Вечным в философии может быть только интерес, умение удивляться, переходя от глупого удивления к умному. Вечным может быть умение задавать вопросы и самостоятельно отыскивать ответы на них, преодолевая сопротивление окостеневших в банальность форм, побуждая к этому не только ум, но и душу, поскольку любая истина не безусловна, ибо смысл ее всегда субъективирован. Уже греческое обозначение истины как «алетей»

античные мыслители связывали с непотаенностью для «кого-то». (Отсюда вытекало понимание, что человек является мерой вечного присутствия и неприсутствия.) Поэтому формула «присутствия», сопровождающего «непотаенность», свидетельствует о достаточном полагании греком себя как субъекта, чтобы истину не отождествлять с сущностью, вопреки мысли Гегеля, сводящего истину, в понимании греков, к простым представлениям объективного. Акцентируя, что философия начинается только с Декарта, Гегель полагает, что смысловому содержанию философия греков отвечает лишь в известной степени, однако делает это, исходя из позиции завершения философии или позиции чистой субъективности. Понятно, в этом контексте греки – лишь в начале пути, и их «субъективность» еще не превратилась в законодательного субъекта, предлежащего миру. Но справедливости ради следует заметить, что уже софистами, а Сократом в еще более радикальной степени, истина понимается как осмысленная сущность, на чем последний строит свою образовательно-воспитательную деятельность; Платон различает «идею» и «эйдос», а Аристотель вырабатывает свое опорное понятие «смысловое бытие вещи», что, несомненно, свидетельствует о полноценности античной мысли как философской, хотя и не в декартовском ключе.

При анализе теоретических последствий принятого «греческим просвещением» понимания истины также напрашивается вывод, что осмысление сущности не может быть однократным и однозначным, то есть раз и навсегда заданным. Поэтому, как отмечалось выше, истина прочтения текста состоит в подключении к мысли, например, Платона, когда для читателя его диалоги из набора фраз превращаются в мерцающую, но последовательно выводимую мысль. Однако обретенное нами понимание Платона не абсолютно. Оглянувшись, бросив взгляд на исторический опыт прочтения его текстов, обнаруживаешь, что, к примеру, так называемая «теория идей» существует в бесконечных вариантах интерпретаций Аристотеля и академиков, стоиков и неоплатоников, средневековых реалистов и флорентийских академиков, Гегеля, Виндельбанда, Целлера, Трубецкого, Соловьева, Хайдеггера, Лосева, Гадамера, Асмуса, Мамардашвили и т.д. Причем только таким образом и существует! Можно ли проверить их на подлинность, и если да, то по какому критерию? По-видимому, никому из них нельзя отказать в факте осмысления платоновской логики. Но тогда каким образом все эти теории платоновских идей соотносятся с идеей самого Платона? И где выписаны идеи Платона? Если ответим, что в оригинальном тексте, то последний есть вообще самая большая иллюзия, ибо буквальный текст – вообще не Платон, если мы не учитываем его контекст, не знаем интонацию, настроение и пр. Поскольку платоновская идея не вербализована до конца самим автором, то она не понимаема до конца и его читателем, впрочем это касается не только Платона. Мы можем знать платоновский текст, но мы не можем знать наверняка, что Платон хотел им сказать. Быть может, замысел идей был передан его ученикам

в непосредственном общении? Тогда почему даже Аристотель (двадцать лет проведший в общении с учителем в стенах Академии) не смог, или не хотел уловить различие меж платоновским и мегарским осмыслением идей? А возможно, великий ученик и уловил его, но критикует учителя за то, что последний не взял на себя труд выписать опорное понятие своей философии более рельефно и определенно, чем и породил непонимание современников-мегарцев? И более того, Аристотель своим «смысловым бытием вещи» не столько противопоставляет себя Платону, сколько стремится усилить позицию учителя. Тем не менее внесенная Стагиритом «определенность» не спасла платоновские «идеи» от разночтений. Возможно, потому, что усиление позиции осуществлялось по законам формальной логики, а не диалектики. И вряд ли Платон принял бы такую поддержку, поскольку его диалектика мысли в своей недосказанности оставляет за собой пространство для последующего разночтения, продумывания и понимания. (Повидимому, в этом и коренится методологическое различие Платона и Аристотеля). А возможно, сокрытость и замкнутость любого творения есть подтверждение как мысли Маркса, что распремечивание всегда шире опредмечивания, так и тезиса философии Хайдеггера: сущее, выглядывая в открытость присутствующего, в то же время утаивает само себя.

Таким образом, в истории философии Платон существует во множестве мировоззренческих и бесконечных индивидуальных интерпретаций. Однако, думается, это не беда и не прискорбный факт, но герменевтическая реальность. Ибо, выходя на подключение к мысли Платона, исследователь историко-философского процесса обнаруживает не некую узкую колею однозначного смысла и даже не поле, но объемность, пространство понимания и интерпретаций, в котором множество уровней и направлений. И на каждом уровне, и в каждом направлении присутствует некое понимание Платона и, возможно, истина, в качестве «противостояния раскрытия и сокрытия» (Хайдеггер). Потому что пространство платоновского (как и любого другого) текста существует как плодотворный «хаос», который усилием индивидуальной мысли историк философии выстраивает в логику своего нового «космоса» (естественно, учитывая специфику «культурного котла»). Вот мы и видим восстановленный космос (= порядок) платоновского мира логикой и интуицией Аристотеля, Гегеля, Хайдеггера, Асмуса, Лосева, Мамардашвили и пр. Теория идей Платона в каждом случае восстанавливается по-своему корректно и концептуально в пространстве понятия, которое своеобразно освещается, трактуется, «вычерчивается» мыслью того или иного автора. Какое же из них ближе к первоисточнику? Поскольку невозможно достоверно воскресить и воспроизвести мысль Платона, то, повидимому, есть смысл сравнивать плодотворность и влияние, какое имели в истории философии те или иные варианты распремеченной идеи Платона. Кстати, Сократ прекрасно понимал, что устная речь — это условность социально-культурного бытия, без которой просто невозможно оформить и продемонстрировать факт «усилия мысли». С другой стороны, невозможно

в плоскость сознания перевести без потерь целостность мысли, что открылась философу во время его духовного восхождения. Сократ побаивался буквального толкования учениками его слов, поскольку в последних полнота мысли теряется. Он считал вербализацию лишь поводом для пробуждения души собеседника, которая способна открыть в себе глубины, прячущиеся за завесой привычки.

Думается, что задача историко-философского образования состоит в том, чтобы заставить мысль состояться, чтобы собственным усилием мысли обнаруживать истину, превращая «хаос» (как еще неосвоенность) некоего текста в «космос» живого смысла. «Хаос» здесь — не бессмыслица. Он двояк. Он пуст, пока не стал предметом нового размышления, но он и плодотворен, своей провокативностью пробуждая новое усилие мысли. Поэтому и подлинное назначение форм духовного опыта (культуры в широком смысле слова) раскрывается в способности провоцировать человека к выходу из состояния облегченного бытия и усредненного человека путем сознательного дистанцирования от мирового кладбища духа. (Поскольку «культурное сознание всегда оказывается также и критикой культуры» [16, 251]). Но это пока лишь начало пути. Далее происходит субъектное открытие философом текста как полноты бытия, а следовательно, и обретение его индивидуальным духом свободы и способности к выведению «полноты» как смысла в посюсторонность способом понимающего «я». Представляется, что если посмотреть на текстовую практику философского образования как на конкретный опыт философствования (формирования усилия мысли), то мы обнаружим ее мировоззренческую составную — личностное рождение человека. Показателями этого будут, во-первых, его участие в созидании истины текста (быть может, прав Ницше, считавший, что истина — не то, что объективно существует, а нами лишь открывается и изучается; истина — то, что создается). Во-вторых, состояние свободы необходимо, сопутствующее истине и открывающееся в преодолении определенности текста и обнаружении его новых возможностей. В-третьих, расширение привычного текста до уровня нового «космоса», а сознания читателя — до целостности духа, не привязанного уже к канонической посюсторонности. В-четвертых, «расщепление» текста усилием мысли и высвобождение силы, свидетельствующей о творческом самоопределении мыслителя. Возможно, это и есть тот искомый момент, когда оказывается, что «личность в своем историческом развитии вдруг хотя бы на минуту выражает и выполняет свой первый образ целиком, достигает предела обоих планов, становится тем, что сразу оказывается и веществом, и идеальным первообразом» [17, 146].

Поэтому пренебрежение возможностями, которые несет в себе признание концептуальной многогранности понятия и смысловой многоплановости философского текста, а также стремление чье-либо мнение представить безусловно и безотносительно, свидетельствует или о нефилософском подходе, или о заидеологизированности философии, но в любом случае о том, что философия не выполняет своего предназначения, не учит усилию мысли,

а сама перестала быть делом мысли. Завершить этот материал хотелось бы словами уже известного монаха Никона: «Я работаю с чем-то похожим на словарь красок, а зритель из слов этого словаря сам составляет фразы и книги, то есть картины. Так бы мог делать и ты, когда пишешь. Почему бы тебе не собрать словарь слов, которые бы составили одну книгу, и не дать возможность читателю самому построить из этих слов свое целое?» [9, 96].

Литература:

1. Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1997.
2. Хайдеггер М. Что значит мыслить? // Разговор на проселочной дороге. – М., 1991.
3. Мамардашвили М. Появление философии на фоне мифа // Мой опыт нетипичен. – СПб., 2000.
4. Хайдеггер М. Гегель и греки // Время и бытие. – М., 1993.
5. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М., 1993.
6. Августин Аврелий. Исповедь. – М., Ренессанс. 1991. Кн. VII, гл. 9.
7. Жильсон Э. Бог и философия // Избранное: христианская философия. – М., РОССПЭН. 2004.
8. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? // Что такое философия? – М., 1991.
9. Павич М. Хазарский словарь. Роман-лексикон. – СПб., 2002.
10. Эрн В.Ф. Сущность немецкого феноменализма // Сочинения. – М., 1991.
11. Петр Ломбардский. Четыре книги сентенций // Антология средневековой мысли (Теология и философия европейского Средневековья), в 2 т. Т. 1. – СПб., 2001.
12. Гадамер Г.-Г. Философия и поэзия // Актуальность прекрасного. – М., 1991.
13. Гадамер Г.-Г. Философия и герменевтика // Актуальность прекрасного. – М., 1991.
14. Флоренский П.А. У водоразделов мысли // Сочинения в 2 т. Т. 2. – М., 1990.
15. Вакенродер В.-Г. Фантазии об искусстве // История эстетики в памятниках и документах. – М., 1977.
16. Гадамер Г.-Г. Прометей и трагедия культуры // Актуальность прекрасного. – М., 1991.
17. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.

Александра Александрова. Історія філософії як справа думки

Філософія покликана долати «жестоковийное господство» «толпы» (Гайдеггер), що перешкоджає виконанню людиною свого істинного призначення. Зрештою тільки філософія серед форм духовного досвіду навчає «стану думки», умінню виводити смисл, здатності екстраполювати буття у поцейбіччя. За розвиток цих здатностей повинна відповідати філософська освіта, структуру якої складатимуть не тільки власне філософські предмети, а й дисципліни, що забезпечують навички перебування в «культурному котлі» тієї чи іншої епохи з метою ефективності історико-культурних пошуків. Оскільки філософія – це «справа думки»,

остільки полем для її діяльності стає історія філософії. Завдання останній ставить практика тексту з навичками підключення до думки певного філософа, з можливістю герменевтики і здобуттям свободи інтерпретації, з умінням реконструювати поняття у процесі продумування їхніх внутрішніх енергій, із досвідом перетворення «хаосу» закритого тексту в «космос» зрозумілого.

Коли філософія сприймається і втілюється як справа думки, тоді вона може стати полем особистісного становлення, набуваючи статусу пайдеї.

Olexandra Alexandrova. History of Philosophy as a Matter of Thought

The task of Philosophy is to overcome «severe supremacy» of «the crowd» (Heidegger), which impede a human-being to fulfill his mission. Ultimately, only Philosophy among the other forms of spiritual experience can teach «the state of thought», ability to find a sense, to bring out the objective reality into the beyond. Philosophical education should promote the development of such skills. The structure of philosophical education should include both philosophical disciplines and those ones provided skills of adaptation to «cultural pot» of any epoch for effective historical and philosophical survey. As far as Philosophy is a «matter of thought», thus the history of philosophy is falling under the field of its activity. The task of history of philosophy is a text practice with reference to the thought of a certain philosopher, with the possibility of Hermeneutics and freedom of interpretation, with the skill to reconstruct the notions thinking over their inner energy, with the experience to convert «chaos» of the closed text into the «cosmos» of comprehended thing.

ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

У цьому номері журналу редакція відкриває нову рубрику. Потреба в ній обумовлена самою реальністю постмодерного світу – проблемами мультикультурності людської спільноти з притаманними їй доцентровими та відцентровими тенденціями яка, долаючи протиріччя, вибудовується як нова планетарна цілісність на засадах єдності розмаїття.

«Освітню систему» ми розглядаємо як інтеграцію елементів, що у своєму взаємозв'язку утворюють цілісну єдність, яка в свою чергу, є важливою ланкою, або підсистемою, в структурі національної освіти та національної культури в цілому. Наш підхід, спрямований на розкриття динамічної цілісності освітньої системи в багатоманітності зв'язків, на аналіз її як складної структури, що здатна до самоорганізації у взаємодії із середовищем. Це дасть нам не лише змогу вивчити минуле і сучасний розвиток освітньої системи, а й відкриває можливості для прогностичного тлумачення освітніх процесів за різними сценаріями їх можливого майбутнього.

Цілісне розуміння і розкриття тієї чи іншої освітньої системи буде досягатися на основі структурного, функціонального, генетичного аналізу, використання історичного, цивілізаційного, культурологічного, синергетичного та інших підходів. Їх комплексне застосування дозволить не тільки розкрити стан кожної освітньо-виховної системи, але й з урахуванням цього досвіду обґрунтувати напрямки модернізації та перспективи розвитку освіти в Україні.

Координатор рубрики,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
історії освітньо-виховних систем і технологій
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова

Наталія Дем'яненко



Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ: ГЕНЕЗА Й ЕВОЛЮЦІЯ

Розглядаються основні етапи розвитку педагогічної парадигми (академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний та гуманітарний) в історії класичної університетської освіти України. Акцентовано увагу на концепті людських відносин у визначенні змісту дисциплін педагогічного циклу.

Професійна підготовка фахівців соціально-освітньої сфери (педагогів, медиків, юристів, психологів, працівників соціальних служб) переживає етап модернізації. Це викликає необхідність узгодження теоретичних концептуальних положень із потребами практики, що, у свою чергу, зумовлює важливість дослідження етапів становлення педагогічної парадигми в історії вищої освіти України. Термін «парадигма» у науковий обіг запроваджено Т. Куном. Відповідно до його поглядів («Структура наукових революцій», 1962), парадигма дозволяє долати труднощі у структурі знання, які з'являються внаслідок наукової революції і пов'язані з асиміляцією нових емпіричних даних. Звідси **педагогічну парадигму** трактуємо як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі. Отже, парадигма є моделлю певної освітньої системи.

Думається, що розв'язання проблем підготовки фахівців зазначених «допоміжних професій» слід шукати у змісті гуманітарної педагогічної парадигми. Її коріння вбачаємо у трактуванні С.Л. Рубінштейном відносин людини зі світом, в обґрунтуванні педагогіки і психології через феномен «відносини» (А.М. Бойко, І.Д. Бех, В.І. Білоусова, Б.С. Братусь). А. Бохнером, зокрема, визначено декілька типів інтерпретації відносин людини зі світом (природничо-науковий, експертно-впливовий, перевтілювальний). На нашу думку, вони передають основні уявлення про особистість упродовж ХІХ–ХХ ст. і відображають зміст **парадигмальних напрямків розвитку освіти**, що історично реалізувалися і продовжують втілюватися у вітчизняній психолого-педагогічній науці і практиці – **академічного, профе-**

сійно орієнтованого, професійно-технологічного і гуманітарного. Вони відрізняються метою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість в освітньому просторі.

У межах академічної педагогічної парадигми відбувалось підвищення суспільно-політичної і науково-культурної обізнаності. На цьому етапі розвитку наукові уявлення про особистість і рушійні сили її розвитку відображали в основному систему якостей і властивостей, що підлягали поетапному формуванню.

Прикладом упровадження академічної педагогічної парадигми можна вважати зміст класичної університетської освіти періоду ХІХ – початку ХХ століть, зокрема професійно-педагогічної підготовки. Вирастаючи з відомих закладів освіти (основою для утворення Харківського імператорського університету (1804) став Харківський колегіум, Київського (1834) – Кременецький ліцей), університети продовжували їх наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Функції університетів реалізовувалися через три основні складові – навчання, наукову діяльність і виховання. Ними було започатковано тенденцію до професіоналізації освіти. Так, училищними комітетами університетів здійснено вагомий внесок в удосконалення системи шкільної освіти відповідних навчальних округів (відкриття нових шкіл, забезпечення їх навчально-методичною літературою, організація шкільних бібліотек). Діяльність училищних комітетів університетів знайшла продовження в роботі учительських з'їздів, які проводилися безпосередньо університетами. Завдання з'їздів були в основному педагогічними, а, отже, спрямовувалися на реорганізацію навчально-виховного процесу в гімназіях та училищах. З діяльністю університетів пов'язане становлення закладів вищої педагогічної освіти. Проблема організації спеціальної підготовки педагогічних кадрів на базі університетів уперше постала у зв'язку зі шкільною реформою початку ХІХ століття (1802-1804). Першим загальним статутом Російських імператорських університетів (1804) проголошувалось створення при них педагогічних інститутів. Особливістю становлення останніх стало формування основ професійно-педагогічної підготовки: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові – теоретична і практична; 2) формувался цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відмінністю стало виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначилася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що проявилось у подальшому її відокремленні від філософії. Про це свідчить заснування в університетах окремої кафедри педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: педагогічна спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. На зміну

педагогічним інститутам прийшли дворічні педагогічні курси (організовувалися також на базі університетів), діяльність яких регламентувалась спеціальним «Положенням про педагогічні курси» (1860). Проіснували вони доволі нетривалий період часу, були закриті в 1866–1867 рр. Однією з причин закриття виявилася їх неспроможність забезпечити випуск необхідної кількості вчителів. Як наслідок, ставився під сумнів навіть сам факт доцільності підготовки вчительських кадрів лише на базі університетів. Тому подальший розвиток педагогічної освіти пов'язувався з розподілом педагогічної теоретичної і практичної підготовки між університетами і гімназіями. У травні 1866 р. на міністерському рівні був розроблений проект «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», згодом вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій», за якими теоретичну освіту (курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги отримували при університетах. Вона завершувалась річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях [1, 114–115].

У цілому в університетах Центральної і Східної України ХІХ – початку ХХ ст. сформувався ряд тенденцій розвитку педагогічної підготовки, що проявилися: в її організації через кафедри педагогіки; в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; в розробці детальних варіативних програм з педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик. Тенденцією стало обґрунтування педагогічної освіти як спеціальної післяуніверситетської, що й відобразилось у створенні педагогічних інститутів та педагогічних курсів на базі університетів виключно для осіб із вищою освітою. Дві основні тенденції – багаторівневості та університетизації вищої педагогічної освіти отримали розвиток у наші дні.

Зміст педагогічної підготовки в імператорських університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (вплив на педагогіку дисциплін релігійного змісту – «основного» і «морального» Богослов'я); 3) психолого-педагогічним (тісний зв'язок педагогіки і психології); 4) прагматично-педагогічним (превалювання практичного спрямування у змісті педагогічних дисциплін); 5) соціально орієнтованим (посилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом у змісті педагогічної підготовки). Освітні відносини академічного характеру («Я володію інформацією і готовий пояснити Вам те, що Вас цікавить») мали за мету підвищення інформаційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник навчального процесу виступає об'єктом впливу. Він повинен виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом – надана і отримана інформація [2, 10]. Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання й у відповідальності викладача за якість і наслідки наданої інформації. Основні труднощі реалізації академічного підходу пов'язувалися із проблемою

компетентності та усвідомленням суб'єктивності й відносності отримуваних відомостей.

Історично другою визначаємо **професійно орієнтовану педагогічну парадигму**. Початок її впровадження збігається з національно-визвольними змаганнями 1917-1920 рр. Перебудова вищої освіти у цей час пов'язувалася з утворенням низки нових вищих навчальних закладів переважно університетського типу, які водночас мали забезпечувати і спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Так, улітку 1918 р. почали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський український державний університет. Імператорські університети (Св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнавалися державними університетами України. Станом на січень 1919 р. в Україні, крім названих, діяли також Український університет, Польський університет, Єврейський університет «Культурної Ліги». Декларувалось встановлення двох типів «шкільно-педагогічних» закладів, до яких мали право вступу особи із закінченою середньою освітою. По-перше, реформованої семінарії (для підготовки вчителів нижчих і вищих початкових шкіл). По-друге, для випуску вчителя середньої школи планувалось утворити єдиний навчальний заклад шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів. У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися єдині тенденції: 1) узгодження педагогічної теорії і шкільної практики; 2) побудова останньої на основі оглядових і пробних уроків та їх аналізу; 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин та уведення нової номенклатури дисциплін.

Слід зазначити, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично-університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на професійно-педагогічний. Зокрема всі педагогічні дисципліни у вищих закладах освіти, як правило, розподілялись за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила до загального блоку дисциплін і характеризувалась багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структура розроблялись кожним вищим навчальним закладом окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики. Практична педагогічна підготовка вважалась логічним продовженням теоретичної, проходила на старших курсах педагогічних навчальних закладів і включала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало впровадження ідеї «єдиної трудової школи» [1, 206-207]. У зв'язку з цим практикувались екскурсії на виробництво, при школах і вищих навчальних закладах започатковувались майстерні, експериментальні земельні ділянки. Отже, специфіка педагогічної парадигми періоду націо-

нально-визвольних змагань українського народу (1917-1920) полягала у професіоналізації змісту освіти.

Дана тенденція поглиблюється в освітній політиці радянської України, набуваючи обґрунтування через принцип політехнізму. Так, у межах школи передбачалось здійснення безоплатної загальної і політехнічної освіти до 17 років. Вимагалось пов'язати завдання і зміст діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості і сільського господарства. Отже, було поставлено питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилось у подальшому розвитку майстерень (столярних, слюсарних, токарних та ін.), шкільних виробничих музеїв, де учні отримували можливість набути елементарних виробничо-трудова навичок, вміння користуватися найпростішими інструментами. Обов'язковими, як і в попередній період, вважались екскурсії на виробництво. Відповідно їй у вищій школі 1920-х років зароджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої з аграрним та індустріальним ухилом (у залежності від специфіки регіону, в якому знаходився вищий навчальний заклад). Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) усі педагогічні вузи почали вважатися виробничо-педагогічними навчальними закладами. Пояснювалось це тим, що майбутній учитель мав знати особливості регіону, в якому розташовано педвуз, і де йому надалі доведеться працювати. Починалась така практика, як правило, з I курсу і передбачала працю в організованих з цією метою при вищому навчальному закладі виробничих майстернях та на присадибних ділянках. Далі практика набувала краєзнавчого ухилу. Вона включала вивчення місцевої промисловості та сільського господарства (екскурсії на виробництво, поїздки в колгоспи і радгоспи). На останньому етапі студенти самостійно працювали на виробництві.

Щодо класичних університетів, то провідною стає ідея вузькопрофесійної спеціалізації факультетів. Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань, умінь і навичок. Це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформу вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі [3, 150]. Основою подібних дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків вважається відомий організатор освіти в Україні Г.Ф. Гринько. Ним розроблена схема народної освіти в УРСР, провідною ідеєю якої стало поглиблення професіоналізації. Так, для дітей до 15 років ним пропонувалась єдина система соціального виховання, всі ланки якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) будувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалась двох типів: 1) вищі навчальні заклади, спрямовані на підго-

товку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які повинні були готувати інженерів-практиків і майстрів. У цілому Г.Ф. Гринько вважав, що шлях до політехнічної освіти лежить через професійно-технічну освіту [4, 123].

Виходячи з даної концепції, на основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних наук (гумобини). Вже у 1921 р. вони увійшли до складу вищих навчальних закладів нового типу – Інститутів народної освіти (ІНО). В ідеалі такий інститут налічував три факультети: соціального виховання, професійної і політичної освіти. Основною тенденцією розбудови педагогічної освіти в Україні стало уявлення про неї як про виключно вищу. Станом на 1921 р., крім ІНО, це були Вищі трирічні педкурси (з 1925 р. – педагогічні технікуми), організовані на базі учительських семінарій або наново утворені. Ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів дав змогу абстрагувати основні напрямки розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки у вузах даного періоду, серед яких: соціально перетворюючий, раціоналістичний і політехнічний. 1930 року на базі ІНО утворено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток залишились багатопрофільні ІНО (Луганський та Запорізький) із секторами профосвіти і соціального виховання.

З 1933 р. у СРСР активно утверджується єдина система вищої освіти, наслідком чого стала урядова постанова про організацію (відновлення) діяльності державних університетів в Україні. У 1933-1934 навчальному році вони починають функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Частина інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Перші університетські типові навчальні плани розроблено і затверджено в 1933 р. Вони включали значний обсяг загальнонаукових і загальнотеоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання; передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалась із третього курсу); введення педагогічної практики. У цілому відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджені одноманітні для всіх університетів навчальні плани і програми, відмінені статuti університетів, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виділені в самостійні науково-дослідні центри). На 1940 р. в Україні склалась система університетської освіти з шести класичних університетів: Київського, Харківського, Львівського, Одеського, Дніпропетровського і Чернівецького [3, 170].

У повоєнні роки тенденція до злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм продовжує розвиватися, що відобразилось у розширенні профілю фахівців. Так, із 1955-1956 навчального року у вищих закладах освіти було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Це супроводжувалось поглибленням загальнонаукової освіти, час

на викладання спеціальних і педагогічних дисциплін скорочувався. На початку 1960-х років ряд педагогічних інститутів (Донецький, Кримський і Запорізький) були реорганізовані в університети. Водночас зазначені події вже наприкінці 1970-х років викликали відродження тенденції професіоналізації змісту підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, спрямовані на забезпечення єдності фундаментальної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки, значна увага звертається на вдосконалення самостійної роботи студентів (шляхом проведення внутрішньосеместрових атестацій). Такі новоутворення 1960-1970-х років, як факультети суспільних професій, давали можливість студентам здобути додаткову спеціальність.

Ряд негативних тенденцій загострився. Зокрема навчальний процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де переважає місце займали теоретичні дисципліни, обсяг яких збільшувався за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це вимагало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років **професійно-технологічної педагогічної парадигми** було об'єктивно зумовленим, тим більше, що різка зміна у цей період соціально-економічної ситуації в країні спроєктувала необхідність підготовки фахівців, здатних збільшувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Характерною для даного часу стала потреба в розширенні сфери активності ідеологічно вільної особистості. Для підготовки кадрів почали застосовуватися особистісно-орієнтовані технології. Поступово виникає особливий «технологічний» підхід до побудови навчального процесу в цілому, з'являються нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Метою запровадження педагогічних технологій виступає підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Широкого розповсюдження у змісті й організації підготовки фахівців отримали технології активного соціально-педагогічного навчання: дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань та ін.

Відносини технологічного характеру будувалися за типом: «Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього бажаєте» [2, 11]. Їх метою стали освітні заходи у відповідь на запит тих, хто навчається. Зміст навчання пов'язаний з розвитком окремих практичних умінь фахівця. У порівнянні з академічною педагогічною парадигмою студент тут більш активний, хоча ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалася центрація на ключовій проблемі навчального матеріалу. Незважаючи на переваги професійно-технологічної педагогічної

парадигми (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність отриманого досвіду навчання), головний недолік вбачаємо у втраті в цей період академічності освіти.

Від початку 1990-х років відбувається перехід до **гуманітарної педагогічної парадигми**, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій.

До гуманітарних технологій відносимо універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. При збереженні загальної мети освіти (набуття нового знання) і її основного змісту (засвоєння культурного досвіду соціальної поведінки) гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої людини як до цінності. Предметом взаємодії у неперервній освіті співробітників і керівників установ освіти, права, соціального захисту стають безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості і потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід.

Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямку і прискорити процес становлення професіонала. Подібного типу стосунки характеризуються в сучасній педагогіці як «суб'єкт-суб'єктні» відносини співпраці й співтворчості [5, 125-127] і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега». Гуманітарна педагогічна парадигма, крім того, що включає академічну і професійно-технологічну, передбачає участь викладача лише в ролі організатора освітнього процесу. У коло його завдань входить створення умов для актуалізації в іншого суб'єкта учіння інтелектуальних, комунікативних, регуляторно-поведінкових ресурсів і в цілому особистісного потенціалу у справі оволодіння професією. Основним засобом відносин виступає діалог. Саме у діалозі виявляються певні ситуації, що відповідають потребам іншої людини у пошуках нового знання, способів поведінки. Результатом подібного типу відносин виявляється новий досвід самоосвіти і самовиховання.

Гуманітарна педагогічна парадигма визначає якісно новий рівень розробки напрямків освітньої теорії і практики. Головною її характеристикою є вихід за межі розгляду освіти в категоріях «пізнання» і «практичне засвоєння». Формуються не знання і не професійні вміння, а людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець гуманітарної орієнтації особистісно з'єднаний зі своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом його життя, а не набором професійних прийомів. Сформоване ставлення фахівця до іншої людини стає запорукою того, що він сам віднині буде здатен успішно впоратися і з виробничими проблемами, і з самовдосконаленням, тобто з визначенням перспектив і темпів власного розвитку, тим більше, що в умовах глобальної демократизації всіх соціальних процесів людина перестала розглядатися як «клітина суспільства». Вона трактується «біо – психо – соціо – природно – космічним буттям».

У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них пріоритетне місце. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, не обмежуючись дошкільням і шкільництвом, зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя. Педагогіка має, вбираючи всі сучасні надбання гуманітарних та інших наук, озброїти людину знаннями певних закономірностей і принципів становлення її як особистості. У зв'язку з цим педагогіка розглядається як спеціально організована, суб'єкт – суб'єктна взаємодія людей, спрямована на виховання і самовиховання певних якостей особистості, на самозміни в її мотиваційній, інтелектуальній і поведінковій сферах [6, 116-117].

На новому рівні власного розвитку педагогіка у своїй меті і змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людина розглядається як самотета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Одне з головних завдань педагогіки полягає в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт – суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і якомога повнішу самореалізацію [6, 117]. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, з масових явищ і процесів на самоцінність особистості.

Література:

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.). – К., 1998.

2. *Черникова Т.В.* Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 1. – С. 9-12.
3. *Глузман А.В.* Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К., 1997.
4. *Педагогічний словник* / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 2001.
5. *Бойко А.Н.* Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К., 1991.
6. *Бойко А.М.* Концептуальні основи особистісно-соціального виховання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002. – Х., 2002. – Ч. 1. – С. 116-133.
7. *Байденко В.И.* Болонский процесс и высшая школа России: время выбора // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 1. – С. 2-7.

***Наталья Демьяненко.* Педагогическая парадигма высшей школы Украины: генезис и эволюция**

Рассматриваются основные этапы развития педагогической парадигмы (академический, профессионально ориентированный, профессионально-технологический и гуманитарный) в истории классического университетского образования Украины. Акцентировано внимание на концепте человеческих отношений в определении смысла дисциплины педагогического цикла.

***Natalia Demyanenko.* Pedagogical Paradigm of the Ukrainian Higher School: genesis and evolution**

Basic stages in the development of pedagogical paradigm (academic, professionally-oriented, professionally-technological and humanitarian) in the history of classic University education of Ukraine are shown in the article. Attention is focused on the concept of human relations to define the essence of the pedagogical disciplines.

**Ельвіра ЛУЗІК**

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ПРОФІЛЬНИХ ВНЗ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Розглянуто стратегію, зміст і найближчі перспективи розвитку гуманітарної освіти, від яких залежить спрямованість, характер і світогляд майбутніх фахівців профільних закладів вищої освіти. Досліджено роль гуманітарної освіти в зростанні інтегрованості сучасної освітньої системи в Україні та підвищенні якісних показників освіти в контексті європейської інтеграції суспільства.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні особливої ваги набувають сутнісні зміни в сфері гуманітарної освіти, які мають важливе значення в подальшому розвитку природничо та технічно орієнтованої освіти. Тому так важливо простежити зміст та спрямованість, стратегію й найближчі перспективи розвитку гуманітарної освіти, від яких залежить характер і світогляд наступних поколінь людей. Для цього потрібен філософський, соціально-етичний, цілісно орієнтований рівень аналізу, який дасть можливість адекватно оцінити як ступінь взаємозв'язку гуманітарної, природничої та технічної освіти, так і ступінь інтегрованості сучасної освітньої системи в Україні загалом, роль гуманітарної освіти в зростанні цієї інтегрованості та підвищенні якісних показників освіти (зокрема, у контексті європейської інтеграції українського суспільства).

Дослідження проблеми гуманітарної освіти – необхідна й обов'язкова запорука ефективності освітньо-виховного процесу, адже мова йде про утвердження нової системи цінностей у контексті загальної модернізації системи освіти, що ставить нас перед нагальною потребою органічного поєднання в освітньому процесі національного та загальнолюдського начал. Ідеться також про організацію навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи, про найефективніше використання її кадрового потенціалу в навчально-виховному процесі та науковій роботі. Звідси й підготовка інтелектуала в профільному ВНЗ повинна розглядатися як синхронний процес із трьома складовими: спеціально-професійною, фундаментально-

дослідницькою та гуманітарною підготовкою. Адже найважливішою функцією освітньої сфери є синтез Знання й Віри, досягнення гармонії в їх природній інтегративній взаємодії: віра в можливість врятування Життя й Знання про те, як це зробити. Саме ці найвищі цінності повинні бути основою менталітету особистості в соціумі, основою цілеспрямування, відбору змісту, методів і засобів освітньої діяльності на всіх етапах навчання. «Лише освічений розум у змозі відокремити істинні елементи, що притаманні традиціям і забезпечують емоціональну стабільність, від тих поглядів та інститутів, які занепадають, оскільки гублять свої функції та значення в суспільстві, що змінюється» – зазначав німецький соціолог К. Манхейм [1].

Вирішення означеної проблеми можна здійснити лише на основі професійно-творчої підготовки фахівців, розглядаючи її як цілісний процес особистісного й професійного становлення фахівця. Цей процес забезпечує умови для самореалізації в навчально-пізнавальній і виховній діяльності та подальший розвиток особистісних і професійних якостей, що сприяють успіху у творчій професійній діяльності. При цьому рівень розвитку творчого потенціалу позначається не тільки на професійній діяльності майбутнього фахівця, а й на самому процесі його життя, тому що в різних видах активності особистості (пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній) зберігається її творча суть – пошуково-перетворювальна спрямованість.

В умовах становлення єдиного освітнього простору має бути сформована програма інтеграції позитивних національних освітніх програм і стратегій у контексті універсальних загальнолюдських цінностей і освітніх ідеалів, на основі якої буде здійснюватися виховання людства в дусі толерантності, взаємоповаги, діалогу культур, терпимості по відношенню один до одного, відкритої комунікації, віри в раціональний початок, плюралізму думок, гнучкої, а не силової стратегії вирішення конфліктів і подолання криз.

Існує програма «Глобальна освіта з космічним баченням життя», яку розробляв Всесвітній центр виживання й проблем ХХІ ст. при ООН на основі нової парадигми освіти: від диференціювання знань – до їх синтезу, від редукціонізму – до холізму, підтверджуючи духовно світоглядну функцію сучасної освіти як реального механізму включення кожної людини в живий неперервний процес пізнання навколишнього світу й свого місця в ньому. Ця програма стає наріжним каменем майбутніх змін на планеті.

Орієнтація на ці пріоритети й повинна сприяти становленню сучасної системи профільної освіти, що включає в себе гуманістичні та етичні параметри, інтегруючи фундаментально-наукові, спеціальні й гуманітарні знання.

Проблематика наукових досліджень гуманітарної освіти диктується також необхідністю докорінного перегляду навчально-методичних підходів до викладання дисциплін гуманітарного циклу в зв'язку з новою політичною й правовою ситуацією в країні, а саме: усім своїм змістом гуманітарна освіта має бути спрямована на людину в усій повноті її природного й суспільно-

індивідуального буття. Інтереси людини, її щастя, добробут, здоров'я, благополуччя – понад усе, незалежно від того, яка проблема – економічна, природнича, соціально-політична чи соціокультурна – розглядається в будь-якому навчальному предметі.

Серйозного збагачення потребує й дидактична база з урахуванням інноваційних технологій у цій сфері для забезпечення технічного прогресу, розвитку науки, культури, розроблення психолого-педагогічних технологій, вироблення конкурентоспроможної інтелектуальної науково-гуманітарної продукції. Йдеться, зокрема, про визначення основних пріоритетів у сферах як духовної творчості й наукових досліджень, так і громадсько-політичного життя, про надання динамічного розвитку гуманітарним, соціально-економічним наукам для забезпечення високої якості загальної та фахової підготовки, удосконалення системи навчання та виховання, що є складовою оновлення змісту вищої освіти.

Таким чином, сучасна парадигма освіти повинна будуватись, з одного боку, на основі визначення людини абсолютною цінністю й, з іншого боку, на розумінні її як складної структури, яка об'єднує в собі загальне, особисте, часткове й типове. При цьому освітній вимір людського буття характеризує всю сукупність процесів становлення особистості, які, у свою чергу, виступають як умова й необхідна передумова відтворення, функціонування і розвитку соціуму.

Багатоаспектність структури людини диктує необхідність гармонійного сполучення в процесі її розвитку елементів національної й загальнолюдської культури. Такий підхід може базуватися лише на створенні єдиного освітнього простору як необхідної умови сучасного розвитку цивілізації, що припускає гармонійну єдність у змісті виховання й утворення національних та загальнолюдських цінностей, чим забезпечує оптимальні умови для цілісного розвитку особистості. Таким чином, нова гуманітарна парадигма освіти, що формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку науки, культури, освіти та виховання, доведених теорією та перевірених практикою знань, має відповідати потребам особистості, суспільства та держави. Основними шляхами досягання цього вбачаються:

- вивчення й розвиток вітчизняної культури;
- опанування мови – фахової та літературної;
- вивчення й рецепція кращих досягнень світової духовної культури й гуманітарної науки, зокрема;
- оволодіння основними засобами залучення до світової культури й сучасних засобів наукової комунікації (вивчення іноземних мов, оволодіння комп'ютерними технологіями, Інтернетом тощо);
- запровадження ефективних освітніх технологій, включно з дистанційними;
- участь у створенні нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи через входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації;

- інтеграція академічної та галузевої науки;
- вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, перспектив відродження й розвитку національної вищої школи, нових педагогічних технологій;
- розроблення системи діагностики якості гуманітарної освіти для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам з урахуванням досвіду, який уже набули навчальні заклади України [2].

Виходячи з того, що освіта як відкрита динамічна система повинна забезпечувати здатність до аналізу змін, упередження майбутнього, гнучкості реакції, змінюються також роль та цілі гуманітарної підготовки й системи технічної освіти.

Так, якщо порівняти основну мету технічної університетської освіти із завданнями гуманітарної підготовки в процесі навчання, то головним завданням її є вивчення законів гармонійної взаємодії природи й суспільства та сучасна підготовка можливостей їх практичного використання, що й визначає функціональний напрямок гуманітарної підготовки в технічному університеті. Тоді, у відповідності до характеру свого предмета, гуманітарна підготовка в процесі навчання виконує таку тактичну та стратегічну мету:

- розкриває сутність явищ взаємодії природи, людини й суспільства й пізнає ці закони гармонійної взаємодії (тактична мета);
- з'ясовує й обґрунтовує можливість на практиці використовувати пізнані закони (стратегічна мета).

Сформульовані цілі та завдання вказують місце гуманітарної підготовки в системі технічної університетської освіти — об'єднання фундаментальності, ступеневості пізнання, формування творчого мислення та філософських засад світоглядних позицій майбутнього спеціаліста.

Орієнтація на ці пріоритети повинна сприяти становленню сучасної філософії технічної освіти як міждисциплінарної галузі, яка включає в себе ціннісні, гуманітарні та етичні параметри, що інтегрують природно-наукові, загально-технічні, спеціально-технічні й гуманітарні знання, широко використовує традиції світової й вітчизняної культури.

Виходячи з ролі й функцій гуманітарної підготовки в сучасному суспільстві, в основу формування її змісту в системі університетської освіти повинні бути покладені ідеї фундаменталізації та гуманізації, тобто гуманітарна підготовка класичного університету не повинна носити вузькопрофільний характер. Звідси витікає, що головним елементом удосконалення навчального процесу в профільних університетах повинно стати включення в навчальні плани гуманітарної підготовки природничо-технічних дисциплін і, відповідно, циклу гуманітарних дисциплін у природничо-технічну фундаментальну підготовку. Причому цей процес не можна розглядати як просте змішування вже відомих предметів. Ідеться про створення нового покоління проблемно-орієнтованих інтегрованих курсів, реалізація яких потребує від студентів та викладачів міждисциплінарного синтезу й об'ємного поліпредметного системного бачення. Розробка таких предметів, як основа форму-

вання інтегративних якостей особистості, повинна стати пріоритетною в психолого-педагогічних дослідженнях проблем вищої освіти.

Крім того, в освітній процес, на наш погляд, повинні бути включені такі дисципліни й курси, зміст яких відображає процес інтеграції й диференціації в сучасній науці. Тут не обійтися без використання кібернетики, синергетики та інших галузей знань, що виникли на стиках наук і дозволяють виходити на системний рівень пізнання дійсності.

Таким чином, у змісті оновленої підготовки профільного ВНЗ першорядну роль мають відігравати інтегровані (міждисциплінарні) курси, які містять фундаментальні (філософські й методологічні) знання, що є базою для формування загальної й професійної культури. Ці курси мають стати основою для адаптації випускників профільних ВНЗ до нових професій, спеціалізацій, а також теоретичною основою для розгортання прикладних наукових досліджень. З іншого боку, необхідність удосконалення змісту гуманітарної освіти також обумовлена визначенням у сучасній соціокультурній ситуації пріоритету цілісної особистості. У змісті університетської освіти цей пріоритет виявляється в тенденції гуманізації навчального процесу, суть якого в орієнтації на розкриття потенціалу особистості студента, врахування його можливостей та вподобань, психологічних особливостей. Тому в основу вдосконалення змісту гуманітарної підготовки профільного університету, на наш погляд, повинно бути покладено ряд основних, фундаментальних морально-етичних імперативів:

- загальнолюдські цінності (норми людського спільного проживання);
- національно-орієнтовані цінності (ідея національного самовизначення, національна культурна традиція);
- цінності сучасного світу (демократія, права людини, свобода вибору), які дозволяють на основі системи гуманітарної освіти визначити культ гармонійно розвиненої людини – освіченої, культурної, фізично й морально здорової, соціально-орієнтованої творчої особистості з активною соціальною позицією в суспільстві.

Окремим напрямком досліджень проблеми гуманітарної освіти є системний аналіз підручників і посібників із гуманітарних дисциплін та напрацьовування концептуально-конструктивних ідей щодо підготовки навчальної літератури з гуманітарних дисциплін у профільних ВНЗ України. Виявлено, що вітчизняна навчальна література часто послуговується застарілими ідеологемами, віджилими стереотипами, позначається недоречностями, фактологічною суперечливістю, описовістю й декларативністю.

Опрацювання різноманітних навчально-педагогічних видань засвідчило в них брак сучасної методології опрацювання навчальних дисциплін, культурологічного збагачення та спрямування їх на внутрішній світ студентства, становлення особистого «Я» майбутніх фахівців. Рідко студенту щастить натрапити на інформацію, з якої можна відчути, що культура розвивається неперервно, змінюється засобами кожного фаху та модернізується завдяки

притокові об'єктивних і сучасних на даний момент процесів, а він відчуває себе спроможним вплинути на її хід культурою усвідомленої й творчої професійної праці.

Очевидною є диспропорція між змістами розділів, епох, галузей гуманітарних та природничих знань як галузей культури. Не відтворено зв'язку між галузями, який існує в часовій та просторовій реальності, не показано ролі й місця української культури у світовому контексті.

Невід'ємною складовою досліджень проблем гуманітарної освіти є проблема словесності, зокрема – української та іноземних мов, перетворення її на провідний засіб становлення та виховання нової генерації української інтелігенції, спроможної власним прикладом духовно збагачувати середовище своєї професійної діяльності [3]. З огляду на те, що у ВНЗ введено курси вивчення української та іноземної мови професійного спрямування, доцільним стає укладання російсько-українсько-англійських словників та опрацювання сучасної науково-технічної лексики, що диктується розширенням міжнародних зв'язків України.

Оскільки мовний і мовленнєвий компоненти є головною ланкою в практичній діяльності викладача вищої школи, то виникає потреба в удосконаленні структури й методів його професійної підготовки на рівні визначення структури й змісту знань із мови, основною метою якої є комунікативність, вільне, уміле користування нею в усіх сферах життя, особливо в професійній педагогічній діяльності. Саме комунікативний метод орієнтує учнів на потребу в нових словах, а значить, і в нових знаннях, отже, активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку, що має значення для студента й викладача, по-перше, як засіб синтезу та аналізу змісту навчального матеріалу, по-друге, як джерело інформації про структуру предмета вивчення, закономірності та особливості його застосування, по-третє, як інструмент підвищення мовної мовленнєвої культури майбутніх фахівців [4].

Україна прагне бути європейською державою, тому модернізація вищої освіти має відбуватися в межах Болонського процесу, метою якого є створення європейського освітнього простору. Особливої ваги набуває освоєння іноземних мов у всіх типах вищої школи. Розв'язання ж багатьох сьогочасних актуальних проблем у мовній підготовці можливе тільки на основі впровадження моделей гуманістично зорієнтованого навчання й виховання молоді із широким залученням інтелектуалізованих систем навчання (ІСН), зокрема мультимедіа, що сприяють студентів реалізувати його природний освітній, соціальний і духовний потенціали, а викладачеві – можливість повною мірою реалізувати методи індивідуалізації й диференціації. Крім того, дослідження показали, що використання інтелектуалізованих систем навчання на заняттях сприяє формуванню понять, відпрацюванню навчальних умінь та навичок, контролю та самоконтролю, засвоєнню навчального матеріалу, організації індивідуальної роботи студентів, спонукає їх до вивчення предмета, розширює мотивацію [6].

Таким чином, здійснити справжню, а не декларовану реформу в підготовці фахівців у руслі парадигми гуманізації освіти (що орієнтує особистість, її професійну діяльність не на загострення суперечностей між людиною й світом, а на гармонійне існування людини в довкіллі) можна, лише коли особистість студента розглядається як самодостатня цінність, а педагогічне спілкування між викладачами й студентами – як спільна діяльність, усі учасники якої ставляться один до одного й до самих себе як до суб'єктів, і як взаємодія, учасники якої ставляться один до одного як до мети.

Як уже зазначалося, засада інноваційної освіти полягає в тому, що вона спрямована на формування світогляду, заснованого на різноманітності критеріїв прийняття рішень, терпимості до інакомислення та моральної відповідальності за свої дії, гармонійності, системності інтелектуальної діяльності. Це, передусім, гармонія різних рівнів мислення: предметного, операціонального, теоретичного, конструктивно-евристичного та світоглядно-особистісного.

Сьогодні, коли концепція, яка подає природно-наукове та технічне знання як єдино раціональне, істинне, виявила свою повну непридатність. Гуманітаризація, що ґрунтується на інтеграції не лише різних наук, а й різних способів пізнання дійсності, відкриває нові перспективи й нові можливості освоєння світу та його гармонізації.

Таким чином, поставлені нині завдання гуманітарної освіти являють собою найближчу, історично обумовлену мету її перебудови, котра приведе до кінцевої загальногуманістичної мети – формування розвиненої особистості.

Розглядаючи методичні аспекти гуманітаризації професійної освіти, необхідно, на наш погляд, виділити ряд напрямків у вирішенні цієї проблеми. По-перше, це проникнення гуманітарного знання і його методів у сам зміст природничо-наукових і технічних дисциплін. По-друге, переорієнтація історичних фрагментів природничо-наукових дисциплін на гуманітарну спрямованість. По-третє, комплексне засвоєння теоретичних знань про людину, яка включена до технічних систем, що сприятиме розкриттю людського, культурного змісту профільної освіти. Цей зміст повинен знаходити вплив у світоглядних засадах наукових та інженерних концепцій, в історії винаходів і відкриттів, у драматичних життєвих шляхах видатних учених та інженерів. Практично невичерпними є закладені в сфері науки й техніки резерви естетичних переживань та естетичного виховання. Не варто нехтувати й етнокультурними чинниками технічної та природничо-наукової творчості, що також є одним із засобів формування в студентів розуміння змісту знань, а значить, і всієї людської діяльності.

Отже, гуманітаризація (зовнішня й внутрішня), становлячи важливий аспект гуманітарної освіти (в тому числі природничо-наукової та технічної), не вичерпує змісту гуманізації. Остання передбачає також шире піклування про долю кожного студента, усіяку підтримку його думки й позиції, готовність підтримувати з ним діалог як із цілком рівноправним партнером,

який становить собою цілісну систему, здатну до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Неперервність як актуальний напрямок сучасної освіти своєю метою іманентно передбачає самовизначеність особистості, що росте й формується, є тою ланкою, без якої неможливий гармонічний розвиток особистості та суспільства в цілому.

Ідея неперервної освіти підтверджує думку тих, хто вважає, що в разі, якщо її метою стає вільний розвиток особистості, культивування здібностей та устремлень людини, котра росте й розвивається протягом життя, то знання, уміння й навички стають лише засобом навчання. Таким чином, неперервна освіта є особистісно орієнтованою, є тим ланцюгом, без якого неможливий всебічний розвиток особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти перехід із предметного на особистісно орієнтоване навчання розглядається як один з актуальних напрямів удосконалення якості освіти, сутність якого полягає в людському вимірі, у формуванні цілісного «образу» особистості. Наповнення індивідуально-особистісним змістом освіти має визначатися моральними та соціальними потребами та ціннісними орієнтаціями майбутніх професіоналів. Ідеться про необхідність переходу «від навчання викладачем» до «навчання вивченням», коли знання не транслюються, а здобуваються, створюються, співстворяються в спільній пізнавальній діяльності студента й викладача [5].

Модернізація професійної підготовки у вищій школі неможлива без оновлення її структурних елементів. Зокрема, педагоги виділяють: особистісно-гуманітарну орієнтацію навчального процесу – змісту освіти; системне бачення професійної діяльності; педагогічні діагностування й моніторинг; становлення активної професійної позиції й творчого стилю діяльності; формування комунікативної культури; оволодіння мистецтвом менеджменту й маркетингу тощо. На часі вести мову про створення науково обґрунтованої концепції особистісно орієнтованої освіти з урахуванням безперервності й наступності, оскільки реальне становище в системі освіти актуалізує проблему реформування професійної підготовки й дозволяє успішно виконувати замовлення суспільства на підготовку високопрофесійних і конкурентоспроможних кадрів, котрі відповідатимуть вимогам світових стандартів і будуть здатні творчо виконувати професійні функції. Адже головний напрям змін у сучасному українському суспільстві, що нині відбуваються в сфері освіти, пов'язаний із поверненням інтересів, бажань та здібностей того, хто навчається, до навчального закладу.

Розробка різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації, апробація нестандартних форм, способів і методів навчальної роботи зумовили необхідність теоретичного обґрунтування й створення методичної бази із проблем особистісно орієнтованого навчання й освіти майбутніх фахівців.

Попри те, що в організації безперервної освіти є ще чимало невирішених питань та проблем як концептуального, так і прикладного характеру, за роки

функціонування безперервної освіти здійснено вагомі експериментальні напрацювання, які викликають зацікавленість фахівців. Ідеться, зокрема про:

- навчально-науковий комплекс у режимі реальної дії модуля безперервної освіти, що поєднує в собі дитячий садок, школу раннього розвитку, що працює за розвивальними програмами з дітьми від 2 років, загальноосвітню школу, центри допрофесійної підготовки та вищий навчальний заклад;
- функціонування так званих інтегрованих кафедр, які організаційно об'єднують учителів загальноосвітньої школи та викладачів вищого навчального закладу. Учителі школи, працюючи на такій кафедрі, глибше ознайомлюються з науково-дослідною роботою, формують реальні уявлення про ті умови та вимоги, до яких вони готують своїх учнів – майбутніх студентів. Викладачі вищої школи, у свою чергу, проникають у скарбницю шкільної методики викладання, формують своє уявлення про проблеми та рівень підготовки учнів у загальноосвітній школі;
- створення інтегрованих навчальних програм із різних дисциплін для школи та вищого навчального закладу, завдяки чому систематизується базова фундаментальна підготовка, з'являється можливість для більш ефективної організації самостійної роботи учнів та студентів [6].

Так, брак наступності на перехресті двох ступенів освіти: школа – вищий навчальний заклад – спричиняє цілу низку негативних наслідків: дублювання змісту освітньої діяльності, втрату інтересу до навчання, гальмування розвитку обдарованої особистості. Певне дублювання змісту освіти в ліцеях та вищих навчальних закладах (професійно орієнтоване навчання), з одного боку, наближає учнів до майбутньої професії, а із другого – значно знижує їх інтерес до вивчення низки дисциплін вищої школи через те, що діти вже вивчали їх у ліцеї. При цьому потерпає загальноосвітня підготовка, оскільки частина шкільних предметів знімається з навчального плану загальноосвітнього закладу, а на їх місце вносяться дисципліни вищої школи. З іншого боку, означена модель здобуття освіти має ряд змістових та організаційних переваг: питань, пов'язаних із наскрізним навчанням і вихованням у світлі Національної доктрини, законів України про освіту та Болонського процесу, з пошуком шляхів удосконалення наступності в системі ступеневої освіти.

Таким чином, дослідження в галузі соціально-гуманітарної проблематики розглядається як необхідна й обов'язкова запорука ефективності гуманітарної освіти та виховання студентської молоді.

1. Виходячи із сучасної парадигми освіти, як відкритої динамічної системи, головним завданням гуманітарної підготовки фахівців профільних вищих навчальних закладів є вивчення законів гармонійної взаємодії природи й суспільства та сучасна підготовка можливостей їх практичного використання.

2. У змісті оновленої підготовки профільного ВНЗ першорядну роль мають відігравати міждисциплінарні курси, зміст яких відображає процес інтеграції й диференціації в сучасній науці, що містить фундаментальні (філософські й методологічні) знання, які є базою для формування загальної й професійної культури.
3. В основу вдосконалення змісту гуманітарної підготовки в профільному ВНЗ, на наш погляд, повинно бути покладено ряд основних, фундаментальних морально-етичних імперативів:
 - загальнолюдські цінності;
 - національно-орієнтовані цінності;
 - цінності сучасного світу.
4. Теоретико-методологічне обґрунтування структури та змісту інтегрованих навчальних курсів є основою переходу від описової категорії «врахування творчої педагогічної сфери» до діяльній категорії «створення творчої педагогічної сфери».

Література:

1. Акперов *И.Г.* Прогнозирование потребности в специалистах и управлении региональной системой образования. – М.: Высшая школа, 1998. – 187 с.
2. Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць / За ред. А.М. Ломаковича і Г.В. Онкович. – Київ-Кременець: КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2004. – 400 с.
3. Коломієць *О.Б.* Педагогічне забезпечення культурологічної складової в підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів: Дис. к. пед. н. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2004.
4. Лук'яненко *О.Г.* Реалізація принципу неперервності в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів-майбутніх словесників: Дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія й методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2003.
5. Мамчин *О.Б.* Формування лінгвістичного складника професійної компетентності вчителя початкових класів (на матеріалі синтаксису слов'янських мов): Дис. канд. пед. н. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К.: ІВО АПН України, 2003.
6. Мова й культура (науковий щорічний журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бурого, 2004. – Вип. 7. – Т. IX. Актуальні проблеми сучасної філологічної науки. – 336 с.

Ельвіра Лузік. Гуманитарное образование в процессе подготовки специалистов профильных ВНЗ Украины: проблемы и перспективы

Рассмотрена стратегия, содержание и ближайшие перспективы развития гуманитарного образования, от которых зависит направленность, характер и мировоззрение будущих специалистов профильных высших

учебных заведений. Исследована роль гуманитарного образования в усилении интегрированности современной образовательной системы в Украине и повышении качественных показателей образования в контексте европейской интеграции общества.

Elvira LUZIK. Humanitarian Education in Specialized Training in Higher Education Institutions of Ukraine: problems and prospects

The article considers the strategy, content and immediate perspectives of humanitarian disposition education development, which have a profound impact on the orientation, and outlook of future specialists trained at higher educational establishments. The role of humanitarian education in making the present-day educational system in Ukraine more integrated, and improvement of the quality indicators of education in the context of European integration of the society.

Лариса ЗЯЗЮН

РАДИКАЛІЗМ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЙ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ФРАНЦІЇ



У філософії освіти як «людиноцентричному вченні про мудре ставлення до освіти» [26, 20] і, відповідно, про розвиток мудрості освітньою системою для досягнення людиноцентризму належне місце можуть зайняти пошуки французьких теоретиків педагогіки щодо значення освіти у відтворенні людини, її наукового, соціально-культурного й державного статусу. У статті узагальнюються основні ідеї науковців інституційного, недирективного, саморозвиваючого та інших педагогічних підходів до розвитку та саморозвитку особистості.

Серед різних освітньо-виховних теорій*, на яких базується система освіти Франції, чільне місце посідають ті, що за основу беруть підготовку молоді до самостійного життя в соціумі. Вони опираються на громадянську зумовленість трансформацій у розвитку особистості. Ці ж трансформації зворотно слугують основним змінам у суспільстві, поступ якого поліпшує життєвий рівень його громадян. Фактично виховання відіграє основоположну роль у реконструкції суспільства.

Більшість дослідників соціальних теорій дотримуються думки, що освіта Франції відстає від запитів сьогодення своєю цілеспрямованістю на індустріально-промислову організацію суспільства, приречену ходою історії на вимирання. Уже в наш час виявляються серйозні ознаки кризи у моралі, естетиці й культурі, в соціальній побудові суспільства, в екології. Такі відомі автори, як Жіру [10], Бовер [5], Гор [14] звертають увагу на те, що система освіти несе повну відповідальність передусім за духовну кризу, яка зумовлює кризу природи в цілому, порушуючи рівновагу між природою і людиною, що не сприяє повноцінній життєдіяльності останньої. Освіта і виховання мають

* Французьке слово «education» – «виховання» включає в себе такі термінологічні поняття, як «formation» і «instruction». Українською мовою вони означають – «освіта». «Formation» розуміється як освітня дія, а «instruction» як кваліфікаційний рівень.

оснащувати учнів численною кількістю духовних цінностей для модифікації і зменшення сьогоденних кризових ситуацій аж до їх повного знищення.

Суб'єкти виховання, опановуючи науки про природу, суспільство і людину, повинні оволодівати інтелектуальними, афективними, моральними і практичними цінностями на рівні психо-моторики, волі, уяви, дії, що дозволить їм втручатися в існуючу ситуацію і трансформувати сучасні реальності [6; 15; 20].

Гран'Мезон [15] вважає виховання критеріальним виміром еволюційного поступу сучасного суспільства. Виховувати — означає створювати нові цінності через діяльнісні якості особистості, трансформувати реальні, виплекані нами всіма позитивні зміни, забезпечувати нашу взаємну еволюцію, пізнавати наше щоденне буття, наше сьогодення.

Виховні теорії спираються, як правило, на радикальні рефлексії щодо змін як у культурі, так і в суспільстві. Передусім, це виявляється в інституційних авторських педагогіках та педагогіках саморозвитку, самоуправління, які мали виключний вплив на виховні ідеї 1960-1970-х рр. Безсумнівно, до цих першоджерел слід віднести і соціальну педагогіку (Флер, Жіру, Шор). Неабиякий вплив на соціальні теорії виховання мали екосоціальні теорії глобальних відносин між людиною, суспільством та універсумом. Дослідження Гран'Мезона, де Роснея, Жанча і Тофлера є яскравим прикладом цього глобального бачення загального універсуму у всій його красі та проблемах. Ця група дослідників поділяє спільну мету: створення нового суспільства, яке б характеризувалося більшою відповідальністю як соціальною, так і культурною та екологічною.

Інституційна педагогіка — це рух до виховних змін, що мав розквіт у 1960-1970-х роках у Франції та Канаді. Його цілі були спрямовані на перебудову суспільства, удосконалення капіталізму, атаку на класовий поділ суспільства та бюрократичні інституції. Це глобальне бачення соціальних змін уможливило народження інституційної педагогіки, що звернула увагу на слабкі місця освітніх та соціальних інституцій, на недоліки традиційної педагогіки.

Інституційна педагогіка переслідує наступні цілі: розробити інституційну концепцію, в основу якої покласти перманентну критику усталених норм та розвиток основоположних сил суспільства; демаскувати «змову» інституцій, що полягає у замовчуванні кризових явищ у суспільстві, у введенні в оману громадян, у їх силовому тискові (економічному та ідеологічному), хибного представлення виробничих відносин; показувати, як держава в економічній сфері, у розпалі класової боротьби використовує державні інституції; розвіювати містифікацію політичного та економічного благополуччя у відносинах між соціальними стратами, у відсутності психологічних та соціальних суперечностей між ними.

Інституційна педагогіка зайняла домінантне становище у наукових педагогічних дослідженнях у Франції та франкомовній Канаді. Її перші описи можна знайти значно раніше, зокрема у педагогіці Силестіна Фрейне, французького педагога (1896-1966), Олександра Ніла, англійського педагога

(1883-1973), Антона Макаренка, українського педагога (1888-1939). У кінці п'ятдесятих – на початку шістдесятих років ідеї інституційної педагогіки набули популярності в критичному народному досвіді, в психоаналізі у Франції. Як зауважує з цього приводу Гесс, період 1960-1964 рр. був багатим на організаційні події. Інституційна педагогіка виникає в Реймоні в 1962 р. Перша група, до складу якої увійшли Жорж Лапасада, Мішель Лобро, Філіп Кенелін, Жак Ардуано, Жак Гігу, Ремі Гесс, Рене Барб'ї, Рене Луро, Фернан Ірі, Аїда Васки, оголосила про себе у 1963 р. [16].

Витоки інституційної педагогіки започатковуються двома різними джерелами, що мають спільні позиції і піддалися взаємовпливам та взаємопроникненню. З одного боку, це марксистська соціологія і психосоціологія (Лобро, Лапасада, Луро), а з іншого, інституційна психотерапія (Урі, Васки).

Варто звернути увагу на педагогіку самоуправління. Цей напрямок базується на саморозвитку особистості. У ньому соціологія домінує над педагогікою. Твори Лапасада і Лару присвячені трансформації інституцій, а у творах Лобро виявляється інтерес до трансформації людей за допомогою роджерівських методів. Педагогічне самоуправління здійснює пошуки у відміні освітньо-виховних зв'язків між тим, хто викладає (педагог), і тим, хто сприймає викладання (студент). Цей процес вступає в суперечність між соціальною і сучасною освітньою системою, проливаючи світло на їхні слабкі зв'язки і закликаючи до побудови контр-інституцій.

Педагогічне самоуправління не має на меті оптимізації педагогічної ситуації. Його цілі зовсім інші. Самоуправління стає інструментом аналізу протиріч освітньої системи і роз'яснення соціальних причин її кризи. Оскільки освітня організація є соціальною підсистемою, вона володіє тими ж характеристиками, що й суспільство в цілому. Рух самоуправління здійснює свій власний інституційний аналіз, полегшуючи у такий спосіб виникнення самокерованого суспільства без домінуючого класового поділу. Натомість педагогічне самоуправління залежить від політичної системи і має стати засобом подолання її протиріч. Передусім замінити суспільний поділ на керуючих і керованих та утвердити справжнє колективне самоуправління на колективістських засадах самоорганізації без соціальних класів, без бюрократії, без етатизму (без участі держави в управлінні господарством). Лапасада визначає самоуправління як систему самоорганізації народонаселення, соціального життя, в якому організація і управління перестають бути приватною власністю деяких груп (груп меншості, каст, домінуючих класів) і стають колективною власністю [17].

Інституційна педагогіка і педагогіка самоуправління піддають фундаментальній критиці капіталістичне суспільство та його закони функціонування. Вони мають на меті соціальні зміни на засадах марксистської теорії. Прибічники цієї теорії нагадують, що перші теоретики соціалізму показали, з одного боку, як робітничий рух у боротьбі за свої права вказав на антагонізми капіталізму і став глибоким аналізатором промислового капіталізму XIX століття. З іншого боку, захоплення соціалістичними ідеями в цей

період конкретизувалося в саморегульованому суспільстві, що започаткувалося у Франції з ліквідацією державного бюрократичного апарату. Комуна 1871 р., за Лапасадом [17], стала прикладом такої саморегуляції, звільнившись від інституційних сил, надавши свободу прихованій творчості у глибинних закутках душ керованих народних мас.

Педагогічне самоуправління в принципі анулює освітню систему. Виховання у ній зводиться до того, що студенти мають самостійно вирішити, якою має бути їхня власна освіта і хто повинен нею керувати. Основна ж мета зводиться до критики існуючої соціальної моделі, зокрема й освітньої, що перебуває у кризі на трьох рівнях, за Луро [19]: у класній кімнаті; у виховних інституціях; у суспільстві.

Суспільне самоуправління при домінантності педагогічного чинника в ньому є єдиним засобом подолання кризи й експлуатації людини людиною, витоки якої зумовлюються суспільним бюрократизмом. Так само і в освіті самоуправління студентів має знищити педагогічний бюрократизм, без чого не можна очікувати ніякого виховання, а, отже, й зміни в ментальності індивідуума, а отже й суспільства. Без цього суспільство заглибиться у ще більш значущі невирішені проблеми.

Інституційна марксистська педагогіка отримала підтримку клінічної психології на рівні інституційної терапії Жана Урі [21]. На його переконання, душевна хвороба є більш соціальною, ніж ми це собі уявляємо. Терапевти, які працюють у медичних інституціях, є насправді в'язнями системи, ансамблю різновидів організацій, регламентів і поведінкових норм, що глобально зумовлюють судження і практику лікаря. Це і є оточення хворого, про якого потрібно турбуватися. У такій ситуації в освітній системі перебуває педагог [1]. Зважаючи на це, необхідно прагнути до реорганізації відносин в освітніх інституціях, беручи до уваги властиву виховному процесу нестриманість (у психоаналітичному значенні). Таку і подібні ситуації французи відносять до недирективної педагогіки.

Васко й Урі у 1966 р. видали книгу «До інституційної педагогіки». Вони зауважують, що інституційна педагогіка досягла успіху, вилучивши з ужитку, за незначними винятками, слово «техніка». Інтервенція техніки і технічного мислення в освіту та виховання, започаткована Роджерсом, всюдисуща. Техніка не є першопричиною соціальних катаклізмів, але саме вона стала засобом для полегшення інституційного аналізу і вироблення педагогічної концепції самоуправління. Луро зауважує, що інституційний аналіз, якщо він керується педагогічними закономірностями, випереджає досягнення, припущення й кінцеві цілі освітньої системи у її виховному цілеспрямованні [19].

Не потрібно змішувати інституційну педагогіку з роджерівською (недирективною), незважаючи на те, що вони часто-густо користуються одними й тими ж методами. Їхні цілі різко відмінні. Лапасада визначає стосунки між інституційним аналізом й активними методами як самоуправління, що означає позбавлення від інституційного насильства, тоді як недирективна педагогіка закликає до покращення клімату, до налагодження відносин [18].

Такий підхід Лапасада важливий, бо розкриває фундаментальну відмінність між моделлю гуманістичного виховання та поведінки і моделлю інституційної педагогіки, яка, власне, одну диктатуру замінює іншою.

Жіру також спробував з'ясувати цю відмінність. Недирективний метод, застосований Роджерсом у Сполучених Штатах і перенесений Лобро до Франції, полягає в тому, щоб поставити людину чи групу людей у ситуацію розв'язання численних проблем, полегшуючи людську комунікацію. Якість цієї комунікації сприятиме чи заважатиме вирішенню проблем, що зустрічаються на життєвому шляху індивіда. Індивіди, маючи природну потребу одержувати інформацію про своє функціонування і власну тенденцію розвитку, формуватимуть власні бажання і запити, які будуть прагнути задовольняти. Запити, потреби є основою недирективної педагогіки. Індивід, вдовольняючи їх, володіє ініціативою і вибором. Водночас цей вибір обмежений політичними, ідеологічними й економічними інстанціями, чого не передбачає Роджерс і не враховує цей критерій виміру життєвих ситуацій індивіда [13].

Гіро, критикуючи Лобро і Лапасада, стверджує, що в оригінальному роджеріанстві індивідуальна недирективність не ставить питання про соціальну директивність, тому що недирективна самоосвіта не базується на самоуправлінні всією освітою. І це – центральна суперечність: справжня недирективність передбачає, що вихований індивід має піднятися від рівня в навчальній групі до рівня державних інституцій [11].

Бурдьє і Пасерон, користуючись методами соціології, доводять існування педагогіки насильства і вводять поняття «влада символічного насильства» [4]. Воно виконує функцію легітимізації смислів у розкритті прихованих відносин, яку несуть у собі інституційні організації. У такому разі, якими ж є характеристики влади? Вона деспотична, бо дотримується основного закону – Конституції. Вона базується на відносинах, що характеризують класи чи групи певної соціальної формації. Вона є культурною, бо розрізняє такі значення, які несуть у собі навантаження обов'язку. Вона є прихованою через занадто розширену функціональність.

Влада символічного насильства притаманна і педагогічній дії [2; 3]. Посилаючись на теорію Бурдьє і Пасерона, Барб'ї описує умови, які цьому сприяють. До них відносяться: педагогічна інстанція, зумовлена різним рівнем досвідів суб'єктів учіння; єдиний адресат цілеспрямованої та інституційно запрограмованої навчально-виховної комунікації; легітимне право покарання засобами педагогічного авторитету, що зумовлює педагогічну дію, продуктивність якої вимірюється довговічністю, транспонуванням (переміщенням) і вичерпністю; генераторний принцип побудови і передачі думки, перцепції, аперцепції і дії; результативний принцип структур, що продукують відповідні практики і досягають відповідного рівня самореалізації адресата педагогічної дії (принцип організаційної культури).

Барб'ї [3] формулює висновок, що засвідчує подальший розвиток рефлексії про інституційну педагогіку. Вона є, як і будь-яка педагогічна дія,

символічним насильством, тому й зазнає ударів критичної аргументації. Вона, що є парадоксом, складає мету інституційного аналізу. Інституційна педагогіка у такий спосіб володіє, як і інші педагогіки, деспотизмом. Інституційна педагогіка аргіогі базується на виховній і є домінантною у діяльності державних інституцій. Вона прихована, бо відкрито не проповідує свої наміри. А вони зводяться до наступного: самоуправління є найкращою і найнеобхіднішою організацією суспільства; рівновага в суспільстві зумовлюється ієрархією знань: знання змісту наук, знання буття (як жити), знання життєвих ситуацій і комунікацій, знання практичної дії (праці) і т.п.

Отже кожна педагогічна дія, зокрема й інституційна, несе в собі функції символічного насильства, тому що передавач різних видів досвіду нав'язує тому, хто приймає, форму думки чи трактування інформації. Вона пояснює розуміння інтересів тих, хто володіє інституційним правом і символічним насильством, а також тих, хто зазнає цього насильства. Вона функціонує за принципом «бумерангу», часто-густо зриває маску зі свого внутрішнього механізму для того, щоб врешті-решт зробити зрозумілим символічне насильство. Це ставить проблему: як бути справедливим суддею і виконавцем педагогічної дії водночас?

Щодо педагогіки совісті й довіри. Ця теорія перегрупує підходи до виховання, сенсифікуючи студентів до їхньої ролі громадян суспільства (соціальних агентів). Умовно можна поділити науковців у цій сфері пошуку на дві групи: тих, хто дотримується позицій Пауло Фрейре [8] і тих, хто розвиває ідеї критичної педагогіки. Фрейрівці, розвиваючи кооперативне виховання, надзвичайно педагогічне в описах, прихильні також до критичної педагогіки, більш соціальної, але менш педагогічної. Йдеться у багатьох випадках передусім про нюанси. Захисники педагогіки совісті, зокрема Сапон-Шевін і Шнієдевінд [22], користуються технікою кооперативної праці і намагаються знайти відмінності у представників критичної педагогіки, передусім Жіру і Шор, на користь колективістського виховання. На цьому наголошує також дослідник Стенлі [25].

У контексті педагогіки совісті й довіри набув популярності так званий «Фрейрівський рух». Пауло Фрейре народився у Бразилії і розпочав педагогічну кар'єру на посаді вчителя португальської мови на північному сході країни. Між 19-22 роками зацікавився теоріями спілкування. Працюючи з дітьми землеробів та рибалок, відзначив відбиток різних соціальних прошарків на вивченні мови й зацікавився питаннями аналіфabetизму (позбуття неграмотності дорослих). Пізніше розробив методи освіти батьків та рекомендації для педагогів, які, працюючи з дорослими, були б співчутливими до їхніх соціальних і культурних умов життя. Його методологічні принципи освіти дорослих набули популярності у 1950-х роках і були висвітлені у праці «Виховання як практика свободи» [7]. Аналізуючи бразильське суспільство своєї епохи як замкнене, де народ відчужений від політики, культури, освіти, де людина є прирученою і не має критичності, Фрейре [7] намагається засобами педагогіки демократизувати суспільство,

зважаючи на те, що постійна потреба у вихованні поверне здатність до прийняття рішень, до соціальної і політичної відповідальності. Виховання, на його переконання, — це демократична практика свободи, що опирається на використання активного методу, заснованого на діалозі, на критиці і на формуванні судження.

Теоретичні джерела в галузі педагогічної науки, що використовуються для наукового забезпечення системи освіти Франції, звертають увагу на особливості людської особистості в умовах інформаційного суспільства. Своїми основними характеристиками, провідними рисами й засадами, інформаційне суспільство ставить перед поступом Франції важливі завдання. Серед них: інформація й інформаційні технології є нині стратегічним фактором розвитку продуктивних сил сучасного суспільства; глобалізація процесів і явищ, що формують єдиний світ, єдиний інформаційний простір, сприяє взаємопроникненню культур; інформаційний фактор підвищує свою значущість як у сфері послуг, так і у виробничій сфері в цілому; актуалізація інформації, знань і кваліфікації суб'єкта є основним чинником влади й управління; розуміння особистості як основного джерела оновлення світу, як мікрокосмосу, як цілісності, що реалізує свій творчий потенціал у взаємодії з природою, суспільством, іншими людьми; використання системно-інформаційного й еволюційно-синергетичного підходів в усіх сферах людської діяльності; розширення поля культури, зумовленого виявами інформаційних рис традиційних культур (нова комунікація, полікультурність, заміна монологу діалогом і полілогом тощо) породжує нові культури (культура електронних ЗМІ, екранна і сіткова культури тощо); перебудова пізнання — зміна характеру пізнавальної діяльності (нова типологія наукової раціональності; єдність процесів і методів наукового пізнання; гнучкість і різнобічність мислення; взаємозв'язок емоційно-почуттєвого, наочно-образного, формально-логічного й інтуїтивного мислення; еволюційно-синергетична, системно-інформаційна парадигма як новий стиль мислення); зміна статусу науки, набування нею інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань в різних сферах людської діяльності; цілісність наукового знання; зміна характеру наукової діяльності; розгляд розвитку науки в культурно-історичному контексті; гуманітаризація науки і переосмислення нею ролі й місця в розвитку людства; подолання вузької дисциплінарності; зближення природничо-наукового і гуманітарного знання і цих гілок культури за рахунок підвищення значущості емоційно-почуттєвої сфери, наявність трансдисциплінарних зв'язків; побудова єдиної картини світу, гуманізація і гуманітаризація наукового знання і т.п.; виникнення інформаційно-екологічних проблем; загроза психофізичному здоров'ю людини; різноманітні комп'ютерні залежності, інформаційна безпека особистості й суспільства; комунікативна девіація.

Для опанування змістового наповнення цих завдань, для їх реалізації у процесі творчої діяльності необхідно формувати і розвивати різновиди

людського досвіду засобами діалогічного і критичного мислення. До цього закликають педагогічні і психологічні дослідження численних теоретиків.

Діалог – це «не ієрархічні відносини між людьми». Він фаворизує комунікацію, на противагу антидіалогові, де один полюс домінує над іншим і зумовлює пасивність не лише окремої людини, але й суспільства в цілому. Наслідуючи Жаспера, Фрейре трактує діалог як відносини симпатії, де домінують любов, надія, віра, довіра і критичне судження. У кліматі діалогу людина розвиває сенс участі в суспільному житті. Акція діалогу включає в себе суспільну і політичну відповідальність людини. Діалог є моментом рефлексії, якою користуються люди для створення реалій свого буття [7].

Шор у діалозі вбачає демократичну комунікацію, яка витісняє домінування і стверджує свободу учасників у виробленні й розвитку культури. Фрейре додає, що діалог є «викликом домінуванню». Отже, у виховному процесі перманентний діалог долучається до здобування знань, до формування всіх видів людського досвіду, до забезпечення людської свободи.

Діалогічне виховання за допомогою життєвого досвіду мало впливає на якість навчання. Однак поза ним неможливо глибоко зануритися у своє власне життя [7, 24]. Воно також уможливує зв'язок наукового знання зі знаннями загального життєвого сенсу. На запитання: «Що таке небо для рибалки?» студент вимушений виявити свої астрономічні знання і зіставити й відповідно поєднати їх зі своїм буденним досвідом.

Домінантною характеристикою педагогічних підходів до виховання особистості є поняття соціальної альфабетизації [8]. Це – усвідомлення людьми власної культури, участь кожної людини в культурному самотворенні та творенні загальнолюдської культури й історії. Відбувається альфабетизація за рахунок опанування мовою, що має сенс лише для власного Я і завдяки власному Я. Роль викладача полягає в тому, щоб створити відповідну ситуацію, що презентує «культурне поле» діалогу як «кодифікацію» і «декодифікацію» інформації, відповідної конкретним реаліям життя кожної людини. У такий спосіб робітник, наприклад, стає суб'єктом свого власного виховання завдяки самовихованню. Педагог створює педагогічну ситуацію діалогу, пропонуючи засоби та інструментарій для його здійснення в контексті інтересу кожної людини розвивати власне Я.

Альфабетизація – фундаментальний процес соціального і культурного пізнання й усвідомлення довкілля [8, 9]. Це означає, що студент переймається проблемами суспільства, в якому живе. Ця проблематизація повинна бути критичною і нести в собі досвід кожного студента з повним самоконтролем над власним досвідом і власною культурою. Він повинен демістифікувати правлячу ідеологію, звільнитися від недосяжних якостей домінуючого класу і бути переконаним у захоплюючій перевазі власної культури.

Важливою характеристикою педагогіки пізнання й усвідомлення є виховання соціальної інтервенції [9, 24]. Фрейре повстає проти анархічних педагогів, які розмірковують лише про свободу людини. «Виховувати, – каже він, – означає показувати студентові життєвий напрямок» [8]. У цьому

випадкові йдеться про виховання соціального артиста, метою якого є самозвільнення і звільнення інших від впливу домінуючих класів. Свобода є фундаментальною соціальною цінністю. Вона не може обмежуватися індивідуальною свідомістю. Свобода – всезагальна категорія і можлива лише для всіх, а не лише для панівних класів.

Фрейре критикує також виховні теорії, які ставлять за мету приручення народу [8]. Ці теорії описують виключно трансфери (зміни, переходи) свідомості, зовсім не дискутують «приховані» якості виховання. Фрейре і Маседо [9] пропонують фундаментально уніфіковану, соціально зорієнтовану теорію виховання. Теорія і практика злиті в єдину мету: визволити людей від домінуючих класів і передати їм контроль над своїм власним життям.

Учені-педагоги багатьох країн зацікавилися ідеями Фрейре. Вони мали великий вплив у Південній Америці, Мексиці, Африці. З початку сімдесятих років спостерігається вплив виховних теорій Фрейре на виховні теорії в Європі й Америці, особливо у Бельгії, Франції та США. Численні автори, зокрема Ада, Банк, Бровн, Кумін, Давідсон, Франкенштейн, Ортон, Оляв, Сапон-Шевін, Шайвінд, Шор, Слітер, перейняли факел свободи від Фрейре і долучилися до творення соціальної педагогіки. Шор, зокрема, належить до тих науковців, хто у 1980-1990 рр. в США використала ідеї Фрейре і започаткувала педагогіку соціального порозуміння.

Розробляючи соціальну проблематику виховання, Шор ставить запитання: чи може виховання формувати критичне мислення студентів, розвивати їх як активних громадян? Чи може розвивати демократію? Чи може надати їм можливості змінювати суспільство на демократичних засадах? Дослідниця описує характеристики такої педагогіки у праці «Empowering Education» – «Стимулююче виховання» [23]. Вона розвиває думку, що демократична і критична педагогіка має концентруватися на особистості і соціальних змінах. Наведемо декілька резюме-характеристик педагогіки свободи Шор.

Участь – домінантна, інтерактивна характеристика критичної педагогіки тією мірою, якою індивід і суспільство взаємно зумовлюються і розвиваються. Участь не реалізується безпосередньо лише в навчальному класі чи студентській аудиторії, а супроводжує особистість повсюдно у її соціальних зв'язках і діяннях. Завдяки участі студент активний у численних навчальних і позанавчальних акціях. Педагог створює умови для студентської активності, зменшуючи до мінімуму його пасивність.

Учіння постає у єдності і зумовленості когнітивного й афективного складників. Традиційна освіта, підтримуючи змагання між студентами, фаворизує більш забезпечених і тим самим генерує негативні почуття у більшості людей, які не можуть бути переможцями у цій грі. Учіння не повинне базуватися на брехні й заздрощах [11]. Вони викликають психологічний опір, пасивність і небажання участі в освітніх і соціальних програмах. Освітньо-виховні програми слід реалізовувати лише на позитивних почуттях усіх студентів.

Педагогіка повинна робити ставку на питаннях, які постійно ставить перед собою кожен студент. Саме на цій основі зав'язуються життєво-навчальні діалоги між студентами і педагогами. Діалог зрушує з місця «критичну деконструкцію» інформативного потоку, що лавиною продукується різноманітними медіа й освітніми інституціями. Педагогіка започатковує активний пошук, за допомогою якого студент вибудовує градацію своїх знань і створює ситуацію більш критичного бачення й аналізу суспільства. Шор пропонує низку запитань, якими започатковується навчальний діалог: для журналістів – що таке новина? для мовників і літераторів – що таке американська мрія? на загальноосвітніх заняттях – що ми знаємо про Христофора Колумба? на заняттях із соціальних наук – де беруться банани і що ми їмо?

Останнє запитання, на перший погляд, просте до наївності, насправді може швидко призвести до роздумів про соціальну нерівність та експлуатацію селян у малорозвинених країнах.

Під впливом Фрейре Шор стверджує, що педагогіка повинна у принципі базуватися на критичному діалозі, тобто стати антиподом магістрального традиційного методу, коли педагог здійснює свій лекційний монолог, а студент напружено його конспектує. Педагог повинен не лише передавати знання, а пов'язувати їх із життєвим і культурно-логічним контекстом студента. Педагогіка ж повинна враховувати культурні й соціальні умови студентів, різноманітні відмінності, зокрема, культурні, мовні, расові тощо.

Педагоги вибудовують навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб своїми програмами й діями соціалізувати студентів. Чим продуктивніше реалізується соціалізація, тим більше і глибинніше відбувається «десоціалізація», бо студенти, завдяки соціалізації, пізнають соціальну нерівність, класовий поділ, соціально-класову експлуатацію, расовий антагонізм.

Навчаючись у традиційній системі освіти, студенти отупіло відповідають на поставлені їм питання замість того, щоб самим ставити їх до своїх відповідей. Демократичне учіння передбачає вільне висловлювання, оприлюднення намірів, згідно з обставинами у навчально-виховному універсумі. Колективістське учіння сприяє створенню своєї виховної стратегії у протистоянні малодемократичним змінним педагогічним моделям.

Література:

1. *Ardoino J.* Les pedagogies institutionnelles. Dans L'Histoire mondiale de l'éducation. Paris: PUF, 1980.
2. *Barbier R.* Violence symbolique et pedagogie institutionnelle. Dans (Collectif) Psychologie sociale et nouvelles approches pedagogiques. Paris: Epi, 1974.
3. *Barbier R.* La recherche-action dans l'institution educative. Paris: Gauthier-Villars, 1977.
4. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Les heritiers. Paris: Editions de Minuit, 1964.
5. *Bower S., Hilgard E.* Theories of Learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

6. *Brown S., Collins A., Doguid P.* Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18, n 1, 1989.
7. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin, Traduction française: La pédagogie des opprimés. Maspero, 1980. Nouvelle édition anglaise, chez Continuum, New York, en 1993, 1970.
8. *Freire P.* The Politics of Education: Culture, Power and Liberation, South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
9. *Freire P., Macedo D.* Literacy: Reading the Word and. South Hadley: Bergin and Garvey, 1987.
10. *Giroux H.* Introduction. Dans P. Freire, Politics of Education: South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
11. *Giroux H.* Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.
12. *Giroux H.* Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.
13. *Giroux H.* Introduction. Dans P. Freire, Politics of Education: South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.
14. *Gore J.* The Struggle for Pedagogies. New York: Routledge, 1993.
15. *Grand' Maison J.* Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Montreal: Stanke, 1976.
16. *Hess R.* La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1975.
17. *Lapassade G.* Groupes, Organisations et Institutions. Paris: Gauthier-Villars, 1967.
18. *Lapassade G.* L'autogestion pédagogique. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
19. *Lourau R.* L'analyse institutionnelle. Paris: Editions de Minuit, 1970. 20. *Morin E.* Pour une nouvelle conscience planétaire. Le Monde diplomatique, n 427, octobre, 1989.
20. *Oury J.* Exercices sur la psychothérapie institutionnelle. Connexions, №7, 1973.
21. *Sapon-Schevin M., Schniedewind N.* Cooperative Learning as Empowering Pedagogy. Dans C. Sleeter (Ed.), Empowerment through Multicultural Education. Albany: State University of New York, 1991.
22. *Shor I.* Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1991. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
23. *Shor I., Freire P.* A. Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming education. Westport: Greenwood, Bergin & Garvey, 1987.
24. *Stanley W.B.* Curriculum for Utopia, Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. New York: SUNI, 1992.
25. *Шевченко В. І.* Філософія освіти: проблеми самовизначення // Філософія освіти, 1/2005. – С. 18-29.

Лариса Зязюн. Радикалізм педагогічних рефлексій в системі освіти і виховання Франції

В філософії освіти як «чоловекоцентричному ученні про мудре відношення до освіти» [26, 20] і відповідно до розвитку мудрості освітньою системою для досягнення чоловекоцентризму, важне місце можуть зайняти пошуки французьких теоретиків

педагогика о значении образования в воспроизводстве человека, его научного, социально-культурного и государственного статуса. В статье обобщаются основные идеи научных работников институционального, недирективного, саморазвивающего и других педагогических подходов к развитию личности.

Larysa Ziazyun. Radicalism of Pedagogical Reflections in the Educational System of France

Achievements of the French pedagogical theorists on significance of education in man's reproduction, his scientific, socio-cultural and public status could play an important role in Philosophy of Education as «an anthropocentric teaching about wisdom regarding education» [26, 20] and, correspondingly, about wisdom developed by educational system as for the anthropocentrism realization. The article generalizes major ideas of the scholars of institutional, non-directive, self-developing and other pedagogical approaches to the development of a personality.

═══════════ **ПРЕЗЕНТАЦІЇ** ═══════════
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

Сергій ТАРАНОВ

**ПИТАННЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
В МАТЕРІАЛАХ ЗБІРНИКА
TOTALLOGY**

(наукове повідомлення)*



Вітаючи появу нового спеціалізованого періодичного видання «Філософія освіти», слід зазначити, що коло питань філософського осмислення сутності освіти та особливостей сьогочасного розвитку освітнього процесу не було полишене поза увагою і раніше. Одне з чільних місць у створенні цього наробку належить Лабораторії постнекласичних методологій, створеній при Центрі гуманітарної освіти НАНУ з ініціативи професора В.В. Кізіми. Друкований орган Лабораторії – науковий збірник «Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження», який має більш ніж десятирічну історію (перший випуск вийшов у 1995 році), неодноразово звертався до згадуваної тематики. Огляд отриманих за цей період головних результатів пропонується увазі читача.

Почати доцільно з програмної статті В. Кізіми «Постнекласична методологія та постнекласична освіта»¹, в якій накреслюється реалізація загально-методологічних положень постнекласики у сфері освіти. На початковому етапі розгляду принципи класичної та некласичної методології можна викласти таким чином, що у першому випадку «дії суб'єкта повинні відповідати природі об'єкта», а у другому – «об'єкт повинен відповідати інтенціям суб'єкта». Тому сенсом постнекласичної методологічної настанови (в тоталогічному її варіанті) стає положення про те, «...що вплив людини на світ та детермінація людини світом – не незалежні, паралельно існуючі процеси. Вони утворюють цілісність – єдність (тотальність)..., яка розгортається

* Див. 3-ю стор. обкладинки

¹ Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження (восьмий випуск). К., 2002. С. 205-232.

*в самій собі, але зберігає себе».*² На думку автора, в царині освіти класична інтенція реалізується у пріоритеті того, «чому навчають», отже, спирається на провідну роль об'єкта вивчення. Ця вимога «об'єктивності знання» домінує від часів архаїчного суспільства аж до Нового часу. Освіта в такому вигляді має лише репродуктивний характер, виступає як накопичення знань, реалізує перевагу зовнішнього і формального. У неklasичній системі освіти людина постає центром світоладу, людина-трансценденція замінює людину-функцію класичного підходу. Переваги очевидні: важливе місце займає особистість вчителя, застосовується індивідуальний підхід до учнів, розкривається їх творчий потенціал. Але й недоліки суттєві – в екстремальному випадку неklasична освіта може привести людину до романтично-утопістського ставлення до дійсності, і, як наслідок, до зниження рівня її фактичних знань і певної втрати професіоналізму. Та й внутрішній активізм людини, який стимулює такий освітній підхід, спричиняє експансіонізм у її відношенні до світу (і до інших), одномірність при довільності свідомості й потреб, теоретичне завершення чого виражає постмодерністська філософія. Причому, як зазначає В. Кізіма, дане протистояння класичної та неklasичної теорії і практики освіти не зникло в історії, зараз воно втілене в суперечці природничої та гуманітарної освітніх методологій. І все ж сучасний стан освіти ніби проявляє загальнометодологічну постнеklasичну тенденцію, яка веде до розуміння ідеї суб'єктно-об'єктної цілісності. Людина і світ не існують відокремлено один від одного, і ця нероздільна цілісність стає центром не тільки загальнотеоретичного осмислення, а й об'єктом уваги сучасної освіти. Автор зазначає, що пристосування до новітнього швидкоплинного людського світу і постійно змінюваного життя не повинне мати лише стихійний, екстенсивний характер кількісного збагачення знанням, варто пропонувати світоглядно-методологічні орієнтири на цьому шляху. І тут свою роль може відіграти тоталогія як прояв постнеklasичної тенденції в розумінні реальності. У ній саморозвиток людини розглядається як такий, який має місце лише тоді, коли він є складовою *взаєморозвитку* людини і її середовища. Саме тоді людина узгоджує свою самореалізацію із зовнішніми змінами, а суб'єкт-об'єктна тотальність, попри зміни, зберігає свою єдність. Автор закликає за багатоманітністю подій і вчинків людини бачити смисл того, що відбувається в загальному комплексі, розкривати контекст освіти замість сліпої екстенсивної гонитви за знаннями, окреме розуміти в цілому і навпаки. Найважливішу роль тут має відіграти філософське осмислення людської, в тому числі й освітньої, діяльності.

Певним продовженням попередньої статті є праця того ж автора «Освіта як сизигійний процес (поняття, принципи, можливості)»³. Попередньо зазначимо, що важливу роль в тоталогії відіграє поняття сизигії. Сизигійне

² Кізіма В.В. Человекомирная тотальность. Постнеклассический манифест. // Totallogy. Постнеklasичні дослідження. - К., 1995. - Вип. I. - С. 320, 323, 329.

³ Totallogy – XXI. Постнеklasичні дослідження. – К., 2004. – Вип XI. – С. 8-57.

відношення розкривається через такі поняття, як «відповідність», «гармонія», «співіснування» тощо. Про сизигію можна робити висновки з наступного положення: «...будь-яке явище репрезентує інші і репрезентується ними, є одночасно *центром* (тим, що репрезентує буття) і *периферією* (тим, що репрезентується буттям). Буття як таке, що володіє повнотою, тобто таке, що розглядається в сизигійному плані, є *тотальністю*»⁴. У працях В. Кізіми не лише формулюються зазначені положення. Вони отримують і значну розробку, що наближає їх до педагогічної практики. Відзначаючи кризовий стан сучасної освіти, що веде до розмивання самого поняття «освіта», автор вказує на необхідність філософського осмислення субстанції освіти і вважає, що перспективною базою для цього може стати саме постнекласична методологія освіти, особливо її частина – «амерологічна педагогіка». Стисло кажучи, поняття «амер» виражає в тоталогії рухливий невизначений стан життєвої ситуації, коли змінюються так звані парсико-генерологічні відносини (відносини між частковим (парсичним) в ситуації та стійким, головним (генерологічним)). Перехід людини з одного відношення в інше, зміна ситуацій, стан вибору, своєрідна потенційна багатозначність й актуальна маргінальність, хитання у становищі «вже не ніщо, але поки і не щось» є характеристиками амера. Згідно із запропонованою концепцією той, хто навчається, завжди знаходиться в америчному стані. І тоді освіта повинна бути спрямована на те, щоб навчити людину правильно орієнтуватись у цій граничній, екстремальній, нестабільній (власне сутнісній для людини) ситуації. На провідне місце виходить гармонізація відносин людини і світу, а також втілення єдності окремих подій та актів людського життя і розуміння мети й цілісності всієї людської діяльності. Основними технологічними настановами сизигійної раціональності (і америчної освіти) повинні стати принципи: універсального зв'язку зі світом (розуміння людини як людиносвітної тотальності), перспективності (бачення особливості місця знаходження у світі), актуалізації (виокремлення головних зв'язків), не випадкового характеру розподілу випадковостей (вміння бачити метапричинні порядки за випадковим), суб'єктивного синтетичного (т. зв. інтегрального) відчуття (розкриття значення суб'єктивних відчуттів у раціональній діяльності), використання критичних точок (знання т. зв. точок диверсифікації, важливих для переходу амера у новий стан). Якщо вищенаведені принципи характеризують, так би мовити, онтику сизигійної раціональності, то її своєрідна онтологія реалізується у смислових імперативах, які спрямовують людину на придбання людиносвітної повноти, одночасно вказуючи на характер цієї повноти як ідеалу подолання відчуження.

У річищі даної проблематики написана праця професора В.І. Онопрієнка «Постнекласична наука і нова парадигма освіти»⁵. Стаття відкривається констатацією двох наявних тенденцій в сьогоднішній світовій освіті.

⁴ Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К., 1995. – Вип. I. – С. 336.

⁵ Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження. – К., 2001. – Вип. V. – С. 202-212.

З одного боку, можна спостерігати збільшення ролі освіти в сучасному суспільстві, з іншого – побачити зростаючі кризові явища в освітній царині. Констатація ж кризи зумовлена двома чинниками – по-перше, освіта не встигає відповідати розвитку новітніх технологій, і по-друге, вона втрачає свій гуманістичний зміст. Таким чином, проблема перебудови освіти не може викликати сумнівів і повинна стати завданням не тільки спеціалістів, а й усього суспільства. На цьому шляху треба подолати старі світоглядні бар'єри у вигляді цінностей та ідеалів техногенного часу. Натомість необхідне формування цінностей т. зв. посттехногенної епохи, безпосередньо пов'язаних з етичними принципами й імперативами. Здатність такого синтезування, на думку автора, демонструє постнекласична наука, і сьогоднішня освіта повинна рівнятися у своїй трансформації на неї. Засобом подолання явищ завмирання (а школа здебільшого зберігає і плекає ще класичний тип раціональності) повинна стати інформатизація у поєднанні з постнекласичною раціональністю. Інформатизація дасть змогу застосування гуманістично-рефлексивного підходу у навчанні, який відкриє можливість індивідуалізувати освітній процес, зробити його творчим і водночас високорівневим. Однак автор застерігає, що самі інновації (віртуальні класи, дистанційне навчання) попри величезні переваги не повинні повністю замінювати традиційну освіту, а в останній емпіричний процес навчання не може замінити його теоретичне осмислення.

Погоджується в оцінці теперішнього стану освіти як кризового і автор статті «Пріоритети і цінності освітньої системи в умовах постмодерну» В.П. Кіпень⁶. Освітнє майбутнє ж полягає в позбавленні від певних вад класичної раціоцентристської моделі освіти з її стійкою орієнтацією на природничу сукупність наук. Натомість постмодерністська парадигма освіти, вказуючи на відносність і нестабільність наукових досягнень, надає пріоритет гуманітарним дисциплінам, розвитку нелінійного мислення, розвитку індивідуальності, звільненню людини в широкому сенсі. Для досягання головної освітньої мети – розвитку індивідуальності плідне застосування можуть відіграти фундаментальні феноменологічні поняття – інтенціональності, інтерсуб'єктивності, життєвого світу. На цій дорозі українське суспільство частково змінило класичні моделі освіти, але позбування вад не повинно вести до втрачання здобутків і, щоб не губити орієнтирів, освіта, на думку автора, повинна надихатись не ідеалом знання для знання, а метою служіння суспільству і створення не просто знаючої, а й розуміючої людини.

Певний інтерес у контексті нашої тематики викликає і стаття В.А. Суковатої «Культура як освіта та феноменологія іншого досвіду в двадцятому сторіччі»⁷. У ній саме досвід іншого розкривається автором не тільки як одна із центральних тем європейської філософії минулого сторіччя, а і як приклад метафізичного навчання. Освіта (в широкому культурному значенні) як становлення іншим здійснюється у своєрідних моделях осягання іншого

⁶ Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження. – К., 2001. – Вип. V. – С. 223-236.

⁷ Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження. – К., 2002. – Вип. VIII. – С. 192-204.

досвіду. Ними є: расизм як навчання через відчуження, відмову, опір, протидію; подорож як отримання задоволення від зіткнення з іншим; ксенофобія як експертний досвід надлишкового; материнство як тілесне навчання іншому в собі; музей як формуючий різного роду дистанціювання; сексуальність як ініціація прилучення суб'єкта до об'єкта і водночас мотивуюча складова навчання; еміграція як виявлення іншості і щодо нового, і щодо старого. Своєрідна метафоричність цих моделей навчання не повинна затуманювати культурно-«освітню» значимість досвіду іншого, який певним чином формує самоідентичність.

Означена палітра думок свідчить про загальне відчуття кризового стану сучасної освіти і про шире бажання дослідників вирішувати дану проблему. Сторінки збірника «Totallogy-XXI» відкриті для всіх, хто налаштований на плідну роботу в цьому напрямку.



Юлія ДОБРОНОСОВА

ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ*

Сучасна практична філософія намагається включати до поля свого розмислу достатньо широке коло питань, залучаючи до цього всі галузі філософського знання. Тому питання філософії освіти посідають чільне місце серед публікацій фахового часопису «Практична філософія». Власне за більш ніж п'ять років існування видання в ньому було опубліковано близько п'яти десятків статей із даної проблематики. Рубрики, присвячені філософії виховання й освіти, з'явилися в журналі майже з часу його заснування.

Причому особливо відзначимо, що подібні філософські розмірковування добре узгоджуються із загальним спрямуванням «Практичної філософії» на осмислення переважно актуальних для розвитку соціуму питань. Помітна також динаміка і поступове поглиблення наміченого спрямування у сфері філософії освіти, поява дискусій та перспектив подальшого діалогу між окремими авторами.

Загалом можна виділити кілька тематичних напрямів серед наявних публікацій:

- 1) осмислення предметної сфери філософії освіти та обґрунтування її як галузі філософських знань;
- 2) осягнення у соціально-філософському плані (часом із вкрапленням публіцистичних розмислів радше світоглядного, ніж наукового характеру) реалій сучасної освіти в Україні та порівняння їх із ситуацією в інших країнах;
- 3) критика у ціннісно-культурологічній перспективі реформування системи освіти України;
- 4) осмислення освіти в контексті розвитку культури (часто найглибші за ґрунтовністю філософських висновків);
- 5) історико-філософські екскурси в історію освіти та виховні і освітні концепції вітчизняних і зарубіжних мислителів;

* Див. 3-ю стор. обкладинки

б) осмислення аспектів формування світогляду у молоді.

Напрями 2) і 3) часто взаємопов'язані. Причому поруч можна зустріти й зовсім нейтральні порівняння, і пафосні заклики щодо схвалення або відкидання окремих моментів освітніх реформ. Помітне також певне зловживання таким зрізом взаємозв'язків як «політика – освіта» (причому на цьому наголошує навіть один з авторів. Це наштовхує на думку про неодмінну заангажованість освіти у *простір політичного*. Помітні також дві тенденції, схожі за механізмом дії, проте відмінні за змістом. Часом розмисел у сфері філософії освіти «сповзає» або на педагогічні проблеми (а то і вироджуючись у педагогічну публіцистику), або «занурюється» у філософські питання, ледь не забуваючи про освіту. Проте низка статей, достатньо насичена філософськими роздумами і демонструє високий рівень осмислень.

Сфера повноважень

Логічно почати з корпусу статей, присвячених визначенню та характеристиці галузі філософії освіти і виховання. Тут знаходимо як розвідки суто оглядового характеру, так і спроби знайти місце галузі серед філософських пошуків останніх десятиліть, піддавши критиці деякі роздуми, декларативно подані як належні до філософії освіти.

С.Ф. Клепко у статті «*Українська царица філософії освіти*» (Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 197-211) вказує на те, що огляд західної філософії освіти та розмаїття її напрямків оприлюднює по суті незначний «сухий залишок». Розвиток філософії освіти – гарантоване продовження розвитку освітньої думки і педагогічної практики. Міркування автора – своєрідне доведення від зворотнього, що починається із запитання – чи виступає філософія освіти дійсно особливою сферою розмислу? Оцінку стану філософії освіти в Україні автор пропонує починати з проблеми реїдеологізації освіти та поступово переходить до аналізу культурних наслідків так званого «педагогічного холізму», розуміючи під ним втечу від реальних питань фрагментарності світу. Недоліком філософії освіти стає саме уникання болючих тем у культурі. Прості декларації цілісності тут нездатні допомогти. Автор виходить на вельми продуктивний напрям розмислу (який до речі переважно залишається занедбаним вітчизняними філософами освіти), фіксуючи постметафізичний контекст освіти у сучасному світі. Власне, саме на іншій методологічній позиції осмислення світу освіти наголошує Клепко. І тут його думки виявляються актуальними і зараз, бо у більшості випадків переорієнтація так і не відбулася.

Частково цьому завданню відповідає сув'язь питань, порушених у статті **А.В. Євдотюк** «*Синергетично-футурологічний вимір сучасної філософії освіти*» (Практична філософія. – 2004. – № 3. С. 218-228). Методологічним «рятівником» освіти запропоновано синергетику, причому її не визнано панацеєю, а лише маяком для подальшого руху. На думку автора, нова освітня парадигма повинна базуватися на «трьох китах» – знаннях,

цінностях, моделюванні, бо саме вони якнайкраще характеризують діяльність. Ключем до напрямів, темпів і характеру змін у сфері освіти виступає взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів. Узгодження самоорганізації та соціальної організації найповніше проявляється у суб'єкт-суб'єктній освіті, становлення якої відбувається. Проте на шляху до реалізації цього стикаємося з методологічною проблемою: домінуванням інформаційно-пояснювального навчання, котре мусить долатися. Власне Євдотюк наголошує на необхідності спонукання до мислення про смисл речей, результатом чого буде не думка-відповідь, а ланцюжок «завдання – відповідь – відповідальна думка чи дія». Найефективнішим методом управління за таких умов виступає фасилітація, базована на стимуляції та звільненні. Об'єднавчим моментом національної освіти й філософії освіти виступає суб'єкт культури. Такий перехід до проблематики філософії культури робить можливим подальший розмисел, аж до дискусії із автором.

Проте сучасні осмислення предметного поля філософії освіти неможливі без аналізу стану освіти та виявлення у ній деструктивних моментів. У статті *В.П. Андрущенко «Реальність освіти: проблема деміфологізації»* (Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 185 – 197) проведено аналіз міфів і суперечностей, котрі передала у спадок системі освіти України радянська система. Надзвичайно важливим є те, що автор вказує на деструктивний освітянський міф про існування міжнародної ідеальної моделі освіти, яку потрібно належним чином освоїти і впровадити у наше освітянське середовище. Саме він призводить до активних запозичень, котрі часто не всі обгрунтовані і продуктивні. Андрущенко вказує на виняткову актуальність під час подолання цього міфу орієнтації на культурно-історичний досвід із поєднанням його з зарубіжними досягненнями. Однак така стратегія за її видимої простоти під час реалізації виявляється складною.

Іншим деструктивним міфом, сформованим наприкінці ХХ ст., автор називає віру у всесилля комп'ютеризації освіти. Власне, повальне захоплення інформаційними технологіями не здатне подолати ту сув'язь проблем, котрі накопичив розвиток техніки у ХХ ст. З іншого боку, комп'ютеризація, що, безперечно, має багато плюсів, на думку Андрущенко, може викликати і негативні наслідки: втрату почуттєвості спілкування, деінтелектуалізацію навчання, загальну кризу творчості. Отже, рецептом може стати лише оптимальна організація впровадження інформаційних технологій.

Окремо Андрущенко виділяє кілька груп міфів, котрими вражено зміст освіти: міфи природничо-наукового характеру, міфи про невичерпність надр, запасів сировини та про розбудову Україною «відкритого суспільства» тощо. Щодо останнього Андрущенко фіксує парадоксальну очевидність: орієнтація на «відкрите суспільство» певною мірою ілюзорна. (Власне тут є продуктивний потенціал до діалогу з автором). Підґрунтям деміфологізації визнано за таких умов оновлення змісту дисциплін соціально-гуманітарного профілю. Почасти насторожує те, що автор вказує наприкінці статті, що

авторитетом повинна стати «державна філософія» розвинутих країн¹. (Якщо під згаданим тут словосполученням розуміти певну світоглядну орієнтацію, то це викликає меншу стурбованість, ніж вказівка на панівну доктрину). Проте такий рецидив тоталізації освітніх питань рамками державного управління попри намагання пом'якшити його вказівкою на плюралізм підтверджує моменти, котрі помічено у вітчизняній філософії освіти іншими дослідниками.

Виняткова в цьому плані стаття С.Л. Кузьміної «Філософія освіти в історико-філософському «*curriculum'i*»: до питання про ідентичність (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 52–64), у якій стверджується, що галузь недостатньо визначена саме через невизначеність сфери її повноважень. Отже, і досі залишається дискусійним питання про те, до філософських чи педагогічних дисциплін вона належить. Починаючи з обґрунтування самого поняття філософії освіти та виховання, автор вдається до порівняння вітчизняних та зарубіжних позицій і доходить висновку, що **тематичні межі галузі рухливі саме з причини постійного вторгнення філософсько-педагогічного мислення в суміжні філософські сфери**. На думку С.Л. Кузьміної, надання філософії освіти статусу «істинної філософії» (як сфери реалізації вищої виховної функції філософії) не лише не дозволяє чітко окреслити сферу її повноважень, але й призводить до розмивання її контурів. Вона критикує захоплення постмодерном у сучасних розмислах, що часом призводить до редукції філософії освіти до абстрактного «філософування».

Причому особливо слушною виявляється критика автором своєрідного «паразитизму» на історії української філософії, коли особливо популярним стають неодмінні вказівки на філософську думку в Україні, проте – без конкретизації в історико-філософських фактах, без чого, на думку Кузьміної, «філософія освіти й виховання втрачає визначеність мислення і перетворюється на «філософську думку в галузі освіти» або на «філософські висловлювання про освіту», якими розчиняється не лише її предметність, а й навіть фундаментальне поняття про саму філософію». Проте не зовсім задовольняє автора інший підхід до визначення специфіки філософії освіти і виховання, котрий представлено у прикладному теоретизуванні. Таку ситуацію щодо невизначеності (або рухливості окреслення контурів) Кузьміна пов'язує частково із кризою ідентичності сучасної української свідомості. Проте її цікавлять і витоки нинішньої філософії освіти на вітчизняних теренах. Вдаючись до ретроспекції часів радянської науки, вона вказує на спроби створення у 1960-х роках перехідного містка від педагогічних наук

¹ Продовження міркувань помітні у статтях В.П. Андрущенко, опублікованих у «Практичній філософії» у 2004 р., проте в них присутні схвальні відгуки щодо Болонського процесу (Див. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 35-43;

Андрущенко. В. Л. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації. // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124-128.)

до філософії у вигляді педагогічної антропології, яка в її радянській модифікації виявилася нежиттєздатною.

Згадує Кузьміна і радянські розробки з методології педагогіки, котрі демонстрували саме філософські перспективи. Однак надзвичайно важливим виявляється постановка автором іншого питання – що змінилося нині? Незважаючи на солідність огляду різноманітних конференцій з філософії освіти, до сьогодні виявляється брак консолідованого філософсько-педагогічного дискурсу. Причому іншим симптоматичним явищем виступає своєрідна туга за ідеологією і як наслідок – намагання знайти «правильну» філософію як підґрунтя «правильного» виховання. Поруч із цим – спроби знайти відповідь не в суто гуманітарних течіях розмислу, а у філософії нестабільності, тобто – певний ступінь зверхності щодо гуманітаристики.

Висновок Кузьміної невтішний: українська філософія освіти виявляється спадкоємицею советизованої гуманістики. З іншого боку, західна американська філософсько-педагогічна думка дуже часто надмірно прагматизована. Проте її від цього рятують окремі моменти (зокрема, поліцентричність структурування системи освіти), влучно помічені вітчизняною дослідницею М. Култаєвою. Намагаючись вдатися до синтезу, Кузьміна акцентує на тому, що поступово західна думка перейшла до стилю синтетичного спеціалізованого філософування. Саме дослідження історії західного філософсько-освітнього дискурсу відкривають перспективи щодо окреслення сфери повноважень галузі, означеної Кузьміною на основі синтезу оглянутих концепцій (в тому числі ідей російських дослідників А. Огурцова та В. Платонова) як сфери особливого типу філософської діалогіки, котра спирається на спеціалізованість, смислову і комунікативну багатомірність та інтерсуб'єктивність.

Проте для перспективи подальшого розмислу важливе й інше спостереження Кузьміної. Вона вказує на те, що серед «актуальних питань» тих, хто прагне долучитися до філософії освіти, переважно опиняються питання, визначені державою, тобто – філософсько-педагогічна думка виявляється заангажованою, офіційною, спрямованою до розмислу міністерськими спонуканнями, коли майже відсутня інша, глибинна мотивація інтелектуальної діяльності.

Якщо попередньо розглянута нами стаття демонструє достатній рівень критичності та здорового філософського сумніву, то у розвідці **Т.В. Черненко** «Деякі методологічні аспекти становлення філософії освіти» (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 64-69) недостатність визначення сфери повноважень галузі пояснюється такими чинниками як «незбагненність можливостей філософії освіти, її ефективності, відсутність чітких цілей і концепцій реформування освіти та зміна ідеології освіти». Автор майже не розгортає їх пояснень, залишаючи цей перелік декларативним. Однак з подальших міркувань видно: Т.В. Черненко дотримується тієї точки зору, яка визначає принципову наддисциплінарність наукового знання, фіксованого філософією освіти, а тому серед супероб'єктів дослідження опиняють-

ся людина, соціум та цивілізація. Власне, розмисел автора так би і потонув у такому зростаючому узагальненні, якби не вчасний перехід до головної ідеї, пропонованої у статті — пов'язати розвиток філософії освіти з проблемою співвідношення розуму та віри, звернути увагу на ірраціональні моменти виховання й освіти. Але думки автора так і залишаються нерозгорнутими — вони виявляються у кращому випадку висловлюванням актуальності означених перспективних напрямків філософії освіти, і насамкінець статті — декларація приходу нової ери для науки — ери інтуїтивізму.

Помітно виділяється в цій групі статей робота *М.Д. Култаєвої «Деякі проблеми розбудови категоріального апарату сучасної філософії освіти»* (Практична філософія. — 2004. — № 1. — С. 129-136), у якій представлено порівняння західного стану галузі із вітчизняним. Власне вона може прислужитися з методологічного плану досліднику філософії освіти, проте разом із тим, не ставлячи собі цього за мету, Култаєва мимовільно фіксує недостатність саме методологічної виваженості більшості філософсько-освітніх спроб українських дослідників та демонструє потенціал діалогу зі спадщиною західних мислителів. Таким чином, історико-філософський розмисел Култаєвої виявляється глибшим, ніж деякі декларативно освітньо-філософські роботи.

Вигідно виділяються з філософської точки зору і статті Ю.І. Терещенка *«Осмислений життєвий досвід як філософсько-педагогічна проблема»* (Практична філософія. 2004. — № 1. — С. 156-161) та *Н.І. Кіященко «Філософія образования как практическая философия.»* (Практична філософія. — 2004. — № 1. — С. 137-149), котрі налаштовують на діалог із читачем, однак діалог із авторами досі ще — справа майбутнього.

Освіта в контексті філософії культури

Проте належність до філософії освіти не вичерпуються тим, що предметом розмислу стає освітня проблематика. Серед публікацій у часописі «Практична філософія» можна знайти праці, у яких на основі порівняння освіти України із освітніми системами інших країн або на основі філософських осмислень проблем культури здійснено вихід на осягнення зміни місця освіти у сучасній культурі. Наприклад, *Т. Скубашівська* у статті *«Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу»* (Практична філософія. — 2004. — № 4. — С. 108-113) безпосередньо не аналізує специфічні питання зі сфери освіти чи виховання, проте подає аналіз феномену діалогу культур, котрий стає контекстом для сприйняття багатьох проблем у сфері освіти. Пройшовши через осмислення культурного коду, проблеми «чужого» та засади толерантності, виявляються проблемні моменти взаємовідносин різних освітніх систем.²

² Статтю можна розглядати в комплексі з роботою М.І. Романенко «Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій» (Практична філософія. — 2004. — № 1. — С. 72-77), позначеній проте майже пафосним захопленням інформаційними нововведеннями.

Приклад огляду зв'язку освіти із культурою загалом демонструє стаття **В.А. Суковатої «Женщина как «другой» в академии: перспективы гендерной педагогики в Украине»** (Практична філософія. — 2006. — № 1. — С. 75-82). Автор подає багатий матеріал, спираючись на праці західних дослідників, та ілюструючи положення про те, що гендерна політика в суспільстві та ступінь свободи в системі освіти взаємопов'язані. Власне, «феміністська позиція» в академії передбачає саме «право на відмінність», а тому — її позитивним здобутком можна визнати можливості «спротиву». Намагаючись перекинути місток до наших реалій, Суковата вказує на необхідність відмови від гендерних стереотипів у продукуванні образу жінки-вченого як позбавленого жіночності «монстра», визнання цінності жіночої інтелектуальної праці, заміну традиційних ідеологій про те, що «найкраща кар'єра жінки — заміжжя». Феміністичну педагогіку, окремі положення якої автор вважає актуальними для українських освітніх та наукових кіл, пов'язано із мультикультуралізмом. Причому міркування Суковатої позбавлені тенденційності та беззастережного схвалення, що вигідно вирізняє її розмисел, що, зрештою, можна сказати і про іншу її роботу, опубліковану у «Практичній філософії» — **«Гендерное образование и квир-литература на Западе и в России: политика сексуальности как «другого письма»** (Практична філософія. — 2004. — № 2. — С. 61 — 71). Власне якраз В. Суковата демонструє здатність оприлюднювати «незручні» теми, котрі більшість вітчизняних дослідників у філософії освіти бажали б оминати.

О.О. Невмержицька у статті **«Порівняння сучасного стану американської, європейської та української систем вищої освіти»** (Практична філософія. — 2006. — № 1. — С. 83-87) проводить ґрунтовний аналіз «нової освітньої ініціативи» США (1991 р.) та ключових моментів Болонської конвенції Європейського Союзу (1999 р.) і доходить висновку про їх змістовну подібність та прогнозує поступово зближення американської та європейської освіти. Автор констатує факт: розвиток освіти у США в останні роки позитивно впливає на економічний розвиток країни та формування головного економічного ресурсу — людського капіталу. Невмержицька не вдається до оціночних суджень, подібних до «людського капіталу» словосполучень. Вона взагалі обходить питання економцентризму подібних освітніх стратегій. Тобто цей момент ніби мимовільно вислизає з предметного поля міркувань (так само як вислизає він і у стратегів сучасних освітніх реформ).

Проте на увагу заслуговує те, що автор знаходить кілька вигідних відмінностей вітчизняної системи освіти, вказуючи на більшу її цілісність з позицій відтворення загальної наукової картини, послідовність викладання і розвинені міждисциплінарні зв'язки, безпосередній контакт викладача зі студентом. Виявляється також, що українська система освіти має кілька спільних рис із європейською, що виявляється і в намаганні зберегти історико-культурні традиції. Отже, вітчизняна освіта ближча до європейської, ніж до американської. Порівняння ж двох позицій щодо подальшого

розвитку вітчизняної системи вищої освіти (а саме парадигми прихильників правил Болонської декларації та парадигми оригінальної самостійної вищої освіти) наочно демонструє розкол, хоча Невмержицька і наголошує на тому, що обидві парадигми можна синтезувати на основі виявлення взаємодоповнюючих моментів. Незважаючи на слушність такої позитивної позиції синтезу, все-таки дається взнаки занедбаність одного аспекту – відчутний підхід до розгляду вищої освіти як технології, при тому що вона технологічністю не вичерпується. Потрібно також врахувати, що поступове зближення американської та європейської освіти (відзначене на початку статті) якось повинне позначитися і на скороченні спільного у вітчизняній та європейській освітніх системах.

О.А. Грива в статті «Аналіз теоретичних підходів щодо освіти в умовах полікультурності» (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 87-91) в оглядовому форматі подає базові характеристики глобалізації, які впливають на освіту і формують контекст її розвитку. Зокрема, важливими виявляються такі моменти, як цілісність сучасної світової соціально-політичної системи, засвоєння людьми різних країн і різної культурної належності одних цінностей, стирання етнокультурних бар'єрів та намагання деяких країн утримати свою унікальність, ідучи на конфлікт, зміна уявлень про простір, зниження ролі держави. Автор зазначає, що подібні зміни призводять до подвійного впливу на освіту: з одного боку, розширюються можливості творчого впливу цінностей в освіті, а з іншого – більш розвинені країни отримують можливість нав'язувати свої стереотипи країнам менш багатим. Модель полікультурної освіти автор обґрунтовує, виходячи з досвіду поліетнічних держав і поділяючи думку про те, що теоретичним базисом полікультурності виступає теорія референтних груп, а у парадигмальному плані модель спирається на ідеї конструктивізму і постмодернізму. Проте такий засадовий момент як «міжкультурна взаємодія на основі принципів толерантного ставлення, прав людини, плюралізму і демократії» ніяких пояснень чи обґрунтувань не знаходить. Автор тут покладається на те, що він є очевидним і визначеним.

Ю.І. Терещенко у статті «**Філософія фундаментальної підготовки фахівців у вищій школі**» (Практична філософія. – 2004. – № 3. – С. 212-218) стверджує, що саме фундаментальність виступає порятунком для освіти. Існування філософії освіти та чітко визначеної сфери її зацікавлень автор не піддає сумніву. Незважаючи на змішування філософських і світоглядних моментів, цінною у статті є актуалізація методологічних аспектів педагогіки вищої школи. Особливо виділяється і стаття цього автора «**Виховний ідеал: філософське бачення шляхів започаткування нового**» (Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 210-218), у якій здійснюється перехід від осмислення онтології ідеалу (на основі зв'язку його зі смисложиттєвими питаннями) до виявлення граней виховного ідеалу. Автор звертає увагу на те, що проблема осмислення ідеалу може стати серцевиною філософського розмислу щодо змісту освіти. Виняткове значення має вказівка на потребу у вихованні не «середньої

людини», а людини творчої, для якої і саме життя – творчість. Однак у висновках статті знову помітне «сповзання» на розмисел у контексті державної політики.³

Світоглядні аспекти виховання

Філософські рефлексії щодо окремих проблем дидактики і виховання, представлені у часописі «Практична філософія», дуже неоднорідні як за проблематикою, так і за методологічним рівнем. Серед цієї групи праць помітно виділяються статті *В.М. Вашкевича «Життєві цінності у структурі історичної свідомості сучасної студентської молоді»* (Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 122-125) та *«Історичний процес і формування історичної свідомості сучасної молоді»* (Практична філософія. – 2005. – № 2. – С. 163-169). Незважаючи на те, що в них присутня значна частка патріотичної публіцистичності, автор спробував показати виховний потенціал історичної свідомості та його вплив на корекцію ціннісних орієнтацій. Проте і тут помітна термінологічна невизначеність, зловживання загальними твердженнями, перевага світоглядного розмислу над науковим.

Близькою до міркувань Вашкевича є позиція *П.А. Кравченко*, висловлена в статті *«Інтеграція ментальності та історизму в практиці історичної освіти»* (Практична філософія. – 2001. – № 1. С. 211-219), проте тут панацею пропонується шукати у світоглядному потенціалі свободи, котрий намічено лише у вигляді загального контуру.

А от, приміром, у статті *В.О. Жадько «Формування історичної пам'яті майбутнього спеціаліста в процесі навчання та краєзнавчо-пошукової діяльності (соціально-філософський аспект): проблеми і перспективи»* (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 70-75) на початку виділено кілька соціальних протиріч у підготовці спеціалістів та визначено завдання вищої школи, а далі – подано лише екскурс в історію України, причому його не супроводжують навіть методичні вказівки. Навіть за умов максимального розширення сфери повноважень філософії освіти подібна стаття може кваліфікуватись хіба що як світоглядно-педагогічна, проте і в такому випадку вона буде занадто публіцистичною.

В.Г. Вікторов у статтях *«Контролюючі засоби навчальних закладів»* (Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 114-121) і *«Зовнішнє тестування: світовий досвід і можливості його впровадження в систему освіти України»* (Практична філософія. 2005. – № 1. – С. 219-224) виявляє захоплення педагогічною проблематикою на шкоду саме філософському аспекту. Виняток становить хіба що міркування щодо функцій та ролі таких понять як «оцінка» та «роль». Проте подальші міркування демонструють згадуване

³ Приклади нових моделей освіти із філософським їх обґрунтуванням можна також знайти у кількох роботах, де прикладами обрано російську освітню систему (Ротенфельд Ю.А. Новый подход к философии образования и воспитания // Практична філософія. – 2004. - № 2. – С. 44-53; Киященко Н.И. Философия образования как практическая философия. // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 137-149.)

попередньо «сповзання» на проблематику суто методичного чи загальнодидактичного характеру або на огляд освітніх систем США, Великобританії, Росії.

Присутній у «Практичній філософії» і незначний обсяг публікацій, присвячених історії філософсько-освітніх концепцій. Наприклад, *Н.Г. Мозгова «Гносеологічний підтекст однієї дискусії про місце філософії в системі освіти»* (Практична філософія. 2001. – № 1 – С. 219-226) аналізує зміст дискусії, що розгорілась на межі XIX–XX ст. у Києві з приводу викладання філософії, проте по суті, навіть без особливих на те вказівок, проєктує порушені століття тому питання на сучасність. Пошуки виховного ідеалу присутні і в статтях *В.О. Матвєєва «Езотеричний потенціал християнства в контексті проблеми самореалізації особистості»* (Практична філософія. 2001. – №1 – С. 226-232), *С.Л. Кузьміної «Філософія школи» Миколи Маккавейського»* (Практична філософія. 2006. – №2. – С. 51-60) та *«Сільвестр Гогоцький – terra sua української філософії освіти»* (Практична філософія. 2004. – № 1. – С. 150-155).

Незручні думки

Критика реформування системи освіти в Україні, представлена публікаціями у «Практичній філософії», синхронна загалом із критикою ціннісних орієнтацій, котрі мають деструктивний характер для розвитку соціуму. Саме тому подібні філософські міркування виконують роль своєрідного діагностування суспільства.

У статті *В. Даренського «Соціальна избыточність вищого образования: позитивний ресурс или фактор соціального кризиса?»* (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 61-69) висунуто ідею про те, що зростання кількості студентів вузів не означає автоматичного розвитку якісних показників вищої освіти. Здійснюючи огляд ситуації у вищій школі останніх десяти років, автор доходить висновку, що соціальна надлишковість вищої освіти передбачає розгляд двох основних проблем: 1) невідповідності задекларованих цілей і реальних соціальних результатів вищої освіти; 2) деструктивних аспектів сучасної вищої освіти, котрі призводять до поглиблення цивілізаційної кризи пострадянського соціуму.

Незважаючи на солідну частку публіцистики у даній статті порушено очевидні проблеми, причому інтерпретація їх автором часто опиняється у жорсткій опозиції щодо офіційної точки зору. Приміром, цілком очевидним є його висновок щодо негативних наслідків збільшення вакантних бюджетних місць для абітурієнтів із сільської місцевості, які загалом призводять до відтоку молоді з села.

Даренський доходить висновку: вибухоподібне зростання сфери вищої освіти відбувається не за рахунок підготовки спеціалістів за сучасними високими технологіями (що відповідало б офіційній концепції), а за рахунок беззмістовного збільшення частки спеціалістів для невиробничих сфер (управлінської, фінансової, сфери послуг і розваг), котрі виявляються

непотрібними. Даренський накопичує такі очевидності, як невідповідність прибутків та освіти людей, незалежність кар'єрного зростання від освітнього рівня тощо.

Витоки такого неефективного і нерезультативного «освітнього буму» автор пропонує шукати в тому, що в масовій свідомості поширена віра у близький економічний бум, у результаті якого здійсниться перехід до числа найбільш розвинених суспільств. На його думку, одна зі специфічних функцій вищої освіти у країнах пострадянського регіону полягає у проєктивності, котра заміняє прагматичність. Прогнози невтішні – різке падіння базового рівня культури у людей та спрощення тих видів діяльності, для яких вимагають наявності диплому. Таким чином, повальна вища освіта супроводжується культурною деградацією. Вторинна варваризація має й іншу причину – формування суспільства споживання. Деякі заяви Даренського можна вважати навіть революційними, наприклад, про те, що комп'ютеризація шкіл часто призводить до деградації учнів, коли вони нездатні вирішувати завдання, а вміють лише перекачувати крадену інформацію. Рекомендація автора – офіційно визнати надлишковий характер вищої освіти. (Міркування Даренського ніби продовжують думки, висловлені у статті *Дениско Л.М., Бусел П.І. «Так хто нам потрібен на виході з вищої школи?»* (Практична філософія. – 2001. – № 3. – С. 205-211), у якій введення тестувань та заміна ними традиційних іспитів розглядалася як спроба уніфікації і вироблення однозначності в оцінках майбутніх фахівців. Важливо, що ще п'ять років тому автори помітили – зловживання тестуваннями призводить до викривлень у світогляді та емоційній сфері студентів).

У статті *О.Р. Єрмакова «Камінь зла (до питання про істинну суть поняття «неперервна освіта»)»* (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 70-87) також представлено «незручні думки» – відбувається розвінчання концепції «неперервності». Якщо не надто захоплюватися езотеричними екскурсами й алюзіями, котрі заповнюють статтю і часом роблять окремі думки в ній амбівалентними, то можна виділити кілька проблемних і перспективних напрямів розмислу, які, проте, потребують ґрунтовнішого осмислення. Страшним падінням автор вважає обертання людини на спеціаліста, професіонала. А сама підготовка «професіоналів» з пелюшок за механічним принципом неперервної освіти може призвести до падіння людства. Причому перепало від автора і Болонській системі, в основі якої лежить принцип конкуренції. На думку автора, «ринок освіти» – оксюморон, поєднання непоєднуваного. Звісно, надто пафосним є вираз про те, що неперервна освіта – це демонічний винахід людства. Помічено також цікавий момент – проголошена декларація удосконалення особистості в межах неперервної освіти – порожня, адже поняття особистості в ній затерте. Продовжуючи міркування, можна трішки підкоректувати – інше, викручене поняття особистості лежить в її основі. Етапи становлення поняття «неперервної освіти» він пов'язує із цивілізаційними винаходами. Наприклад, етап явного оформлення його синхронний із винаходом кон-

веєра. Стаття суголосна протиставленню культури і цивілізації у М. Бердяєва (недарма у ній згадується ім'я цього філософа), тут намічено безліч перспектив подальшого розмислу, котрий, можливо, мав би бути по-філософськи менш пафосним.

Огляд публікацій, присвячених філософії освіти та виховання, в журналі «Практична філософія» засвідчив, що статті, у яких присутня критика реформування освіти та осягнення місця освіти в сучасній культурі, виділяються глибиною і ґрунтовністю, а тому відкривають перспективи для розвитку філософії освіти як галузі філософського знання. Саме така проблема могла б стати полем для цікавих дискусій і діалогів, на які сподіваємося в майбутньому.

Загалом корпус статей з філософії освіти у «Практичній філософії» демонструє різноманітність та різновекторність галузі, що, звісно, відкриває перспективи її розвитку. Проте необхідно відзначити, що до сьогодні занедбаною залишається (за незначним винятком) рецепція новітньої методології, орієнтація на осмислення культури у рамках постнекласичного мислення. Такий контраст помітний, якщо порівнювати статті з філософії освіти та філософії культури, науки. Але вигідно вирізняються в цьому плані роботи соціально-філософського спрямування, в яких немає уникання тенденцій сучасності. Також відзначимо, що більшість статей зорієнтовані на пріоритет осмислення державної політики, а інколи навіть визнають її як найкраще поле для реалізації певних ідей, тобто занедбаною залишається і царина опору освіти і виховання державному управлінню, і питання викривлень освіти саме як інструменту контролю і дисципліни, й екзистенціальні проблеми педагогіки. Однак перспективи подібних напрямків існують, як існують також і цікаві розробки в галузі вітчизняної та зарубіжної педагогічної антропології, котрі, можливо, стануть предметом подальших досліджень і публікацій у «Практичній філософії».



Людмила ГОРБУНОВА

**СИНЕРГЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
РОЗГОРТАЮТЬСЯ...***

(відгук на книгу «Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: Монографія/ За ред. Н.В. Кочубей. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 177 с.)

Дослідження в галузі теорії складних нелінійних систем – один з найбільш цікавих та методологічно плідних напрямків наукового знання. Синергетичні моделі, теорії, а також концепти, підходи, метафори ми знаходимо в різних галузях сучасної науки. Це відбувається завдяки тому, що синергетиці притаманні надзвичайно широкі погляди на процеси розвитку складних систем різного походження, методологічна обґрунтованість висновків, різноманітність сфер застосування та можливих інтерпретацій.

Парадигмальні можливості, що надає синергетика, потребують свого філософського осмислення, зосередження уваги на світоглядних зрушеннях, а також на змінах у науковому пізнанні, у мисленні, у різноманітних комунікативних, зокрема педагогічних процесах та технологіях. Аналізу саме таких процесів у науковому та педагогічному дискурсі присвячена дана колективна монографія.

Дослідження складається із трьох розділів.

У першому розділі розглядається становлення синергетичного світобачення, передумови виникнення синергетичного світорозуміння в давніх космологіях, працях греко-римських істориків, формування класичної наукової картини світу та необхідність нової парадигми. На думку одного з авторів І.О. Снегірьова, за допомогою синергетичної парадигми виникає можливість уявити «різні аспекти і паттерни одного інтегрального процесу неуявної складності, що самоорганізується, у якій є місце як випадковості, так і необхідності» (с. 28).

Синергетика також розвиває діалектику класичного зразка. Нелінійна діалектика у вигляді синергетичного вчення стає спадкоємицею класичної

* Див. 3-ю стор. обкладинки.

діалектики, оновлює класичні здобутки, підносячи їх до вищого наукового виміру. Про це йде мова у статті М.О. Качуровського, а саме: формулюються принципи нелінійної діалектики: нелінійності, еволюції, комплексності, кооперації, наукової стратегії. Підкреслюється, що синергетика складає основу сучасного наукового прогнозування, оскільки вона розкриває механізми спільної узгодженої дії (коеволюції) складних систем.

Зі становленням та утвердженням синергетичної парадигми в сучасний науковий дискурс вносяться такі концепти, як нестабільність, нерівноважність, відкритість, нелінійність. Концепт «нелінійність» у сучасному науковому дискурсі отримує світоглядне розширення, сприймається як здатність системи впливати на саму себе. Саме ця властивість, на думку Н.В. Кочубей, «лежить в основі багатоваріантності шляхів розвитку, наявності вибору і необоротності» (с. 58). Трактують нелінійності як здатності складних систем до самодії, самовпливу, самовибудовування уможлиблює більш широку експлікацію процесів самоорганізації у предметних галузях різних наук.

Другий розділ монографії присвячений дослідженню наукових аспектів синергетичного світобачення, перш за все синергетичного розуміння еволюції природи. У статті О.А. Наумкіної пропонується уявляти біосферу як надскладну нелінійну систему, цілісність якої необхідно зберігати, втілюючи в життя стратегію переходу до ноосфери. Такий перехід розглядається як закономірний етап самоорганізації біосфери. У статтях Г.В. Горпенко та Є.С. Голуб відповідно аналізується біоетика та інформаційні технології в контексті синергетичного світорозуміння як певні теоретичні конструкти постнекласичного знання.

У третьому розділі висвітлено синергетичне бачення соціальних та педагогічних процесів. Так, у статті А.Є. Лебідя аналізується постнекласична парадигма соціального розвитку, проблема організації та самоорганізації соціальних систем, перспективи та межі використання соціальної синергетики. Як зазначає С.М. Цимбал, синергетичний підхід до вивчення соціальних систем не зводиться до перефразування відомих істин. У результаті такого підходу формується нова система соціальних понять, виявляються нові соціальні закономірності, відкрити які без урахування цих понять було б неможливо (с. 160).

Особливу увагу в колективній монографії приділено проблемі синергетичного бачення системи освіти та формуванню моделі вчителя. Навчання, побудоване на світоглядних та методологічних принципах синергетики, можна розглядати як стимулююче, як співробітництво і з самим собою і з іншими людьми. У статті В.О. Цикіна освіта розглядається в контексті сучасних проблем розвитку суспільства. Зазначається, що сучасне суспільство стає все більш людиноцентристським. «Індивідуальний розвиток людини, особистості в таких умовах стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого — головною передумовою подальшого розвитку

суспільства» (с. 164). Саме тому розвиток освіти значною мірою визначає подальший розвиток суспільства.

На нашу думку, дана колективна монографія може зацікавити фахівців у галузі синергетики та філософії науки, спеціалістів інших галузей знань — соціологів, психологів, педагогів та ін., а також науково та інноваційно налаштованих аспірантів, магістрантів, студентів.

Наталія КОЧУБЕЙ

**ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-
ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«ІДЕЇ, РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ: ФІЛОСОФІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДИКА»
(20-21 квітня 2006 р., м. Суми¹)**



Конференція була задумана організаторами як науково-практична для забезпечення ефективної взаємодії педагогів-науковців та педагогів-практиків. У заході взяли участь понад 150 провідних вчених і педагогів України, аспірантів і магістрантів, учителів-дослідників. Організаторами виступили: Інститут вищої освіти АПН України, Центральний Інститут післядипломної педагогічної освіти, Інститути післядипломної педагогічної освіти Луганської та Кіровоградської областей, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка та інші. Конференція відбувалася на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (перший день) і в Сумській спеціалізованій школі I-III ступенів № 10 ім. Героя Радянського Союзу О. Бутка (другий день).

На конференції працювали такі секції:

- Науково-теоретичні основи освітніх інновацій
- Методичні проблеми освітніх інновацій
- Здоров'язберігальні інноваційні освітні технології
- Оцінювання якості освіти: історія, реалії, перспективи
- Освітні інновації в наукових пошуках молодих вчених
- Інноваційна освітня технологія «Екологія та розвиток».

¹ Див. 2-у стор. обкладинки.

У перший день роботи конференції відбулося пленарне засідання та працювали п'ять секцій. У доповідях та виступах йшлося про зміни в освіті, які породжені, перш за все, глобальними зрушеннями в світі. Зокрема, докт. філос. наук, проф. В. Кізіма (Київ) звернув увагу на брак смислів в освіті, на відсутність єдності в українській науковій спільноті щодо розуміння глибинних проблем сучасної освіти та практики. В. Зоц, канд. пед. наук, доц., редактор часопису «Завуч» видавництва «Шкільний світ» (Київ) звернула особливу увагу на відрив педагогічної науки від педагогічної практики. Г. Горська, канд. психол. наук, доц. (Кіровоград) проаналізувала психологічні особливості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності, наголосила на необхідності врахування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності. Канд. філос. наук, доц. В. Гайденко окреслила гендерні аспекти сучасної освіти та зупинилася на проблемі нав'язування учням певного стереотипу поведінки через так званий «прихований навчальний план». Про акмеологічні підходи у навчанні йшлося в доповіді канд. пед. наук, доц. В. Вакуленко.

Проблеми підготовки майбутніх педагогів були висвітлені у виступі проректора з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету, канд. хім. наук, доц. В. Бугаєнка. У виступах проректора з моніторингу та зовнішнього тестування Луганського ІППО Ю. Стецюка і ректора Сумського ІППО В. Жоводьора йшлося про проблеми та основні напрямки підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Робота секції «Інноваційна освітня технологія «Екологія та розвиток» проходила на базі Сумської спеціалізованої школи № 10. Школа працює за технологією «Екологія та розвиток» протягом останніх чотирьох років і має певні здобутки та праці. Делегатам конференції запропонували 15 відкритих уроків у 1-7 класах. Потім виступили із доповідями автори інновації «Екологія та розвиток» проф. Л. Тарасов та доц. Т. Тарасова, психологи групи психологічного супроводу, вчителі.

Окремо хотілося б відмітити доповідь керівника групи психологічного супроводу експерименту І. Марухіної та одного з авторів інноваційної моделі Т. Тарасової, в якій йшлося про адаптаційні процеси в початкових класах під час навчання за освітньою технологією «Екологія та розвиток». Результати досліджень довели, що навчання не є обтяжливим для учнів, модель не ускладнює процес адаптації учнів до умов шкільного життя. У той же час рівень теоретичного мислення в експериментальних класах помітно вищий, ніж у контрольних. В експериментальних класах відбувається спільна продуктивна робота вчителя і учнів, насамперед, завдяки використанню навчальних книг спеціального типу, які орієнтовані, перш за все, не на вчителя, а на особистість учня.

Значний інтерес присутніх викликала доповідь Н. Купреєвої, директора спеціалізованої школи № 10, яка розповіла про організаційні проблеми впровадження інновації. Про досвід десяти шкіл м. Севастополя, які приєд-

налися до експерименту в 2005 р., розповіла методист Севастопольського ІППО О. Сівакова.

За результатами конференції видано збірник наукових матеріалів (у двох частинах) та запропоновано методичні матеріали на електронних носіях. Найбільш цікаві з них опубліковані в часописі «Педагогічна Сумщина», готуються матеріали для інших філософських та педагогічних фахових видань.

Члени оргкомітету вважають досвід організації конференції в такій формі досить вдалим і започатковують систематичне проведення науково-практичних конференцій з педагогічної інноватики один раз на два роки.

CONTENTS

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Mykola YEVTUCH, Ivan VOLOSHCHUK**
Gnoseological Focus of Transformational Changes
in Philosophy of Education7
- Volodymyr RYZHKO**
About Philosophy of Education: how it is possible15

MODERN EDUCATIONAL METHODOLOGIES

- Iryna YERSHOVA-BABENKO, Svyatoslav KORNIENKO**
Psychosynergetic Bases of the Conceptually-Strategic Model
of Higher Education24
- Olena KOMAR**
Constructivistic Paradigm of Education.....36
- Lyudmila GORBUNOVA**
Chaos versus Order as a Controversy of Thinking in the Crisis Culture.
Part II.46

SOCIOCULTURAL DIMENSION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Olena ZHORNOVA**
Subject of the Sociocultural Activity: scientific substantiation
of Higher Education dimensions61
- Tetyana ANDRUSHCHENKO**
Philosophical Essence and Subject Field of Aesthetic83

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

- Viktoriya HAYDENKO**
Philosophy of Education in Brazil: Paulo Freire's critical pedagogy91

Volodymyr RYABCHENKO

Biological, Ecological and Social Systems and Problem
of Man's Competence: social and philosophical aspect100

EDUCATION AND SCIENCE IN POSTNONCLASSICAL PERSPETIVE

Viktor MAKARENKO

Science and Power: context of social history of science111

Mykola TUR

Non-classical Approaches to the Reflection over Legitimacy Problems
in the Context of Social Science Development.....138

Kostyantyn ZHOL

Methodological Problems of Theoretical Expression
of the Interdisciplinary Research Results in Post-non-classical Science156

EDUCATION POLICY IN PHILOSOPHICAL REFLECTIONS

Serhiy DEMOSHENKO

Social Institute of Education as an Object of Political Relations164

Halyna NESTERENKO

Role of Educational System in the Development
of the Ukrainian Political Nation.....177

HISTORY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Mariya KULTAYEVA

M. Horkheimer's work «Eclipse of Reason» and its Significance
for Philosophy of Education187

Max HORKHEIMER «Eclipse of Reason» (Ukrainian translation

made by M.Kultayeva) – Part I.....198

EDUCATION STRATEGIES AND PRACTICES

Igor BYCHKO

Ways of Philosophical Courses' Renewal in a Higher School
of the Modern Ukraine235

Olexandra ALYEXANDROVA

History of Philosophy as a Matter of Thought242

EDUCATION SYSTEMS IN A MULTICULTURAL SPACE

Natalia DEMYANENKO

Pedagogical Paradigm of the Ukrainian Higher School:
genesis and evolution.....256

Elvira LUZIK

Liberal Education in Specialized Training in Higher
Education Institutions of Ukraine: problems and prospects266

Larysa ZYAZYUN

Radicalism of Pedagogical Reflections in the
Education System of France277

PRESENTATIONS OF PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL EDI- TIONS

Serhiy TARANOV

Problems of Philosophy of Education in the materials
of TOTALLOGY collection (scientific report)289

Yulia DOBRONOSOVA

Practical Context of Philosophy of Education and Education294

Lyudmila GORBUNOVA

Synergetic Research get going306

SCIENTIFIC LIFE

Natalia KOCHUBEY

All-Ukraine scientific conference «Ideas, Reality and Prospects
of Educational Innovations: philosophy, psychology, methodic»309

Contents312

Our authors315

Requirements to the article.....317

НАШІ АВТОРИ

АЛЕКСАНДРОВА Александра Василівна – доктор філософських наук, професор кафедри історії філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

АНДРУЩЕНКО Тетяна Іванівна – кандидат філософських наук, доцент Національної музичної академії;

БИЧКО Ігор Валентинович – доктор філософських наук, професор кафедри історії філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

ВОЛОЩУК Іван Степанович – доктор педагогічних наук, вчений секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України;

ГАЙДЕНКО Вікторія Олександрівна – кандидат філософських наук, доцент Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

ГОРБУНОВА Людмила Степанівна – кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ДЕМОШЕНКО Сергій Валентинович – здобувач Інституту вищої освіти АПН України;

ДЕМ'ЯНЕНКО Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії освітньо-виховних систем і технологій Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова;

ДОБРОНОСОВА Юлія Дмитрівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та українознавства Національного транспортного університету;

ЄВТУХ Микола Борисович – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Академії педагогічних наук України;

ЄРШОВА-БАБЕНКО Ірина Вікторівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Одеського державного медичного університету;

ЖОЛЬ Костянтин Костянтинович – аспірант кафедри філософії та методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

ЖОРНОВА Олена Іллівна, кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного технічного університету;

ЗЯЗЮН Лариса Іванівна – кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

КОМАР Олена Вікторівна – кандидат філософських наук, асистент кафедри філософії та методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

КОРНІЄНКО Святослав Володимирович – аспірант кафедри філософії Одеського державного медичного університету;

КОЧУБЕЙ Наталія Василівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;

КУЛТАЄВА Марія Дмитрівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди;

ЛУЗІК Ельвіра Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Національного авіаційного університету МОН України;

МАКАРЕНКО Віктор Петрович – доктор політичних і філософських наук, професор, завідувач кафедри політичної теорії Ростовського-н/Д. державного університету, заслужений діяч науки Росії;

НЕСТЕРЕНКО Галина Олегівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціології, управління та євроінтеграції Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, докторант відділу етнополітики Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України;

РИЖКО Володимир Антонович – доктор філософських наук, професор, директор Центру гуманітарної освіти НАН України;

РЯБЧЕНКО Володимир Іванович – кандидат сільськогосподарських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ТАРАНОВ Сергій Володимирович – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії науки та культурології Центру гуманітарної освіти НАН України;

ТУР Микола Григорович – кандидат філософських наук, доцент, докторант кафедри філософії філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

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 мовою 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 JPG з роздільною здатністю не менше 300 dpi, без стискання.

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 нашого журналу,
Ви можете придбати цей і наступні номери
часопису «Філософія освіти», звернувшись до редакції за адресою:
01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9,
Інститут вищої освіти АПН України, к. 902.;
e-mail: ivo@bigmir.net; або за телефоном (044) 286-64-02.

Наукове видання

Затверджено до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти АПН України,
протокол № 7 від 22 червня 2006 року

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

2(4)/2006

Оригінал-макет підготовлений видавництвом «майстер-клас»

Продюсер *О. В. Симоненко*

Випускаючий редактор *О. М. Шипко*

Літературне редагування *І.І. Гончар, Л.В. Цивільова*

Коректор *В. І. Ниркова*

Комп'ютерне макетування *Л. І. Кобзар*

Комп'ютерний набір *Л. В. Цивільова*

Оформлення 2-ї та 3-ї сторінок обкладинки *Ю. К. Корсак*

**В оформленні першої сторінки обкладинки використано:
Тропінін Василь Андрійович «Портрет сина» (фрагмент).**

Час створення: близько 1818.

Місто і місце збереження: Москва, Державна Третяковська галерея.

Формат 70x100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Таймс. Обл.-вид. арк. 20,02. Наклад 300 прим

ВИДАВНИЦТВО МАЙСТЕР-КЛАС

Головний офіс

01042, м. Київ, вул. Івана Кудрі, 5;

Редакція «МК-Харків»

e-mail: kiev@mastecklassbook.com
61166, м. Харків, вул. Бакуліна, 11;

Редакція «МК ІАВО»

e-mail: kharkov@mastecklassbook.com
61103, м. Харків, а/с 492;

(Інформаційна агенція

e-mail: iavo@mastecklassbook.com

«Вища освіта»

«МК-НМВ»

61166, м. Харків, вул. Бакуліна, 11;

(Навчально-методичний відділ)

e-mail: nmo@mastecklassbook.com

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 2178

Ексклюзивний дистриб'ютор
ЗАТ «Національний книжковий
проект»

036880, м. Київ, вул. Сім'ї Сосніних, 3
Тел.: 8 (044) 273-57-16, 273-57-18

Надруковано у друкарні ПП «Олена-Фарма»
61070, м. Харків, вул. Старошишківська, 12.

