

Головний редактор

АНДРУЩЕНКО В.П.,

доктор філософських наук, професор, академік АПН України

Перший заступник головного редактора

МИХАЛЬЧЕНКО М.І.,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України

Заступник головного редактора

ГОРБУНОВА Л.С.,

кандидат філософських наук, доцент

Виконавчий директор

ЧЕРВОНА Л.М.,

кандидат філософських наук

Заступник виконавчого директора

КИСЛИЦЬКА Ю.О.

Відповідальний секретар

ГРИЦЕНКО М.В.,

спеціаліст з видавничої справи та редагування

Редактори-перекладачі

ПРЕДБОРСЬКА І.М.,

доктор філософських наук, професор (англійська мова)

БІЛЕНКО Т.І.,

доктор філософських наук, професор (українська мова)

Адреса редакції

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

Ф51

Філософія освіти : наук. часопис. — 2009. — № 1-2(8)/Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Укр. академія політ. наук. — К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. — 350 с.

© Філософія освіти, 2009.

© Інститут вищої освіти, 2009.

Часопис розміщено на сайтах: www.nbuv.gov.ua, www.npu.edu.ua, www.philosophy.ua

Редакційна рада

БЕХ В.П.,

доктор філософських наук, професор

БІЛЕНКО Т.І.,

доктор філософських наук, професор

ГОМІЛКО О.Є.,

доктор філософських наук, доцент

ГУБЕРСЬКИЙ Л.В.,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України

ДОБРОПРАВОВА І.С.,

доктор філософських наук, професор

ДЕМ'ЯНЕНКО Н.М.,

доктор педагогічних наук, професор

ЄВТУХ М.Б.,

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

ЄРМОЛЕНКО А.М.,

доктор філософських наук, професор

КІЗИМА В.В.,

доктор філософських наук, професор

КОНВЕРСЬКИЙ А.Є.,

доктор філософських наук, професор

КРЕМЕНЬ В.Г.,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України

КУЛТАЄВА М.Д.,

доктор філософських наук, професор

КУШЕРЕЦЬ В.І.,

доктор філософських наук, професор

ЛУГОВИЙ В.І.,

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

ЛУТАЙ В.С.,

доктор філософських наук, професор

ЛЯХ В.В.,

доктор філософських наук, професор

ПАЗЕНОК В.С.,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України

ПРЕДБОРСЬКА І.М.,

доктор філософських наук, професор

ПРОЛЕЄВ С.В.,

доктор філософських наук

СТЕПАНЕНКО І.В.,

доктор філософських наук, професор

ТКАЧЕНКО В.М.,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

ФИЛИПОВИЧ Л.О.,

доктор філософських наук, професор

ЗМІСТ

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

Майбутнє університетів в контексті протиріч XXI століття:
академічний прогноз7

Микола МИХАЛЬЧЕНКО

Постколоніальний синдром на пострадянському просторі
і шляхи розвитку освіти13

Віталій ЛЯХ

Інформаційне суспільство і пошуки нової освітньої
парадигми24

Анатолій ЄРМОЛЕНКО

Освіта як формування практичного розуму.
Відповіді на запитання Ганни Крицької.....39

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

Назіп ХАМІТОВ

Креативність як фундаментальний концепт
сучасної філософії освіти59

Оксана НАДИБСЬКА

Епістемологічний дискурс соціогуманітарного
дослідження пріоритетів.....67

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

Марія КУЛТАЄВА

Філософсько-антропологічне обґрунтування культури
свободи та його освітні імплікації (теоретичний досвід
сучасної німецької філософської думки)80

Михайло БОЙЧЕНКО

Цінності як категорія філософії освіти (соціально-
філософський та філософсько-антропологічний ракурси).....99

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Тетяна ЩИРИЦЯ	
Соціальна етика: предмет, завдання, методологія.....	108
Ольга БОНДАРЕНКО	
Ментальність як фактор освітньої культури	118
Світлана ЧЕРЕПАНОВА	
Філософія освіти в онтологічному вимірі: цілісність буття людини та буття культури	126
Віктор ГАДЯЦЬКИЙ	
Тоталітаризм на рівні особистості та його подолання.....	143

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЕКОНОМІЧНИХ РЕАЛІЙ

Олег КУКЛІН	
Освіта як соціальна система: економічні аспекти функціонування.....	156
Ростислав ПАШОВ, Наталія ХОВРИЧ	
Академічний капіталізм як руйнівна продуктивна сила в системі освіти.....	174

ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Людмила ГОРБУНОВА, Ірина ПРЕДБОРСЬКА, Кетлін ДЖИЛЛ, Михайло СТЕПКО, Ольга ГОМІЛКО, Олексій ШЕВЧЕНКО, Наталія КОЧУБЕЙ, Антоніна КОРЕЦЬКА, Оксана ЛЯХВАЦЬКА, Михайло БОЙЧЕНКО, Ольга ГРИВА, Марина ГРИЦЕНКО, Тетяна ГРИЦЕНКО, Ольга САДИКОВА	
Мультикультуралізм як теоретична та практична проблема: орієнтири для освіти. Круглий стіл в редакції журналу «Філософія освіти»	184
Віктор ЗІНЧЕНКО	
Соціально-філософський аспект сучасних західних концепцій суспільної інституалізації освіти.....	226

ПЕДАГОГІКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ**Ірина ПРЕДБОРСЬКА**

Революційна педагогіка П. Макларена:
інформативно-аналітичний огляд237

Віктор ВІКТОРОВ, Володимир ПРИХОДЬКО

Значення, роль та сенс макропедагогіки для сучасної України252

КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ОСВІТНІХ ЗАПИТАХ**Сергій КЛЕПКО**

Курикулум як архітектура освіти: інституційні,
стратегічні і тактичні аспекти.....258

Зореслав САМЧУК

Світоглядні орієнтири як концептуальна передумова
генерування національної рамки кваліфікацій274

Олена СЛЮСАРЕНКО

Кваліфікаційна критеріальність компетентності:
понятійно-методологічні аспекти.....287

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ**Світлана КРИЛОВА**

Гендерні стратегії та цілісність особистості в освітньому
просторі: екзистенційні та соціальні виміри.....300

Віра ДАРЕНСЬКА

Українознавство як інтегративна культурологічна дисципліна.....310

Владимир ДУДАРЕВ

Некоторые проблемы преподавания курса культурологии
в вузах Украины.....325

ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ**Леся МАКАРЕНКО, Людмила САВЕНКОВА**

Невичерпні можливості наукового пошуку334

Contents342

Наші автори345

Вимоги до оформлення статей.....348

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

МАЙБУТНЄ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОТИРІЧ ХХІ СТОЛІТТЯ: АКАДЕМІЧНИЙ ПРОГНОЗ

**(виступ в Оксфорді на засіданні
Клубу ректорів Європи)**



Глобалізація та інформаційна революція істотно підсилюють роль інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації. Інтелект концентрується в університетах, тому університети перебувають у центрі усіх світових змін. Як мають змінитися самі університети, щоб виконати свою місію, своє покликання, щоб виправдати покладені на них сподівання? Відповідь на це запитання розгортається у площині визначення шляхів їх подальшого розвитку: у зміні філософських засад організації освітнього процесу, базового світогляду, номенклатури спеціальностей, технологій навчання, в підсиленні внутрішньої і зовнішньої консолідації, у встановленні прозорих та зрозумілих для всіх країн правил взаємодії і співробітництва тощо. Як центри культури університети повинні нарощувати свій потенціал провідників демократії, гуманізму, толерантності, солідарності, взаєморозуміння та взаємодії культур і народів.

У своєму виступі я торкнуся майбутньої університетської освіти, що пов'язано з відомими змінами в сучасному світі. Йдеться про глобалізацію та інформаційну революцію, про кризу (і, можливо, зіткнення) цінностей, зокрема християнських і мусульманських, про необхідність розв'язання суперечностей, які виникають між глобальними геополітичними системами, а також зумовлені розпадом СРСР і виходом на світову арену нових держав.

Як стверджують фахівці, найпомітнішим і найвпливовішим фактором світової динаміки сьогодні є глобалізація. Розвиток університетів здійснюється, насамперед, під її тиском і є реакцією (відповіддю) на її виклик.

Зупинимось на цьому докладніше.

Глобалізацію іноді намагаються тлумачити як «кінець світу». Ідея, звісно, не нова, але актуальна. Кожен переживає свою історію індивідуально, у свій час. І якщо на цю пору припадає реанімація, актуалізація, черговий вибух передбаченого Біблією «кінця світу», кожний сприймає його по-своєму і відповідно до цього сприймання вибудовує власну поведінку. Один поринає в депресію; другий збуджує, підвищує свою активність; третій прагне порятунку і звертається до Бога... А життя триває. В історії залишилися десятки, а то й сотні дат, прогнозованих як час кінця світу. Глобалізація в цьому переліку постає черговим етапом піднесення (чи спаду) історичного розвитку людства. Як і усе, що входить до сфери інтересів людини і людства, вона підлягає раціональному осмисленню у своїй сутності та в наслідках, сформованих на шляхах її реалізації.

«Глобалізація» (від англ. global – світовий, всесвітній) – загально-світовий процес, що характеризується «розширенням світових соціальних зв'язків» (Е.Гідденс), консолідацією провідних країн світу і всесвітньо значимими наслідками їх економічної, політичної і соціальної діяльності (Д.Белл), посиленням боротьби тенденцій, детермінованих різними «об'єктами світового порядку» (Р.Робертсон), перетворенням Планети на єдине ціле, на «світове село» («global village»).

Термін «глобалізація» своїми працями внесли в науку теоретики Римського клубу, насамперед, Е.Ласло, Д.Медоуз, М.Месарович, А.Печчеї. І хоча поняття «глобалізація» ще не має усталеної інтерпретації, оскільки ввійшло в наш повсякденний лексикон порівняно недавно, повз нього нині не може пройти ніхто із серйозних теоретиків і практиків сучасних світових процесів. Кожний намагається заманіфестувати своє ставлення до нього. І це не випадково.

Тенденція, яка охоплюється поняттям глобалізації, вносить істотні зміни у світову динаміку, розташування силових ліній взаємодії держав і регіонів, багато в чому визначає вигляд того майбутнього, яке неминуче наближається. Глобалізація формує нову еру взаємодії між націями, економічними і політичними системами та між людьми. Вона змінює поняття «національних меж», значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами і державами, впливає на керування, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні установи і процеси.

Власне, феномен «глобалізації» у літературі проаналізований ще недостатньо. Однак загально визнано, що його джерела містяться в надрах епохи науково-технічного прогресу, в індустріально-інформаційному ресурсі цивілізації, суспільних змінах, викликаних ними наприкінці ХХ століття. Найпомітнішими (і найзагрозливішими) наслідками епохи індустріального розвитку стали глобальні проблеми (від лат. globus – земля, куля), методи розв'язання яких поступово усвідомлювалися людством

як основна умова збереження способу життя, здійснюваного у формі цивілізації. Загроза руйнування, знищення цивілізації під впливом глобальних суперечностей цілком реальна. Вона змусила людство згуртуватися, змінити пріоритети, ритм і темп розвитку, звернутися до пошуку нових стратегічних ресурсів і виробити новий стиль соціальної організації.

Саме нові задачі призвели до зміни стилю життєдіяльності людства, розуміння факторів, що визначають його соціокультурну динаміку, до зміни взаємин між державами і народами. На передній план вийшли фундаментальні інновації в способах комунікації, новий характер інвестування і використання фінансів, нове аналітичне сприйняття світу, його взаємозв'язків і тенденцій розвитку. Підсилилася взаємозалежність країн, народів і культур. Усе це і вилилося в явище з іменем глобалізація, осмислення якої (суті, структури, підсумку) є одною з найактуальніших проблем сучасної соціальної теорії і практики.

Відвернення загрози світової ядерної війни і забезпечення мирних умов для розвитку всіх народів, подолання розриву рівня прибутку на душу населення розвинених країн і країн, що розвиваються, застереження від екологічної катастрофи, регулювання зростання народонаселення, забезпечення людей продуктами харчування, енергією, подолання злиденності і неосвіченості в планетарному масштабі стали тими реальними задачами, на яких була зосереджена діяльність держав та народів протягом двох-трьох останніх десятиліть.

М.Згуровський слушно наголошує, що глобалізація – це якісно нове явище на нинішньому етапі розвитку людства. «Воно пов'язано, з одного боку, з колосальним нагромадженням капіталу окремими компаніями і країнами, що супроводжується переростанням цього капіталу в транснаціональний та його домінуванням над економіками багатьох країн, а також їх політичних можливостей. З іншого боку, створення світовою матеріальною культурою деяких нових технологій, продуктів споживання і послуг стає глобально затребуваним». До них можна віднести Інтернет-технології та послуги космічної технології, мобільний зв'язок, швидкісний транспорт, деякі медичні препарати, продукти харчування та ще багато чого. «Глобалізація, – читаємо у М.Згуровського далі, – об'єктивне явище, що не залежить від волі окремих людей» [1, 216–217]. Дійсно, глобалізація відкриває нові можливості для мільярдів людей в усьому світі. Зростання торгівлі, збільшення іноземних інвестицій, поширення нових технологій, надшвидкісного транспорту, Інтернету, засобів масової інформації сприяють всебічному розвитку людства. Йому дійсно треба пройти тернистий шлях до відродження.

Університети опинилися в центрі усіх світових змін. І хоча їм властивий певний консерватизм, зміни все-таки будуть. Важливо розпізнати, які.

Почнемо з головного – глобалізації й інформаційної революції. Це по-перше. Незалежно від того, якими суперечностями породжені ці про-

цеси в різноманітних сферах суспільного й особистого життя, вони істотно підсилюють роль інтелекту як стратегічного ресурсу цивілізаційного розвитку. Інтелект концентрується в університетах. Ці суспільні інституції, що виникли в далекому середньовіччі як осередки інтелектуального пошуку, в нашу добу покликані реалізувати той духовний прорив, на який чекає людство. У ХХІ столітті університетам не тільки нічого не загрожує, але навпаки – їхня роль у житті суспільства буде посилюватися.

В усі історичні епохи університети були вищими навчальними закладами, які готували фахівців із сукупності дисциплін, що складають основи наукового знання. Не важко припустити, що такими вони залишаться й у ХХІ столітті. Зміни в університетській освіті торкнуться, швидше за все, загальної філософії організації освітнього процесу, базового світогляду, номенклатури спеціальностей, технологій навчання тощо.

Однак ці зміни відбуватимуться повільно. Будь-які спроби прискорення, підштовхування інновацій у сфері університетської освіти, особливо політичними методами, я вважаю недоречними, більше того, – помилковими.

По-друге, глобалізація й інформаційна революція підсилюють прозорість, контактність та інформаційну насиченість суспільних процесів. Це також стосується й університетів. У відповідь на ці вимоги університети, з одного боку, повинні *підсилити внутрішню і зовнішню консолідацію*, з іншого, – встановити *прозорі і зрозумілі для всіх країн і народів правила гри*, взаємодії, співробітництва. Першою сходинкою до цього стала Болонська угода про єдиний європейський освітній простір. Можливі також інші глобальні угоди, причому не тільки в європейському освітньому просторі, але й у Латинській Америці, США, інших регіонах та й у світі загалом.

По-третє. Нинішній світ украй суперечливий. Ми бачимо в ньому як демократичні зміни і зростання авторитету особистості, так і кризу фундаментальних цінностей, зростання міжнародного тероризму, масового поширення таких негативних явищ, як наркоманія, алкоголізм і т.п. Як і кожного з нас, ці світові явища стосуються також університетів. Будучи центрами гуманістичної культури, *університети повинні підсилити протидію негативним явищам сучасного світу й одночасно з цим – нарощувати свій потенціал як провідників демократії, гуманізму і людинолюбства*. Вони повинні стати центрами толерантності, солідарності, обміну досвідом, взаєморозуміння і взаємодії народів і культур.

Нарешті, останнє. Демократизація суспільних процесів, посилення довіри до особистості, зростання авторитету розуму і низки об'єктивних процесів, розгортання яких помітне вже сьогодні, підсилить тенденцію знаходження університетами повної автономії. І це зрозуміло, тому що тільки в умовах вільнодумства народжуються нові ідеї і прогресивні починання.

У принципі, університети не повинні залежати від політичної, партійної, ідеологічної, релігійної і т.п. кон'юнктури. Університет – це

наука і культура, освіта і виховання особистості. У ньому має панувати дух істини, добра, справедливості і волі. Саме собою зрозуміло, університети зобов'язані служити народів і державі. Однак вони не повинні залежати від партійної кон'юнктури, а тим більше від партії або її лідера.

Отже, наголошую: Університет – це не тільки національне, але й загальнолюдське надбання. Через співробітництво університетів досягається взаєморозуміння, встановлюється співробітництво народів і культур. Ми з Вами, шановні колеги, йдемо цим вивіреном цивілізацією шляхом. Наше співробітництво – це співробітництво наших країн і народів. Я упевнений, ми зробимо усе від нас залежне, щоб воно було ефективним і взаємовигідним.

Література:

1. Згуровський М. Тернистий шлях до відродження. К.: Генеза, 2010. — 368 с.

Віктор Андрущенко. Будущее университетов в контексте противоречий XXI столетия: академический прогноз (выступление в Оксфорде на заседании Клуба ректоров Европы).

Глобализация и информационная революция существенно усиливают роль интеллекта как стратегического ресурса развития цивилизации. Интеллект концентрируется в университетах, поэтому университеты находятся в центре всех изменений. Как должны измениться сами университеты, чтобы выполнить свою историческую миссию, свое призвание, чтобы оправдать возложенные на них надежды? Ответ на этот вопрос разворачивается в плоскости определения путей их дальнейшего развития: в изменении общей философии организации образовательного процесса, базового мировоззрения, номенклатуры специальностей, технологий обучения, в усилении внутренней и внешней консолидации, в установлении прозрачных и понятных для всех стран правил взаимодействия и сотрудничества. Как центры культуры университеты должны наращивать свой потенциал в качестве проводников демократии, гуманизма, толерантности, солидарности, взаимопонимания и взаимодействия культур и народов.

Victor Andrushchenko. The Future of Universities in the Context of 21st Century Contradictions: Academic Prediction (Presentation on the Club of the Rectors of Europe Meeting, Oxford).

Globalization and information revolution reinforce considerably the role of the mind as a strategic resource of civilization's development. The mind concentrates in the universities, so universities become the centre of all the changes. How should a university change to fulfill its historical mission, to justify entrusted hopes? A change of general philosophy of educational process organization, basic world look, list of specialties, educational technologies; the strengthening of internal and external consolidation, establishment of transparent and understandable rules of interaction and cooperation for all countries, i.e. analysis of the universities' future development, possibly, is the answer on the above question. The universities, as centers of culture, have to extend their potential as the agents of democracy, humanity, tolerance, solidarity, mutual understanding, cultural and national interconnection.

Микола МИХАЛЬЧЕНКО

**ПОСТКОЛОЇАЛЬНИЙ СИНДРОМ
НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ
ПРОСТОРИ І ШЛЯХИ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ***

В статті розглядаються сценарії суверенізації деяких пострадянських республік. Особлива увага приділяється подоланню постколоніального синдрому в Україні, а саме в системі освіти.



Україна стала незалежною, і одразу постала проблема освітньої реформи, а також різних змін у сфері науки. Україні вже не потрібно готувати масу фахівців для військово-промислового комплексу, для армії, для системи дослідних установ, які працюють на армію, флот, військово-промисловий комплекс, систему шпигунства тощо. Перед керівництвом країни постала проблема: йти в ар'єргарді Росії і повторювати її кроки у сфері освіти або робити суверенну систему освіти, інтегровану у світовий освітній простір.

Україна не Росія, говорив екс-президент Л.Кучма, і він був правий. Росія прагне повернути статус наддержави, хоча б у політичній і військовій сферах. На виконання цього завдання розгортається російська освіта і наука. Україні ця мета не підходить. Вона самореалізується як середня європейська держава з поки що позаблоковим статусом. А кожна національна система освіти у своїх пріоритетах розвитку повинна виходити, в першу чергу, з політичних, економічних і культурних цілей внутрішнього розвитку. До того часу, поки Україна не зрозуміє цього, а буде орієнтуватися на абстрактні «європейські цінності» або крок за кроком повторювати дії Росії, вона не здійснить справжньої освітньої реформи в інтересах країни, не забезпечить потреб розвитку науки, економіки, політики, культури тощо.

Так званий «Болонський процес» — це зовнішній і не визначальний фактор освітньої реформи. Це лише механізм адаптації, своєрідний «перехідник» для підключення української системи освіти до мережі європейської освіти і спосіб підвищити конкурентоздатність українських

* Друкується в порядку дискусії.

фахівців на світовому ринку праці. Наголошуємо, внутрішні проблеми розвитку України визначають мету і шляхи здійснення освітніх реформ.

На жаль, Україна поки що не стала реальною суверенною державою і розвивається як постколоніальна країна, а це гальмує реформи не тільки в освіті, але й в інших галузях народного господарства. Зупинимось на цьому аспекті більш ґрунтовно.

Розпад колоніальних імперій породив багато роздумів на тему: стосунків колишніх метрополій і колоній і дав велику різнобарвну мапу практик взаємовідносин цих історичних суб'єктів, вибору шляху розвитку економіки, науки і освіти. З одного боку — теорія і практика взаємовідносин Великої Британії з своїми колишніми колоніями, коли навіть у таких суверенних, заможних державах, як Канада і Австралія, британський монарх залишається номінальним сюзереном. Франція до цього часу не відмовилася від права застосовувати своє військо під час кризових ситуацій у своїх колишніх колоніях. А деякі країни рішуче розірвали колоніальні зв'язки. Скажімо, зовсім інші (і різнопланові) відносини Іспанії, Бельгії, Нідерландів, Португалії з своїми колишніми колоніями. Взаємовідносини в сфері освіти і науки багато в чому залежать від політичних і економічних зв'язків, які домінують у порівнянні з іншими.

Нова проблема виникла, коли розпалася така колоніальна держава, як Радянський Союз. По-перше, перебудовується система взаємовідносин з формально незалежними країнами, що раніше складали «соціалістичний табір», в якому «комендантом» був СРСР. По-друге, будується нова система взаємовідносин на пострадянському просторі, де виникли реально і формально незалежні держави. На другому аспекті ми і зосередимо свій аналіз, оскільки цей аспект має життєво важливий характер для України.

Процес суверенізації пострадянських країн проходив як: а) повернення до історії, коли Росія не захопила країну, підкорила етнос, імітувала «добровільне входження» і т.д.; б) становлення нової сучасної держави. Звідси шарахання між ідеалізацією минулого країни або народу і бажання увійти в річище сучасного цивілізаційного процесу. При цьому становлення нових країн мало свою індивідуальну специфіку, яка залежала від сполучення цих двох головних тенденцій, мети політичних, культурних і економічних еліт, якості цих еліт, міри російського впливу, пануючої релігії і т.д. Тому було і загальне у формуванні нових держав і специфічне. Загальним для усіх країн було: політичне і геополітичне визначення, вибір економічної моделі розвитку, морально-психологічний бік «пострадянського розлучення». Специфічним: модель політичного режиму, модель нації — поліетнічна або моноетнічна (шляхом виштовхування в першу чергу росіян та «ворожих» етнічних груп), пошук союзників і визначення «ворогів», перебудова науки, освіти і т.д.

На першому етапі домінував процес встановлення відносин між метрополією (Росією) і колоніями, формування національної ідентичності,

питання національної безпеки, перебудови економіки, науки, освіти. Тут кожна пострадянська країна обирала свій шлях, наприклад, країни Балтії не стали навіть претендувати на розподіл спільного майна СРСР, застосували «нульовий варіант», у тому числі, в системі освіти (ми нікому нічого не винні і нам ніхто нічого не винний), рішуче виштовхнули за свої кордони російських вояків і попрямували в НАТО і ЄС.

Найбільш тонку і гнучку політику щодо Росії проводив Казахстан, оскільки серед населення цієї країни слов'ян, особливо росіян і українців, було, за різними даними, стільки ж, скільки казахів або й більше. Під час розмови про імовірну участь у «слов'янському союзі» керівництво Казахстану перенесло столицю країни в центр «слов'янського регіону» в Астану і провело швидку казахстанізацію органів влади, поступово витискуючи слов'ян з органів влади і країни. Тим самим був нейтралізований потенціальний сепаратизм у слов'янських областях, різко змінена етнічна ситуація на користь казахів, а могутній ресурсний потенціал Казахстану, в тому числі в паливно-енергетичному комплексі, дозволив знизити вплив економічного шантажу з боку Росії. Значна ж переорієнтація на економічні зв'язки з Китаєм, США та іншими країнами дозволила зміцнити економічний і політичний суверенітет країни. Таким чином кожна країна обирала свій шлях розбудови взаємовідносин з колишньою метрополією. Деякі країни продовжували навчати фахівців у Росії, деякі рішуче переорієнтувалися на Захід.

Найбільш складно було Білорусі. Керівництво Білорусі фактично було приречено проводити політику «дружби народів»* під тиском проросійських настроїв населення, в тому числі і в системі освіти. Як раз в БРСР були найбільш яскраві зразки русифікації: практично була знищена білоруська мова і культура, і лише такі етнічно-музикальні ансамблі, як, наприклад, «Песняры» ще створювали ілюзію «процвітання» національної мови і культури; влада Білорусі була повністю денационалізована; промисловість майже повністю контролювалася росіянами; війська Росії не розцінювали як окупаційні і т.д.

І тут варто оцінити геніальність Президента Білорусі О.Лукашенка. Прикриваючись радянською риторикою про «дружбу народів» та ілюзіями про імовірність «слов'янського союзу», де першим кроком є створення єдиної російсько-білоруської держави, О.Лукашенку вдалося багато років отримувати дешеві ресурси з Росії і уникати митних зборів на продукцію з Білорусі, отримувати фінансову допомогу з боку Росії. За майже двадцять років владі Білорусі вдалося зламати громадську думку на користь національних інтересів країни, привчити громадян Білорусі по-

* Ідеологічне поняття «дружба народів» було застосоване більшовицькою владою для прикриття політики русифікації щодо «союзних» республік. Народи не можуть «дружити» як юнаки або дівчата. Кожен народ має свої докорінні інтереси, які відстоює або не вміє відстояти. Бажаними є взаємовигідні відносини народів, держав. «Дружба народів» в будь-який момент перетворюється у ворожечу.

важати незалежність країни, національну мову і культуру. І вже більше ніж п'ять років, як свідчать соціологічні опитування білоруських соціологічних служб, більшість населення Білорусі виступає проти створення «єдиної держави». Навіть створення конфедеративної держави Білорусь — Росія підтримує меншість населення. Безумовно, така ситуація викликає низку заходів з боку Росії з покарання «неслухняної» Білорусі. Можна прогнозувати, що така хитромудра політика О.Лукашенка буде і надалі частково успішною, але усе менше. Це ж відноситься і до «інтеграції» системи освіти і науки.

Інша історія «розлучення» України з Росією.

«Неслухняність» України в 1990—91 рр. при спробах оновлення договору про існування СРСР, навіть у формі конфедеративної держави, була недооцінена політиками Росії. Головним у ці роки для М.Горбачова і Б.Єльцина була боротьба за особисту владу. А з іншими республіками, вважали вони, розберуться пізніше, може за виключенням республік Балтії. Тим більше, що до влади у цих «союзних» республіках прийшли хоча і націонал-комуністи, але усе ж комуністи. В Україні владні інститути контролювали комуністичні функціонери В.Івашко, А.Гуренко, Л.Кравчук, Компартія України була «могучим отрядом КПРС». Вважалося, що хто-хто, «хохли» нікуди не подінуться, хоча трошки і пограють у самостійність і демократію. Навіть «зміцнювати» КПРС, коли вона почала розвалюватися, М.Горбачов покликав В.Івашко. Але склалося не так, як гадалося.

По-перше, Компартія України, як в цілому й КПРС, була серйозно «хвора»: застаріла ілюзорна ідеологія не працювала; компартійна номенклатура була відірвана не тільки від народу, але й від рядової «комуністичної» маси, яка зовсім не була комуністичною; рішення з'їздів КПРС і Компартії України були відірвані від реальності і ніхто вже не вірив в перемогу комунізму, коли навіть неякісні продовольчі і промислові товари зникли з магазинів. Купити шкарпетки, пральний порошок, десяток яєць тощо було великою вдачею. По-друге, політичний капітал більшовицької влади як справедливої і чесної був розтриньканий і почався процес зрощування влади і тіньового капіталу, який підживлював корупцію. «Блат» як спосіб шось «дістати», просунутися в кар'єрі, вступити до престижного вузу, отримати житло і т.д. перетворив владу в «блатну», яка діяла не за законом, а позазаконно. У цих умовах не могло бути правової держави, високої моралі. І народ це чудово розумів. По-третє, українській партноменклатурі набрид політичний і економічний диктат Москви, вона прагнула сама хазяйнувати в Україні і відчувала себе достатньо могутньою для розриву з Росією, особливо в умовах жорстокої боротьби за владу в самій Росії. Крім того, почався процес розкладу в репресивних органах у КДБ, МВС, прокуратурі, судах, армії (яка була деморалізована поразкою в Афганістані).

«Розлучення» з Росією історично визріло і відбулося. Постало питання про економічну і політичну владу в Україні, про тип держави, про

трактування «спільної» історії, про підготовку кадрів для народного господарства за допомогою освіти.

Економічну і політичну владу в Україні швидко опанували представники господарчої і партійно-радянської номенклатури, спочатку за підтримки криміналітету, який поступово приборкали, включивши частину в прозору і тіньову економіку, а частину знищивши. В перші роки незалежності освіта і наука розвивалися (або занепадали) за законами соціальної інтеграції.

На першому етапі незалежності в 1991 — середині 1994 рр. на чолі держави стояв яскраво виражений ідеолог Л.Кравчук, який поставив питання ідеологічно і політично: Україна стає дійсно незалежною або перетворюється в сателіта Росії з обмеженим суверенітетом. Перший варіант влаштовував національно-орієнтовані еліти і маси. Другий — господарчу номенклатуру, так званих «червоних директорів», які були включені в союзну економіку і ресурсно та технологічно багато в чому залежали від Росії. Проблему, що усі докорінні реформи треба розпочинати з освіти, в тому числі, у сфері мови і культури, еліти України не усвідомлювали.

Л.Кравчук та національно-патріотичні сили обрали перший варіант, який мав шанси на успіх, як і в країнах Балтії. Але українська «хуторянська» психологія розколола націонал-патріотичні сили і вони не пішли в значній мірі на союз з Л.Кравчуком. Головну розкольніцьку місію, на жаль, зіграв В.Чорновіл та група його прихильників, які діяли згідно із стереотипами: «ні — співпраці з колишніми комуняками»*. Це мало два великих наслідки. По-перше, Л.Кравчук програв боротьбу з «червоними директорами», які привели до влади Л.Кучму. По-друге, розколи в національно-патріотичному русі привели до його занепаду, до створення десятків маловпливових партій на чолі з міні-гетьманами або отаманами. І це була чергова поразка країни, здійснена руками так званих «націонал-патріотів». Черговий раз націонал-патріоти показали своє невміння йти на компроміси, раціональні угоди заради майбутнього країни і тим відкрили шлях для реанімації постколоніального синдрому в Україні. Така ситуація відбилася і на системі освіти, вона опинилася в ситуації нездійсненого вибору.

Л.Кучма прийшов до влади на хвилі постколоніальних настроїв, що повернення до тісного союзу з Росією забезпечить Україні дешеву сировину з метрополії, дешеві газ і нафту, відновлення роботи інтегративної економіки, військово-промислового комплексу, який був в радянські часи, в єдину систему і т.д. Але дуже швидко новообраний Президент України зрозумів марність цих надій.

* Ідеологічний радикалізм інколи потрібний — під час революції або контрреволюції. Але під час розбудови незалежної країни потрібні союзи усіх сил, які працюють на національні інтереси, не дивлячись на їх ідеологічне минуле.

За чотири роки Росія з соціалістичної стала махрово-капіталістичною, але з імперськими амбіціями. Хижацька приватизація підприємств і ресурсів зробили неможливою інтегративну економіку.

По-перше, навіть у радянські часи військово-промисловий комплекс був побудований прагматично з погляду імперії. В жодній з «союзних» республік не було завершених циклів виготовлення зброї (наприклад, в Україні навіть не виготовлялося мисливської зброї, не говорячи вже про пістолети, автомати, кулемети, гармати; в Україні будувалися танки, але оптика, зброя, значною мірою й моторна частина, вироблялися в Росії). Крім того, усі військово-промислові комплекси України мали своїх «двійників» (інколи декількох) в Росії. Тому Росія дуже швидко відкинула військово-промислові комплекси в пострадянських країнах як ящірка хвіст, зробивши замкнені цикли у себе. Це стосувалося і так званої продукції «подвійного призначення», тобто цивільної продукції, яка використовується для військових цілей (наприклад, українські вантажівки КРАЗ були в армії швидко замінені на російські вантажівки). Тому ні про яку «тісну» співпрацю військово-промислових комплексів (за декількома випадками) мови не могло бути. Навпаки, коли Україна, наприклад, зробила свій танк, то вона стала небажаним конкурентом Росії на світовому ринку зброї. Економіки Росії і України в цілому не могли бути «союзниками», вони стали конкурентами. На конкурентній основі Росія будувала й освіту і науку.

По-друге, оскільки Росія швидше ставала капіталістичною країною і прагнула зберегти в Україні колабораціоністський режим, то вона застосувала усі свої переваги — ресурсний потенціал, військову могутність, освітнє та інформаційне домінування, «п'яту колону» в Україні і т.д. для збереження свого всебічного впливу в Україні, особливо в економічній і політичній сферах. І багато чого з цієї стратегії Росії вдавалося реалізувати усі двадцять років. Тільки замість «соціалістичної» риторики про інтернаціоналізм і світову перемогу комунізму для російського домінування використовувалася капіталістична риторика про вільний ринок, спільне минуле, «слов'янський союз», світові ціни і т.д. В той же час Росія досить ефективно висмоктувати талановиту молодь з України через залучення у свої університети, оновлюючи інтелектуальний потенціал Росії, вирішуючи демографічні питання.

По-третє, Президенти Росії — Б.Єльцин і В.Путін досить зневажливо ставилися до Л.Кучми і незалежності України, вважаючи, що «ідеологічно близький» Президент України якщо не «здасть» незалежність, то буде слухняним лідером колабораціоністського режиму. Але Л.Кучмі подобалося бути президентом незалежної країни, і хоча зовнішньо він грав роль цілком лояльного до Росії політичного лідера, все ж він поступово застосовував політику балансування між Сходом і Заходом, між Росією і США. Він також поступово ставав дійсно українським президентом, хоча «хвороби колабораціонізму» так і не подолав. Ідеологічні стереотипи, на-

буті ним у військово-промисловому комплексі СРСР і в комуністичній партійній системі, час від часу прокидаються. То він патріот України під час кризи навколо о. Тузла, то занадто лояльний до політичного і економічного тиску з боку Росії.

Режим В.Юшенка був ідеологічно-антиколоніалістський, інколи з надмірною антиросійською риторикою. Але у сфері економіки, реальної політики консолідації України, євроінтеграції було зроблено за п'ять років так мало, що недарма аналітики вважають роки президентства В.Юшенка «роками втрачених можливостей». Ми не бажаємо аналізувати цей період розвитку України тому, що можемо перейти від аналітики до жорстокого критицизму. У всякому разі бездіяльність або недолуга діяльність режиму В.Юшенка з розбудови незалежності України призвели до того, що в Україні з 2010 року спостерігається сплеск неоколоніалістських, колабораціоністських настроїв. Інше питання: буде новий режим підігравати цим настроям або, як і режим Л.Кучми, зробить дрейф у бік проукраїнської, а не проросійської або пронатовської політики? Відповідь на це питання дасть історичний час, який буде визначатися декількома факторами.

Фактор перший. Прошло двадцять років незалежності України, але цілісної історії цієї країни немає. Є хронологія історичних фактів, яка свідчить, що Україна ще не обрала свого курсу розвитку і коливається між справжньою незалежністю і статусом сателіта — служника інтересам Росії. І поки що результатів осмислення цієї хронології фактів не бачимо в повній мірі ні у політиків, ні у населення. Точно також так звана «спільна історія України і Росії» є лише хронологією фактів, оскільки метрополія імперії* і колонізована країна мають різні історії, різні національні свідомості. А якщо спираються не на осмислену історію, а на хронологію історичних факторів, то можна тлумачити, інтерпретувати ці факти під кутом зору різних, інколи протилежних, інтересів. А це дозволяє волюнтаристськи переписувати історію. Тому написання більш-менш реальної історії України протягом тисячі років, хоч би на рівні підручників, — це ще тільки завдання перспективи.

Фактор другий. Політики, які пов'язані зі злочинами тоталітаризму і колоніалізму, не пройшли процес каяття і розриву зі злочинною історією своїх організацій і продовжують свою підривну діяльність проти незалежності України. Механізми ж захисту Конституції України і конституційного ладу або не існують, або не працюють, як це прийнято в демократичних, стабільних, відповідальних країнах.

Фактор третій. Політика і економіка в Україні тісно переплетені і корумповані. Тому боротьба за владу здійснюється фінансово-еконо-

* Поняття «імперія» не є образливим для Росії або СРСР. Сьогодні офіційною ідеологією Росії є неоімперська. Політики цієї країни охоче говорять про відродження імперії, про імперський статус Росії.

мічно-політичними групами (кланами) на фоні масової маніпуляції свідомістю мас. Ротації владних груп мають характер простих заміन однопорядкових гравців, що роблять політику в Україні неконструктивною, залежною від зовнішніх впливів. А отримання санкцій на проведення того чи іншого курсу, особливо з боку колишньої метрополії, стали звичкою для українських політиків.

Фактор четвертий. Ностальгія частини населення України за радянським минулим не є ностальгією за високим рівнем життя і свободою, а психологічним дискомфортом з приводу даремно витраченої молодості на здійснення ілюзорних ідеалів, переходом звичної атмосфери тоталітарного порядку (роби, що наказано) до ситуації свобідного вибору, коли людина обирає свій шлях і несе за себе відповідальність. Ще у Стародавній Греції був відкритий «синдром віслюка на млині». Якщо віслюк усе життя ходив по колу, крутячи жорно, то, коли він старів і його випрягали, він не бажав йти від свого ярма. Крім того, психологія «рівності у бідності» теж працює в частини населення. Вчорашній день, минуле — це утопічний соціальний час частини людей, коли їм було зручно жити навіть під пресом страху, при відсутності свободи, але з шматком хліба, який дала тоталітарна влада.

Фактор п'ятий. В Україні за двадцять років не сформована необхідна більшість національної компетентної, відповідальної еліти, яка б повела народ у вільне, заможне майбутнє, врахувавши історичний досвід і сучасні досягнення людства. Краші (elite — фр.) є в науці, освіті, промисловості, культурі, в конструкторських бюро, сільському господарстві, медицині і т.д. Але вони не об'єднані спільною метою та ідеалами, тому дозволяють не кращим політикам в Європі маніпулювати громадською думкою і грати долею країни. Мабуть, перед одужанням українська еліта проходить період кризи, коли марення, розколи, пасивність, відсутність політичної волі замінюють раціональне мислення і активну дію.

Фактор шостий. Українська економіка все більше переорієнтується на світовий ринок, хоча час від часу її змушують орієнтуватися на Росію. З часом збалансування економічних інтересів української економіки між Росією і світом відбудеться. Вже сьогодні заможні українці купують власність, відпочивають, вчать в країнах Заходу, а не на Колімі, навіть українські олігархи. С часом прийде розуміння, що Україні не потрібні такі обсяги газу, які чомусь держава закуповує у Росії (тут державна бюрократія виступає спекулянт), потім виробляється грандіозна кількість металу, хімічної продукції, яка йде за кордон, де й залишається лєвова частина прибутку, породжуючи українських мільярдерів. Інженери і робітники на металургійних і хімічних підприємствах отримують жалюгідну зарплатню, ресурси України хижацьки втрачаються без врахування інтересів майбутніх поколінь. Чим більше в Україні стає мільярдерів, тим бідніше і безперспективніше стає країна. Безумовно, прозріння еліти і народу відбудеться, але чи не запізно? Коли вже усе

розграбують і вивезуть, а самі грабіжники втечуть за кордон — до Москви, Ізраїлю, Монако або США.

Які ж сили і механізми можуть розбудити і консолідувати українське суспільство, підштовхнути до самоорганізації і активного захисту своїх інтересів, особливо в постколоніальній ситуації, коли ще наслідки колонізації ні в економіці, ні в політиці, ні в культурі не подолані? Може, історична пам'ять про Голодомор і тотальні репресії, про русифікацію і спроби знищити українську мову і культуру? Це сильні ліки хворому постколоніалізмом суспільству, але недостатні. Тим більше, що їх нейтралізує інформаційна війна проти України і «п'ята» колона.

Мабуть, Україні прийдеться пройти шлях, який проходила Італія. Потрібні будуть свої Гарібальді у політиці, економіці, науці, освіті, які не тільки підвищать рівень національної свідомості, але й піднімуть народ на боротьбу за свою країну і долю, покажуть антидержавникам та сепаратистам їх місце на смітнику історії.

Відносини України з Росією цілком вкладаються в схему відносин «метрополія — колишня колонія з обмеженим суверенітетом». Такі відносини були не тільки у Британській співдружності націй після розвалу Британської імперії, а й у відносинах інших метрополій з бувшими колоніями. Франція і Бельгія за прикладом Великої Британії час від часу вводили свої війська у колишні колонії під час кризових ситуацій. Тільки Алжир, ставши незалежним від Франції у результаті національно-визвольної боротьби, обумовив невтручання у свої справи колишньої метрополії.

Україна нібито теж обумовила невтручання Росії у свої внутрішні справи у державному договорі між Росією і Україною та у ряді міжнародних документів. Але усьому світові відомо, як Росія виконувала і виконує міжнародні договори: тільки до того часу, поки їй це вигідно. Сьогоднішня ситуація демонструє це.

В умовах, коли до влади в Україні прийшла проросійська політична сила, застосовується політика форсованого процесу зближення двох держав: продовжуються договори про існування російської військової бази в Криму, здійснюється економічне вторгнення РФ в економіку України, розширюється інформаційна присутність РФ в інформаційному просторі України і т.д. Отже, це можна витлумачити як здійснення неоколоніалістської політики РФ з допомогою частини політичних сил усередині України. Наскільки успішною буде ця політика покажуть найближчі роки. У всякому разі, в середовищі російських політиків уже сьогодні розповсюджені прогнози про «нову Переяславську раду».

Отже, можна констатувати декілька факторів російсько-українських відносин: по-перше, політико-правові відносини між державами поставлені в цілковиту залежність від торговельно-економічних; по-друге, пролонгація договору про військову базу в Криму порушує Конституцію України, в статті 17 якої наголошується: «На території України не допус-

кається розташування іноземних військових баз»; по-третє, військова присутність Росії в Україні свідчить, що наша країна втягнута в реалізацію стратегічних інтересів РФ і Україна має обмежений суверенітет; по-четверте, в Україні буде загострюватися ціннісний розкол між різними регіонами з питань геополітичної орієнтації, що не буде сприяти внутрішньої стабільності країни. А це відіб'ється у всіх сферах суспільного життя. Таким чином, короткочасна доцільність, пов'язана зі зниженням ціни на газ, але з обмеженням суверенітету України, буде мати довгострокові негативні наслідки для України як напіввассальної країни.

Крім того, обмеження суверенітету України тягне за собою й інший наслідок: Україна залишається в старому «союзному» соціальному просторі з Росією, в тому числі освітньому та інформаційному, і обмежує свої можливості входження в європейський і світовий простір, значною мірою відмовляється від незалежної державної політики. Отже, питання «ціни на газ» негативно впливає на геополітичні перспективи України. При цьому відроджуються надії на відродження Російської імперії шляхом інтеграції в неї України і Білорусі. Без цього відродження імперії неможливо через просту нестачу слов'янського матеріалу для захисту східних територій Росії.

Тому «українське питання» є ключовим для російської політики. Росія готова піти на тимчасові економічні втрати заради стратегічного виграшу.

Безумовно, частина європейських політиків тверезо оцінює загрозу відродження Російської імперії, особливо в країнах так званої колишньої «соціалістичної співдружності». Але сучасні Німеччина і Франція готові грати на неоімперських амбіціях Росії в обмін на відносно дешеві російські ресурси природних копалин, особливо на газ і нафту. Наскільки далекоглядні політики цих країн, теж покаже час.

Ми окреслили лише частину небезпек, які очікують Україну, якщо вона буде дрейфувати в бік посилення постколоніальної політики. Головне тут, що проблеми економічної кризи, економічного суверенітету, гальмування реформи в системі освіти і науки переростуть у кризу державності, і мрія частини російських політиків і українських сепаратистів про «розкол України по Дніпру» набуде рис реальності.

Отже, Україна, не зробивши вирішального вибору в економічній і політичній сферах, не може зробити цього ж вибору в освітній сфері. Не прораховані реальні потреби в спеціалістах для народного господарства і для самої освіти і науки. Не вирішені проблеми трактування історії України: одні версії розробляються академічною наукою, а інші версії викладаються у підручниках, які готує або схвалює Міністерство освіти України. Не вирішені питання викладення державної мови та іноземних мов, починаючи з дитячих садків. Повний нонсенс — випускники-магістри не знають світових іноземних мов, окрім російської, коли увесь світ розмовляє англійською, французькою, іспанською. Про яке

включення молодих спеціалістів у світовий освітній простір можна говорити? Через посередника — Росію?

Освітня система України розколота: з одного боку влада орієнтує на інтеграцію з Росією; з іншого — Україна є учасницею Болонського процесу. Але обидва фактори: російський і європейський є зовнішніми. А домінувати потрібен внутрішній — потреби та інтереси внутрішньої політики, національної економіки, культури, науки, самої освіти. Тому подолання постколоніального синдрому і створення української за змістом і формою системи освіти є необхідною умовою прогресивного розвитку України.

***Николай Михальченко.* Постколониальный синдром на постсоветском пространстве и пути развития образования.**

В статье рассмотрены сценарии суверенизации некоторых постсоветских республик. Особое внимание уделено преодолению постколониального синдрома в Украине, а именно в системе образования.

***Mykola Mykhalchenko.* Post-colonial Syndrome in the Post-Soviet Region and the Way of Education's Development.**

The scenario of some post-Soviet republics acquisition of sovereignty is examined in the article. The author pays attention to overcoming the post-colonial syndrome in Ukraine, in the system of education.

Віталій ЛЯХ

**ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО
І ПОШУКИ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ
ПАРАДИГМИ**



Спираючись на розробки теоретиків інформаційного суспільства (Д.Белл, Е.Тоффлер, М.Кастельс, П.Хіманен), автор досліджує проблему пошуку нової освітньої парадигми. Суспільство інформаційної доби вимагає людей нової форми, здатних діяти креативно в умовах різноманітності, в ситуаціях, що постійно змінюються. Задля їх підготовки потрібно змінити не тільки формальні умови (як-то розвиток системи університетів), але й перебудувати систему освіти змістовно. Швидкоплинність змін у лоні зростаючого різноманіття потребує постійного оновлювання знань і системи навчання. Яким чином навчити студентів постійно навчатися? Як потрібно перебудувати «невидиму» частину навчання або «прихований навчальний курс»? Як допомогти розвинути спроможність адекватно, тобто креативно та інноваційно, реагувати на виклики епохи змін. Автор окреслює простір пошуку відповідей на ці запитання, залучаючи поняття «дух інформаціоналізму», «інформаційно-технологічна парадигма», «хакерівська культура», «хакерівська етика», «ідеологія свободи» тощо.

Нині більшість країн світу вважає бажаною для себе метою становлення й утвердження інформаційного суспільства. Деякі з них вживали відповідних заходів, сподіваючись наблизити очікуване майбуття. Зокрема, Японія ще в 1980 році створила відповідний науковий заклад — «Інститут інформаційного суспільства».

Того самого року американський соціолог і футуролог Е.Тоффлер надрукував бестселер «Третя хвиля», на основі якого трохи згодом у Великобританії було знято фільм, головні положення цієї книги навіть увійшли в деякі урядові програми.

У Фінляндії, яка на сьогодні займає передові позиції у побудові інформаційного суспільства, в останні два десятиріччя минулого століття здійснювалася відповідна політика, зорієнтована на формування переду-

мов становлення нового суспільства. Зокрема, було створено декілька потужних університетів, які мали підготувати кадри для майбутніх перетворень в економіці. Науково-дослідні інститути та міністерства були зобов'язані друкувати звіти, які б містили можливі сценарії подальшого розвитку країни.

Відомий теоретик інформаційного суспільства М.Кастельс про політику фінського вищого законодавчого органу зазначає: «Від початку 1990-х років парламент навіть вимагає від уряду подавати так званий Звіт про майбутнє, – і це єдиний парламент у світі, який має окремий Комітет з майбутнього» [3, 154–155]. Успіхи Фінляндії в цьому плані найбільш вражаючі. Разом із США вона веде вперед у царині інтернет-статистики за кількістю хостів на душу населення та за розміром частки користувачів Інтернету щодо загальної чисельності населення. Найбільш відомими брендами в цій країні є мобільна телекомунікаційна компанія Nokia та операційна система з відкритим кодом доступу Linux, яка виступає конкурентом всесвітньо відомої операційної системи Microsoft.

Втім, як зауважує Кастельс, сьогодні у зв'язку з глобалізацією більшість країн світу втягнуті в цей процес інформатизації і формування інформаційної економіки. Зокрема, на його думку, «Японія, Іспанія, Китай, Бразилія, так само як Сполучені Штати, є сьогодні і будуть ще більшою мірою в майбутньому інформаційними суспільствами в тому сенсі, що ключові процеси генерування знань, економічної продуктивності, політичної/військової потужності і засобів комунікації вже глибоко трансформовані інформаційною парадигмою і пов'язані з глобальними мережами багатства, влади і символів, що працюють у межах такої логіки» [2, 42].

Отже, поняття «інформаційне суспільство» виражає ідею становлення нового соціально-економічного порядку, який приходить на зміну індустріальному суспільству, і пов'язується з розгортанням інформаційно-технологічної революції, поширюваної на всі сфери соціальної і економічної діяльності. Попередні визначення нового типу суспільства не були так чітко прив'язані до терміна «інформація»: вживалися назви «нове індустріальне суспільство» (Р.Арон), «постіндустріальне суспільство» (Д.Белл), «технотронне суспільство» (З.Бжезінський), «суперіндустріальне суспільство» (Е.Тоффлер) та ін.

Усі ці підходи спиралися на положення, що людство послідовно проходить певні стадії свого розвитку: від аграрного суспільства до індустріального і далі до якоїсь нової фази, яку можна умовно визначити як постіндустріальне суспільство. Отже, починаючи з середини 70-х років ХХ століття суспільствознавці інтенсивно досліджують ознаки, специфіку та виміри нового суспільства. Однією з перших спроб охарактеризувати його специфічні риси було дослідження американського соціолога Д.Белла, автора відомої книги «Прихід постіндустріального суспільства» (1973). На його думку, поняття постіндустріального суспільства має п'ять таких вимірів, які визначають його специфіку:

— економічний підрозділ, в якому відбувається перехід від товаровиробляючої до обслуговуючої економіки;

— поділ населення за родом занять — в новому суспільстві маємо кількісне переважання професійно-технічного класу над іншими;

— виникає новий осьовий принцип, за якого провідна суспільна роль належить теоретичному знанню як джерелу нововведень і політичних формулювань;

— чітко виражена орієнтація на майбутнє — планування і контролювання технологічного зростання;

— у сфері ухвалення рішень — створення нової «інтелектуальної технології» [12, 208].

Пізніше в роботі «Соціальні рамки інформаційного суспільства» (1980) Д.Белл вирізняє три ключові аспекти постіндустріального суспільства:

1) перехід від індустріального до сервісного суспільства;

2) вирішальне значення кодифікованого теоретичного знання для здійснення технологічних інновацій;

3) перетворення нової «інтелектуальної технології» у ключовий інструмент системного аналізу та теорії прийняття рішень [6, 330].

Серед згаданих специфічних рис нового суспільства привертає увагу зроблений Беллом акцент на провідній ролі теоретичного знання, в якому дослідник убачає причину майбутніх основоположних соціальних змін. Знання, звичайно, конче необхідне для будь-якого суспільства. Тоді у чому ж полягає специфіка його функціонування в постіндустріальному суспільстві?

На це питання Белл відповідає: «Те, що стає вирішальним для організації рішень і спрямування змін, так це центральне місце теоретичного знання — першість теорії над емпірією і кодифікація знання в абстрактну систему символів, котрі, як і в будь-якій аксіоматичній системі, можуть використовуватися для висвітлення багатьох відмінних одна від одної і різноманітних ділянок досвіду» [11, 214]. Йдеться про те, що теоретичні узагальнюючі принципи застосовуються до таких сфер діяльності, які раніше були надбанням емпіричного досвіду, — до економіки, технічних винаходів, політики, сфери прийняття рішень та ін.

Втім, слід зазначити, що таке розуміння теоретичного знання ще не дає підстав розглядати постіндустріальне суспільство як інформаційне. І хоча сам Белл у назві своєї книги 1980 року [6] визнавав, що інформаційне суспільство — це фактично синонім постіндустріального, в його позиції не зовсім чітко визначено ті специфічні риси (пов'язані з новою роллю інформації), які й становлять фундамент інформаційного суспільства.

Аналізуючи специфіку постіндустріального суспільства, Белл стверджує, що його розуміння постіндустріального суспільства стосується передусім змін у соціальній структурі, тобто того способу, згідно з яким пере-

творюється економіка і трансформується система зайнятості. Тому він більше уваги приділяє різним порівняльним таблицям, які показують, як змінюється структура зайнятості, які новоявлені кількісні параметри сповіщають про наближення постіндустріального типу суспільства. Він навіть чітко визначає часову точку переходу до нової фази розвитку: 1956 рік, коли кількість «білих комірців» (тобто працівників вищої кваліфікації) почала переважати кількість «синіх комірців» (робітників нижчого рівня). Втім, саме такий підхід, можливо, і став причиною того, що якісну специфіку постіндустріального суспільства не було виявлено належним чином.

Американський соціолог і футуролог Е.Тоффлер розробив концепцію розвитку людської цивілізації у вигляді трьох хвиль – аграрної, індустріальної і суперіндустріальної. Свої погляди він виклав у книзі «Третя хвиля», хоча в цілому його концепція представлена в трьох книгах: «Футурошок» (1970), «Третя хвиля» (1980) і «Зміщення влади» (1990), які складають трилогію. Основну увагу тут приділено переходу від індустріального типу суспільства до постіндустріального або «суперіндустріального». За Тоффлером, індустріалізм являє собою певний вид цивілізації зі своїм особливим типом розвитку, ставленням до навколишнього середовища, способом життя, ціннісними пріоритетами та орієнтирами. Він характеризується монолітною структурою, централізацією, одноманітністю, монотонною працею, відчуженням людини і екологічними бідами. Тобто вищеозначені характеристики сформували цивілізацію індустріалізму, позначаючись не лише на сфері матеріального життя, а й на сфері свідомості, духовних явищах суспільства.

Цивілізація «третьої хвилі», перші паростки якої наводить Тоффлер у своїй книзі, докорінно відрізняється від капіталізму періоду «індустріалізму», основні регулятивні принципи якого не спрацьовують у період переходу суспільства до економіки самообслуговування. У попередній період шість взаємопов'язаних принципів – стандартизація, синхронізація, централізація, спеціалізація, концентрація й максимізація – програмували поведінку людей, цементували суспільство на всіх рівнях, починаючи з виробництва й закінчуючи сферою сім'ї, дозвілля, міжособових стосунків та ін. Проте поява нової наукової технології, реорганізація виробництва на основі впровадження новітніх досягнень науки й техніки привели в рух «третю хвилю» розвитку цивілізації, яка руйнує всі шість принципів попередньої економіки і змінює їх на протилежні. Відповідно утворюється більш різноманітна реальність, яка вимагає змін як від самої людини, так і від усіх суспільних інституцій.

Як писав Е.Тоффлер в іншій праці, «все більшою мірою люди усвідомлюють, що навколо нас формується нова культура. І справа не лише в комп'ютерах... Це нові установки стосовно праці, статі, нації, дозвілля, авторитетів тощо» [7, 286]. Звідси випливає, що перетворення у виробничо-економічних та науково-технічних сферах слід описувати в контексті загальнокультурних змін, які перевизначають параметри функ-

ціонування нового суспільства. Можна сказати, що суперіндустріальне суспільство характеризується новими соціокультурними настановами. Якщо, за висловом Тоффлера, технологія «другої хвилі» сприяла одноманітності й уніфікації, то технологія «третьої хвилі» забезпечує різноманітність. Причому різноманітність виявляється не лише в галузі економіки, а й у сфері культури, психосфері, в усіх підсистемах суспільства.

Зрештою, постає проблема адекватного реагування на лавину змін, які супроводжують становлення нового типу цивілізації. Ще в попередній своїй праці «Футурошок» Тоффлер досить гостро ставив питання про необхідність завчасного пристосування до тих змін, які відбуваються в усіх сферах суспільства «другої хвилі». У наступній книзі він зазначає: «Щоб реконститувати демократію в термінах Третьої хвилі, нам слід відмовитися від просякнутого страхом, але хибного розуміння, що більше розмаїття автоматично привносить більшу напруженість та конфлікт у суспільство. Насправді ж..., якщо ми матимемо відповідні суспільні правила поведінки, розмаїття може сприяти надійній і стабільній цивілізації» [4, 373]. Небажання щось змінювати може спричинити лише загострення конфліктів. Тому, на його думку, адекватною має бути така відповідь, яка забезпечувала б створення нових інституцій, чутливих до швидких змін, що весь час будуть кількісно збільшуватися.

Отже, головною ознакою суспільства з новою економікою є зростання різноманітності, яка зачіпає все: від способів життя і виробленої продукції до технології та засобів інформації. Зрештою, розмаїття є передумовою для виживання будь-якої складної системи. Нове розмаїття потребує більш виважених рішень, а це означає, що бізнесу, щоб бути успішним, потрібно все більше відомостей і знання. Але прискорення змін також призводить до того, що все знання – про технології, споживачів та інші бізнесові чинники – стає нетривким, мінливим. Тобто запас знань, даних, навичок перебуває в стані постійної трансформації: застарівання і поновлення. Отже, освіта і навчання перетворюються на центральні підвалини розвитку економічної ефективності. Звідси Тоффлер робить багатозначний висновок: «І соціальна справедливість, і свобода нині чимраз дужче залежать від способу, в який кожне суспільство вирішує три питання – освіти, інформаційних технологій (включно зі ЗМІ) та свободи самовираження» [5, 440]. І далі він вказує на значення цього питання для сфери політики: «Зрештою, якщо сутністю нової економіки виступає знання, то демократичний ідеал свободи самовираження мусить із периферійного питання обернутися на чільний пріоритет політики» [5, 441].

Тоффлер звертає увагу передусім на економічний чинник, що стимулює перехід до свободи самовираження. Нова економіка потребує розвинутих людських якостей: здатності продукувати нові ідеї, фантазії, уяви, інтуїції, комунікабельності тощо. А ці якості і становлять підґрунтя свободи самовираження. Тож, як зазначає Тоффлер, «боротьба за вільне са-

мовираження, що колись належала до компетенції інтелектуалів, стає предметом зацікавленості всіх тих, хто воліє економічного поступу. Подібно до адекватної освіти та доступу до нових інформаційних засобів, свобода самовираження наразі є вже не політичною примхою, а умовою конкурентоспроможності державної економіки» [5, 443]. Тобто економічна необхідність створює передумови для реалізації свободи.

В цілому позицію Тоффлера можна оцінити як певну спробу побачити тенденції розвитку, виходячи з запропонованої ним схеми накопчування та взаємодії різних хвиль розвитку людської цивілізації. Підґрунтям для такої трансформації є зміна парадигм, коли на місце попередніх принципів функціонування суспільства приходять нові, із протилежним значенням. Такий підхід дає змогу Тоффлеру вбачити у тих змінах та складнощах, якими позначалося становлення інформаційного суспільства, не просто збільшення непорозумінь чи збільшення хаосу, а певну тенденцію, яку потрібно враховувати і, відповідно, приймати адекватні рішення.

Подальші праці західних дослідників, присвячені аналізу інформаційного суспільства, є більш ґрунтовними і докладнішими. Так, відомий соціолог і спеціаліст у галузі інформаційно-комунікативних технологій М.Кастельс, основна праця якого має назву «Зростання мережевого суспільства» (1996), дає всебічний аналіз попередніх концепцій постіндустріалізму. Зокрема, аналізуючи співвідношення між концепцією постіндустріалізму (поданою Д.Беллом у його книзі) і специфічними рисами інформаційного суспільства, він робить щодо попередньої концепції деякі застереження і зауваження. Зокрема, такі: коли розроблялася теорія постіндустріального суспільства, економіка розвинутих країн світу справді спиралася на максимальне застосування знання та інформації, але це все ще була економіка індустріалізму. Тому, на думку Кастельса, потрібно перенести фокус аналізу з постіндустріалізму на інформаціоналізм. Мовляв, суспільство є «інформаціональним» тому, що воно «організує свою виробничу систему навколо принципів максимізації продуктивності, яка ґрунтується на знанні, завдяки розвитку і поширенню інформаційних технологій, створює передумови для їх використання (в першу чергу людські ресурси і комунікаційну інфраструктуру)» [2, 202].

Кастельс навіть розрізняє терміни «інформаційне суспільство» і «інформаціональне суспільство», намагаючись цим підкреслити специфіку того типу суспільства, який прийшов на зміну індустріальному. Він пише: «Я використовую терміни «інформаціональне суспільство» і «інформаціональна економіка» для того, щоб точніше охарактеризувати теперішні трансформації, це, за певних міркувань, випливає з того, що інформація і знання важливі для наших суспільств» [2, 43]. При цьому уточнює, що інформація і знання завжди відігравали важливу роль в розвитку суспільства, навіть за доби Середньовіччя. Тому термін «інформаціональне» звертає увагу на «атрибут специфічної форми соціальної

організації, в якій завдяки новим технологічним умовам, що виникають у даний історичний період, генерування, обробка і передавання інформації стали фундаментальними джерелами продуктивності і влади» [2, 42].

Втім, це розрізнення мабуть не є принциповим, оскільки в працях, написаних значно пізніше, Кастельс не акцентує на цьому розрізненні. Він починає говорити про «мережеве» суспільство, де інформаціоналізм та технологічна революція дають новий імпульс для соціально-економічного розвитку. Тобто стала зрозумілою економічна база інформаційного суспільства, і це дозволило говорити про специфіку нової економіки, яка включає не лише інформаційно-комунікативну компоненту, а й сукупність інших вимірів суспільного життя).

Інше зауваження Кастельса стосується визначення економіки інформаційного суспільства, яку Белл характеризував як економіку послуг. На його думку, термін «послуги» є неоднозначним, і охоплює все, що не входить у сільське господарство, промисловість, будівництво і комунальні підприємства. Тому економіка послуг не містить чітко вираженої компоненти, в якій можна було б убачити ознаку постіндустріального суспільства.

М. Кастельс зазначає щодо цього, що в інформаційному суспільстві виникає нова технологічна парадигма, коли відбувається перехід від технології, яка використовує дешеві енергоресурси, до технології, яка використовує дешеву інформацію. Причому це не просто використовуване знання, а таке, що орієнтоване на продукування нового знання. Тобто створюються технології, призначення яких полягає у переробленні самої інформації, а не в її застосуванні до якогось технологічного винаходу.

Відповідне застереження Кастельс робить і щодо виникнення в постіндустріальному суспільстві нової професійної структури (переважання професійно-технічного класу над іншими). Він посилається на аналізи деяких дослідників, за якими одночасно із зростанням професійно-технічної еліти маємо збільшення кількості непрофесійних послуг, які не потребують високої кваліфікації працівників. Тобто відбувається своєрідна поляризація суспільства внаслідок розмивання середнього класу.

На відміну від Д.Белла, який намагався визначити нові абрисы соціальної структури постіндустріального суспільства, Кастельс спирається на ідею інформаційно-технологічної парадигми, яка дає змогу осмислити сутність нинішньої технологічної трансформації у її взаємодії з економікою і соціумом. Він вирізняє п'ять ключових елементів цієї парадигми, які, разом узяті, становлять фундамент інформаційного суспільства.

Головна характеристика нової парадигми полягає в тому, що інформація є її сировиною, причому специфікою цієї технології є те, що вона зорієнтована на опрацювання самої інформації.

Друга риса нової технології полягає в її всеохопності. Вона пов'язана з тим, що інформація міститься в будь-якій діяльності людини, пронизує всі процеси нашого індивідуального і колективного існування.

Третю характеристику нової інформаційної технології Кастельс убаचाє у мережевій логіці. Як з'ясувалося, морфологія мережі найкращим чином пристосована до зростаючої складності взаємодій та непередбачуваних форм і способів розвитку, коли вдається поєднати структуроване і неструктуроване.

Четверта особливість полягає в тому, що інформаційно-технологічна парадигма ґрунтується на гнучкості, що дає змогу безперервно модифікувати і перегруповувати її компоненти. Втім, застерігає Кастельс, ця особливість може бути як корисною, так і нести в собі репресивну тенденцію.

П'ята характеристика цієї технологічної революції – зростаюча конвергенція конкретних технологій у єдину високоінтегровану систему. Маємо посилення взаємодії між мікроелектронною і біологічною революціями.

В цілому інформаційно-технологічна парадигма демонструє велику потужність і здатність до відкритості, до постійних модифікацій.

Хоча Кастельс цю технологічну парадигму називає основою інформаційного суспільства, він все ж не вважає, що це і є його ознака, особливість його соціальної структури. Не існує єдиного взірця інформаційного суспільства, є лише певний тренд, певна сукупність характеристик, які засвідчують можливість входження в систему інформаціоналізму. Однак кожна країна може обрати свої способи розвитку, які можуть відрізнитися від інших моделей розвитку. Так само, як існувало багато варіантів капіталістичної економіки, мають існувати різні способи входження в інформаційне суспільство. Тобто існує багато різновидів інформаційного суспільства. Саме такий висновок робить Кастельс у роботі, присвяченій становленню фінської моделі інформаційного суспільства [3].

Кастельс стверджує, що адекватно зрозуміти інформаційне суспільство можна лише в «плюралістичній перспективі, яка зводить разом культурну ідентичність, глобальну мережу і багатовимірну політику» [2, 48]. Багатовимірність і плюралізм нового суспільства дали підставу деяким дослідникам порівнювати інформаційне суспільство з постмодерном, який якраз і виходить з плюралістичності як фокусу сучасного осмислення дійсності. Втім, дослідники, які обстоюють ідею постіндустріального суспільства, здебільшого мають за мету продовження і подальшу розбудову модерну і не є послідовними прихильниками постмодерну.

Зокрема, німецький фахівець В.Вельш, роблячи таке порівняння, зазначає, що навіть Д.Белл, засновник концепції постіндустріального суспільства, не вважав розмаїття позитивним надбанням нового суспільства. Так, хоча на думку останнього, на відміну від індустріального суспільства, яке відзначалося своєю монолітністю, постіндустріальне суспільство розділяється на три відокремлені сфери – економіку, політику, культуру, все ж у цьому він убаचाє не можливість для подальшого розвитку суспільства, а джерело майбутніх потрясінь (про що, зок-

рема, йдеться у його книзі – «Культурні суперечності капіталізму»). Тому, на думку Вельша, Белл є, швидше, «заангажованим плюралістом», аніж послідовним постмодерністом, оскільки визнає гетерогенність лише в сфері культури. Однак, як вважає Вельш, «це не просто культурна, а взагалі фундаментальна плюральність між різними системами орієнтації та сферами організації» [8, 46].

Відомо, що перші спроби визначити специфіку інформаційного суспільства були пов'язані переважно з акцентуванням уваги на ролі інформаційно-технологічної компоненти в розвитку суспільства. Однак для розбудови інформаційного суспільства мають велике значення і соціокультурні передумови, які і дають змогу відбутися новим економічним трансформаціям. За аналогією з веберівським терміном «дух капіталізму» Кастельс називає ці соціокультурні передумови «духом інформаціоналізму».

Нагадаємо, що в концепції Вебера тим способом життя, який сприяв народженню капіталізму і підтримував його, була «протестантська етика» (це, так би мовити, морально-етичний фундамент капіталізму). Однак згодом така система цінностей зазнала певних трансформацій. Зокрема, суспільство «масового споживання» навпаки культивувало гасло: «Споживати якомога більше». У підсумку виник певний дисонанс між регламентацією і дисципліною на виробництві і закликом бути максимально розкутим у сфері дозвілля й споживання. Зрештою, наприкінці 1960-х років виник рух «нових лівих», який набув досить значного поширення майже в усьому світі.

Деякі західні соціологи пов'язують появу цього явища з крахом системи цінностей «індустріального суспільства», основу якої становила система самообмежень, яка заохочувала дисципліну, винагороджувала слухняність, підтримувала ієрархічну структуру суспільства. Щодо неї Д.Белл зазначав, що в цей час зазнала краху система світогляду, яка базувалася на цінностях «протестантської етики». «Протестантська етика та пуританські звичаї, — писав він, — були тими кодексами, які підкреслювали значення роботи, тверезості, ощадливості, сексуальних обмежень та всіляких заборон щодо життя. Вони визначали природу моральної поведінки і соціальної респектабельності. Постмодерністську культуру 60-х років, оскільки вона називала себе «контркультурою», тлумачили як виклик протестантській етиці, як таку, що сповіщає про кінець пуританізму і йде в останню атаку на буржуазні цінності» [9, 55].

Кастельс теж намагається визначити те морально-етичне підґрунтя нової економічної системи, яке дає їй змогу функціонувати в якості інформаційно-комунікативної парадигми. У «Інформаційній добі» Кастельс зазначає, що «насправді існує спільний культурний код у різноманітних облаштуваннях мережевого підприємства. Він складається з багатьох культур, багатьох цінностей, багатьох проектів, які приходять на думку і надають дані для вироблення стратегій різних учасників мереж,

змінюючись з таким же темпом, що й учасники мереж... Це справді культура, але культура ефемерного, культура кожного стратегічного рішення, радше клаптикова ковдра, зшита з досвіду й інтересів, аніж хартія прав і обов'язків» [2, 197]. На думку дослідника, це багатолика віртуальна культура, яку важко визначити однозначно.

Втім, у пізніших працях Кастельс дещо змінює свою позицію. Зокрема, в праці «Інформаційне суспільство та держава добробуту. Фінська модель» (2002), написаною ним разом з фінським ученим Пекка Хіманен (який видав 2001 року книгу під назвою «Хакерівська етика і дух інформаційної доби»), він не тільки погоджується з терміном останнього щодо «хакерівської етики», але й присвячує окремий параграф питанню зіставлення «протестантської етики» і «хакерівської етики», яку він тепер вважає «духом мережевого суспільства».

Втім, зауважимо, що Кастельс і раніше звертав увагу на роль молоді у розбудові Інтернету, а саме на ті цінності свободи, індивідуальної інновації і підприємництва, які походили із культури кампусів 60-х років ХХ ст. Цей потяг до свободи самовиявлення був яскраво виражений у настановах і гаслах представників руху «нових лівих», таких як: «Забороняється будь-що забороняти!», «Вся влада уяві!» та ін. Згодом ці настанови втілювалися в положеннях «контркультури», яку Д.Белл вважав саме «культурою» постіндустріального суспільства.

На думку Кастельса, притаманний молодіжному руху дух гри, творчості, імпровізації став підґрунтям для формування інноваційного середовища, цієї серцевини розвитку й поширення інформаційного суспільства, в якому головним джерелом росту продуктивності є інновація. Зокрема, він зазначає, що «попри вирішальну роль військового фінансування й ринків у стимулюванні розвитку електронної промисловості на ранніх етапах, у період 1940—1960-х років, технологічний розквіт, який розгорнувся на початку 1970-х, можна певною мірою порівняти з культурою свободи, індивідуальної інновації й підприємництва, що виростили з культури американських кампусів 1960-х років» [2, 29].

Отже, перед суспільством інформаційної доби постає завдання підготовки людей нової формації, здатних до креативності, здатних діяти в умовах різноманітності, в умовах ситуацій, що постійно змінюються. Щодо цього Кастельс зазначає, що для підготовки інноваторів необхідно мати *освічених людей, відповідне фінансування та культуру інновацій*. Отже, державі слід потурбуватися про розвиток системи університетів. Але це лише формальна передумова для підготовки освічених людей. Потрібно ще й змістовно перебудувати систему освіти.

На відміну від попередньої освіти доби індустріалізму, яка вимагала міцного засвоєння певної суми знань з тим, щоб вміти застосовувати їх на виробництві, інформаціональна економіка вимагає нової парадигми освіти. В інформаційному суспільстві знання повсякденно змінюється. І справа не лише в появі комп'ютерів та більш відкритого доступу спожи-

вачів до інформації. Йдеться про те, що в суспільстві відбувається швидке застарівання знань, традиційні навчальні дисципліни занепадають, натомість виникають нові галузі знання. Тому виникає необхідність постійно оновлювати систему навчання. Головним стає питання: яким чином привчити студентів до постійного навчання, передати їм своєрідну теорію навчання?

Інший аспект цієї проблеми пов'язаний з тим, що маємо перебудувати і «невидиму» частину навчання, або за висловом Е.Тоффлера, «прихований курс навчання». Останній наводить характеристики «відкритого» і «прихованого» курсу навчання за добу індустріалізму: «Організована на фабричний зразок, загальна освіта давала навички читати й писати, навчала початків арифметики, історії та інших предметів. Це був «відкритий курс навчання». Але під ним лежав невидимий або «прихований курс навчання», що був набагато головнішим. Він складався і таким залишається й тепер у більшості індустріальних держав, з трьох курсів: пунктуальності, вміння підкорятися й уміння виконувати механічну, одноманітну працю» [4, 35—36]. Тобто таким чином з молодих людей формували податливу, керовану робочу силу.

Видатний американський філософ Джон Д'юї ще в 30-х роках минулого століття відзначав недоліки попередньої школи: «Навчання — це переймання того, що вже накопичено в книгах і в головах старших. Крім того, знання вважаються статичними. Вони подаються як остаточний результат, при цьому мало уваги приділяється шляхам їх виникнення чи змінам, які обов'язково з'являться в майбутньому» [12, 22]. Відзначаючи відмінності між вимогами в традиційній і новій школі Д'юї писав, що «насаджуванню згори там (в новій школі. — В.Л.) протиставляється вираження і розвиток індивідуальності, внутрішній дисципліні — свобода дій; навчанню за допомогою книг і вчителів — навчання досвідом...» [12, 22]. Зрештою, він ставить наголос саме на необхідності культивувати у молоді свободу самовираження: «Ми повинні відмовитися від застосування гамівних сорочок і кайданів, якщо ми хочемо, щоб особи розвивали в собі зародки інтелектуальної свободи, без якої ми не матимемо впевненості у справжньому і безперервному розвитку» [12, 57].

Звичайно на той час такі заклики виглядали не тільки незвично, але й несвоечасно. Дух індустріалізму продовжував панувати до кінця 60-х років ХХ століття. Тому лише з появою постіндустріальної реальності нові підходи до навчання актуалізувалися і постали на порядку денному. До того ж свобода в постіндустріальному суспільстві потребує нового виміру — відбувається перехід від забезпечення *формальних* умов свободи (свободи слова та ін.) до *змістовних* її характеристик (свободи самовираження, самоактуалізації тощо). Тобто має значення здатність людей творити, спроможність адекватно реагувати на ті виклики, які виникають в лоні зростаючого різноманіття. Певною мірою від цього залежить виживання як окремих суспільств, так і людства в цілому. Сама соціокультур-

на та економічна реальність вимагає таких суб'єктів діяльності, які мають навички працювати в умовах різноманітності.

Більше того, як зазначає Тоффлер, «чим ближче просувається суспільство до надсимволічної економіки, тим більше важить дозвіл на вельми широкий діапазон розбіжностей та свобода самовираження. Що міцніше уряд придушє або охолоджує цей рясний і вільний потік інформації, даних та знання (включно з ідеями, інноваціями та навіть політичними незбіжностями), то дужче він уповільнює перехід до нової економіки» [5, 442]. Тобто стара бюрократія, яка звикла працювати в умовах одноманітності, може стати на заваді становленню інформаційного суспільства. (До речі, М.Кастельс також зазначав, що «бюрократія – це ворог інновації».)

При цьому велике значення має доступ до інформації, можливість ознайомлення людей з якомога ширшою базою даних. Мається на увазі, що зростання багатства залежить від того, що переважна кількість працівників виробництва має бути здатною творити будь-що – від ескізів нової продукції до нової комп'ютерної логіки, метафор, наукових знахідок і теорій пізнання. Саме тому такого значення набувають проблеми освіти, її перебудови. Як вже зазначалося, попередня система освіти була зорієнтована на формування дисциплінованого працівника масового виробництва, здатного розв'язувати типові виробничі завдання.

Натомість освіта, що обслуговуватиме інформаційну економіку, має бути спрямована на підготовку творчого працівника, з розвиненою уявою і інноваційним підходом до поставлених завдань. (Звичайно, і в попередній системі навчання були окремі педагоги, які намагалися розбудити в учнях здатність творчо мислити, але, як правило, це – винятки, які не могли зламати загальної тенденції.) Саме в умовах інформаційного суспільства нова парадигма освіти стає пріоритетною, визначальною. Як зазначав щодо цього Тоффлер, «знаковим є те, що освіта являє собою пріоритетну галузь не для самих лише батьків, учителів і жменьки реформаторів-освітян, а й для розвинених секторів бізнесу, позаяк його лідери дедалі частіше визнають зв'язок між освітою та глобальною конкурентоспроможністю» [5, 441]. Тобто виникає новий альянс між інтелектуалами і підприємцями.

Отже, з одного боку, майбутня виробнича система потребує все більш індивідуалізованих, креативно налаштованих працівників, а з іншого – людина одержує могутні технічні засоби для формування складного, непересічного само-образу особистості, відповідно до своєї власної унікальності. Тобто самовиявлення, свобода самовираження стають не лише бажаними, але й соціально та економічно санкціонованими.

Слід зазначити, що слово «хакер» тут не має жодного стосунку до комп'ютерних злочинців, а означає – як це й було спочатку – індивідуума, який бажає реалізувати свою пристрасть до творчості: хакером рухає ідея, здійснення якої він вважає не лише важливим, але й таким, що при-

носить задоволення. Перелічуючи ті риси, які характеризують хакерівську культуру, Кастельс відзначає передусім такі з них як свободу – свободу творити, свободу вільно користуватися усіма наявними знаннями, свободу поширювати ці знання на власний розсуд, у будь-якій формі та через будь-який канал, що обирається хакером. Як зазначає Кастельс, «хакерівська культура у своїй суті – це культура зближення людей та їхніх машин у процесі вільної взаємодії. Це культура технологічної творчості, яка ґрунтується на свободі, співробітництві, обопільності та неформальності» [1, 48].

Звичайно, хакерівська культура є неоднорідним явищем, в ній існують субкультури, побудовані на політичних принципах, а також на особистому протесті. Тобто частина з них вважає важливим обстоювати свободу слова в Добу інформації, захищати свої позиції від зазіхань урядів та корпорацій. Інші хакери будують власну соціальну автономію на Інтернеті, борючись за збереження своєї свободи, проти можливого втручання влади, зокрема проти поглинання своїх Інтернет-сервіс-провайдерів корпоративними ЗМІ. На периферії цієї повстанської хакерівської субкультури існують «крекери» (від англ. «cracker» – злодій), які теж неоднорідні за своїм складом.

У чому суть цього протиставлення хакерівської етики протестантській? Як зазначають Кастельс і Хіманен, ідея праці як обов'язку в протестантській етиці ставиться під сумнів ідеєю пристрасного та творчого ставлення до своєї праці в етиці хакерів, створюючи опозицію між творцями інформації та іншими працівниками [3, 186].

Зрештою, це означає, що індивідуальні інтенційні акти (свобода, духовність, відповідальність) не так явно контрастують із соціально санкціонованою поведінкою, що «творча адаптація» людини до плінного, мінливого соціального порядку є необхідною передумовою існування нового інформаційного суспільства.

Втім, Кастельс намагається поставити проблему інакше і доводить існування ширшого утворення – Інтернет-культури, яка характеризується чотирирівневою структурою (техномеритократична культура, хакерівська культура, культура віртуальних громад та підприємницька культура). Як зазначає Кастельс, «разом вони утворюють ідеологію свободи, яка поширена у світі Інтернету» [1, 35]. Ці культурні рівні розташовані в ієрахічному порядку і перебувають у певному співвідношенні. Вершиною цієї культурної конструкції є техномеритократична культура науково-технологічної еліти, що виникла головним чином у великій науці та університетському середовищі.

Хакерівська культура конкретизувала меритократію, посиливши внутрішні межі спільноти тих, хто пройшов технологічну ініціацію, та зробивши її незалежною від існуючої влади. Згодом розбудова Інтернет-мережі сприяла формуванню громад он-лайн, які побудували своєрідне нове суспільство. І нарешті, Інтернет-підприємці відкрили нову

«планету», заселену надзвичайними технологічними інноваціями, новими формами суспільного життя та самовизначальними індивідуумами.

Підсумовуючи сказане, Кастельс робить висновок, що «культура Інтернету – це культура, побудована на технократичній вірі в прогрес людства завдяки технологіям, утверджена співтовариствами хакерів, існування яких визначається вільною та відкритою технологічною творчістю, втілена у віртуальних мережах, спрямованих на створення нового суспільства, та матеріалізована у функціонуванні нової економіки підприємцями, яких надихала можливість отримання прибутків» [1, 59].

Література:

1. Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства. – К., 2007.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М., 2000.
3. Кастельс М., Хіманен П. Інформаційне суспільство та держава добробуту. Фінська модель. – К., 2006.
4. Тоффлер Е. Третя хвиля. – К., 2000.
5. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання, багатство, сила – Акта, 2003.
6. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
7. Тоффлер О. Раса, власть и культура // Там само.
8. Вельш В. Наш постмодерний модерн. – К., 2004.
9. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism. – L., 1976.
10. Берлін І. Чотири есе про свободу. – К., 1994.
11. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія. – К., 1996.
12. Д'юї Дж. Досвід і освіта. – Львів, 2003.

Виталий Лях. Информационное общество и поиски новой образовательной парадигмы.

Опираясь на разработки известных теоретиков информационного общества (Д.Белл, Э.Тоффлер, М.Кастельс, П.Химанен), автор исследует проблему поиска новой образовательной парадигмы. Общество информационной эпохи требует людей новой формации, способных действовать креативно в условиях разнообразия, в постоянно изменяющихся ситуациях. Для их подготовки следует изменить не только формальные условия (как-то развитие системы университетов), но и перестроить систему образования содержательно. Скоротечность изменений на фоне возрастающего разнообразия требует постоянного обновления знаний и системы обучения. Каким образом научить студентов постоянно учиться? Как следует перестроить «невидимую» часть обучения, или «скрытый учебный курс»? Как помочь развить способность адекватно, то есть креативно и инновационно, реагировать на вызовы эпохи перемен? Автор очерчивает пространство поиска ответов на эти вопросы, привлекая понятия «дух информационализма», «информационно-технологическая парадигма», «хакерская культура», «хакерская этика», «идеология свободы».

Vitaliy Lyakh. Information Society and Searches for a New Educational Paradigm.

The author examines the problem of a search of a new educational paradigm, basing on the ideas of theoreticians of information society (D.Bell, A.Toffler, M.Castells, P.Himanen). The information epoch society needs the persons of a innovative world outlook, which will be able to act creatively in the diversity conditions, under the constantly changeable situations. In order to develop an innovative worldview it is necessary to change not only the formal conditions (for example, development of the universities' system), but restructure the content of educational system. The constant changes and increasing variety require renovation of knowledge and the system of teaching. How to maintain a student motivation for a lifelong study? How to restructure an «invisible» side of teaching, or «hidden educational course»? How to help the students to develop their capacities sufficiently, so to become creative and innovative; to reply adequately on the challenge of the epoch? By answering these and other questions, the author uses such notions as «spirit of informationalism», «information and technological paradigm», «hackish culture», «hackish ethics», «ideology of freedom».

Анатолій ЄРМОЛЕНКО

**ОСВІТА ЯК ФОРМУВАННЯ
ПРАКТИЧНОГО РОЗУМУ**
Відповіді на запитання
Ганни Крицької



В інтерв'ю висвітлюються деякі питання сучасної практичної філософії та її викладання у вищих навчальних закладах. Наголос робиться на комунікативній парадигмі практичного розуму як діалогічної основи процесу виховання й навчання. Йдеться про те, щоб засобами діалогу формувати у студентів свободну, зрілу особистість, здатну керуватися власним розумом, публічно обстоювати свою позицію на основі аргументації. Обстоюється необхідність морально-етичного складника в навчально-виховному процесі, зокрема етики дискурсу, яка уможливує формування у студентів навичок дискурс-етичного розв'язання конфліктів, досягнення порозуміння в різних сферах сучасного суспільства: науці, політиці, економіці тощо.

— *Тема моєї магістерської роботи — виховання гармонійної особистості у контексті вищої школи. Хоча розкриття теми виховання краще починати з дитинства, ми маємо висвітлити все ж таки виховну роботу зі студентами. Я звернулася до Вас, оскільки Ви маєте чимало досвіду освітньої роботи саме у вищій школі.*

— Так, хоча я не фахіваць саме в царині філософії освіти, проте залюбки поділюся деякими своїми міркуваннями.

— *Почнімо з головного: що для Вас означає виховання?*

— Складне запитання. В німецькій мові є два терміни для позначення освітньо-виховного процесу: «Erziehung» — російською мовою перекладається як «воспитание», а «Bildung» — процес не просто виховання, а формування особистості, що російською перекладається як «образование». «Bildung» — від слова «Bild» — образ, тобто виховання означає творити людину (або вона сама себе творить) за образом і подобою Бога. Тобто з самого початку освіта спрямована на те, щоб людину виховати таким чином, аби вона цій подобі й цьому образу відповідавала. Проте «освіта» етимологічно походить ще й від «світла». Тому освіта — це ще й

просвітлення, прояснення смислів, що дотичне до німецького «Aufklärung» — дослівно: прояснення, отже, осягнення автентичних смислів, а відтак й критичне ставлення до того, що є. Звідси: просвіта, просвітництво.

Цей концепт я й узяв би за основу підходу до виховання і до освіти: не багато знань, не тільки фах, а насамперед відповідність цьому Божому образowi, що насамперед має морально-етичний вимір. Тим більше, що Бог, створюючи світ, робив це, по-перше, *промовляючи* («Хай буде світло!»), по-друге, *оцінюючи* зроблене («І це добре!»). Тому на цих двох аспектах — мовленнєвому і морально-етичному — я й хотів би насамперед зосередити увагу, відповідаючи на Ваші запитання щодо проблем освіти й виховання.

— *Якщо я правильно Вас зрозуміла, то виховання не є цілісним без духовного, морального та етичного складників, чи не так?*

— Справді, проте ці складники історично змінюються. Як було вже зазначено, термін «освіта» складається з виховання і формування, а форми освітнього процесу постійно змінюються разом зі змінами суспільства. І хоча освітні заклади виникають ще за часів сивої давнини, освіта як відносно самостійна соціальна інституція, чи як самореферентна соціальна система (у термінах Н.Лумана) з'являється досить пізно. Як системно-функціональне утворення — це насамперед новоєвропейський витвір, інструмент створення автономної особистості. У домодерних суспільствах ідентифікація людини відбувалася через її відношення до певного стану або родини зі своїми звичаями та традиціями. На запитання «хто ти?» молоді люди давали відповідь: «я син (донька) таких то батьків!», «я з такої родини!». Новоєвропейська людина ідентифікує себе насамперед із професією, яку сама обирає, формуючи саму себе в цілеспрямованому освітньому процесі (феномен self-made-man). І на поставлене запитання вона відповідає: «я інженер (лікар, адвокат тощо) !».

Професія стає також чинником автономізації особистості та її мобільності. І якщо раніше людина мала роботу там, де вона мешкала, то особливо ХХ ст. в розвинених країнах виникає такий феномен: «я мешкаю там, де працюю». Це означає, що насамперед я маю знайти роботу, а потім помешкання. А сама робота залежить від якості освіти.

Особливо ця тенденція прискорюється і набуває інших ознак останньої третини ХХ ст. Американський соціолог Ричард Сеннет в своїй роботі «Гнучка людина» говорить про феномен так званої гнучкої людини, яка не прив'язана ані до місця проживання, ані до місця роботи. Таке явище зумовлено розвитком інформаційних технологій, телекомунікацій, зокрема всесвітньої мережі Інтернет. Змінюється як мета освіти, так і сама освіта: людина вже не пов'язує себе з певною професією, обраною на все життя. Вона протягом свого життя може кілька разів змінювати свій фах, працюючи над різними проектами, що потребує постійного навчання і перенавчання. Цей факт актуалізує виникнення таких освітніх

інституцій, як «перманентна післядипломна освіта», «дистанційна освіта», віртуальні університети тощо. До того ж у комплексному суспільстві, а сьогоднішнє таким як раз і є, людині доводиться виконувати дедалі більше функцій, грати дедалі більше ролей. Таке становище на новий лад ставить проблему ідентичності особистості, яка загострюється ще й генними технологіями, клонуванням, можливостями змінити стать тощо. І в морально-етичній площині викреслюється багато проблем. Адже стрімкий соціально-економічний розвиток дедалі більше руйнує установлені, традиційні життєві форми, життєві світи. Всі ці процеси актуалізують запитання, а чи є щось абсолютне в моральних нормах, чи вони є лише нашими конвенціями, які у перебігу історичного часу просто заступають одна одну. Зрештою молода людина запитує себе: «Чому за сучасних умов я маю бути моральною?».

— *А як Ви ставитеся до запровадження християнської етики у школі, враховуючи й той факт, що це викликає багато нарікань з боку батьків та учнів?*

— Відверто кажучи, я проти цього проекту. Я не проти релігії чи християнської релігії, але міркую так: через те, що церква у нас за Конституцією відокремлена від держави, а школа — від церкви, етика має бути світською навчальною дисципліною. Якщо духовенство прагне запроваджувати християнську етику, це можна робити в недільних школах. В освітній системі має бути світська освіта, а отже, й етика, етика розуму. До того ж наша країна є багатонаціональною і багатоконфесійною, тому для того, щоб уникнути зайвих суперечностей у суспільстві, — а їх у нас і так забагато, — я б підходив до цього питання поміркованіше. Але морально-етичне виховання неодмінно має бути запроваджено вже в середніх навчальних закладах.

— *На якій основі тоді його будувати, якщо не на християнській етиці?*

— Одразу хочу зазначити, що, по-перше, в багатьох великих релігіях світу існує чимало спільного. Зокрема, це стосується «золотого правила» моральності «І як бажаєте, щоб з Вами люди чинили, так само й Ви чиніть їм», як воно сформульовано в Євангелії. На це правило в тій чи тій редакції натрапляємо і в інших релігіях світу: в юдаїзмі, конфуціанстві, ісламі, буддизмі і т.д. А в джайнізмі це правило взагалі стосується усього сушого. І це може правити за універсальне ядро, яке варто взяти за основу в створенні універсалістської етики. Так чинить, зокрема, такий християнський філософ, як Г.Кюнг у праці «Глобальний етос». Проте слід мати на увазі, що в релігіях багато й відмінностей, які стосуються насамперед ритуалів, звичаїв, традицій, що може ставати на заваді досягнення порозуміння між народами і культурами. Тому світська етика, побудована на принципах розуму, може тут стати об'єднуювальним чинником. Є величезна традиція світської і секулярної етики, принаймні новоєвропейської доби, насамперед етика І.Канта. Сюди слід додати су-

часні морально-етичні концепції, які засадничуються розумом, зокрема етика дискурсу, що не суперечать головним інтенціям і християнської етики. Цілком можна було б запровадити таке виховання, спираючись саме на філософію, тобто будуючи його на засадах розуму.

— *А як бути із «філософією серця» Г.С.Сковороди, П.Д.Юркевича та інших? Як ви до цього ставитеся?*

— Насамперед ми маємо усвідомлювати той факт, що «філософія серця» — не є суто нашим витвором. Апеляцію до серця знаходимо ще у святому письмі, далі у Блаженного Августина, німецьких містиків, Б.Паскаля. ХХ ст. до концепту серця, душі звертався німецький філософ Макс Шелер. Відтак філософія серця має спільні християнські корені. Проте не варто протиставляти розум на Заході і серце у нас. По-перше, слід усвідомлювати, що здебільшого те, що ми називаємо розумом, насправді, є інструментальним розумом, технічною раціональністю, яка справедливо піддавалася критиці насамперед західними філософами, які протиставляли їй практичний розум як морально-етичний. Говорячи, що нам, на противагу Заходу, мовляв, ближче «філософія серця», ми таким чином заперечуємо універсальність розуму. Тим більше, що голова — не найгірша частина людського тіла! Але й заперечення технічної раціональності містить у собі небезпеку того, що цим ми фактично позбавляємо самих себе і наших дітей можливостей бути раціональними, а отже, й конкурентоздатними у світі. Сучасний світ досить жорсткий, і ми маємо усвідомлювати неунікність боротьби і не обмежуватися «філософією серця», проте ця боротьба має вестися за правилами, встановленими на засадах розуму.

— *Чи правильно я зрозуміла, що якимось чином розум і серце потрібно поєднати?*

— Що таке серце? Що криється за поняттям кордоцентризму? Звісно, серце — це метафора, яка означає не певний орган нашого тіла, а безпосереднє знання, безпосереднє осягнення чогось, що належить нашим інтуїціям. Ці інтуїції не потребують раціонального обґрунтування, адже вони укорінені в нашому безпосередньому досвіді, в нашому життєвому світі. Під сердечністю ми розуміємо також відчуття, феномен емпатії, любові до ближнього. Втім, що означає любити ближнього ще зрозуміло (шоправда, не усім!), але як бути з далеким, чи можна його любити? Коли щось трапляється з нашими друзями чи родичами, звісно, ми переживаємо всім своїм єством, реагуємо всім своїм серцем, душею. Але коли ми бачимо по телебаченню землетрус або інші катаклізми на іншій частині світу, будьмо відтвертими, навряд чи ми переживаємо так само. Але розумом ми здатні усвідомити, що людям потрібна допомога й здатні надавати її, можливо, й не відчуваючи цього болю серцем, як це, звісно, відчувають близькі люди. Тобто проблема полягає в тому, як можлива «етика далекого». Далекими можуть бути й інші наші сучасники, яких ми не знаємо, і прийдешні покоління, і позалюдський світ. Отже, в одних межах має «працювати» серце, а в інших — розум.

Проте треба мати на увазі асинхронію суспільного розвитку, пов'язану з поступовим відокремленням сциєнтично-технічної й морально-практичної раціональностей, що перетворилася на проблему, яку ще Фридрих фон Шлегель визначив як «проблему історії» і яка полягає у «відмінності прогресу в різних складових усього людського формування (Bildung), коли особливо дається взнаки велика відмінність між інтелектуальним і моральним формуванням (Bildung)».

І ця проблема вкрай загострилася ХХ століття, коли технічна і морально-етична раціональності перетворилися мало не в антагонізми, набуваючи есхатологічних проявів у глобальних проблемах сучасності. Алгоритми вирішення цієї проблематики ми не можемо знайти в безпосередньому досвіді, засадниченому життєвим світом, також у досвіді традиційних культур, які узагальнювали цей досвід. Зрештою людство опинилося на межі, переступивши яку, воно може знищити і саме себе, і своє довкілля. Виникає запитання, а чи здатне людство взяти ці процеси, пов'язані з експансією технічної цивілізації, під свій контроль, виробивши розумні норми спільного буття людей. Загострюються проблеми взаємодії етики і господарства, етики і науки, етики і політики тощо. Адже і політика, і господарство, і наука, і, зрештою, освіта перетворилися на самореферентні, ціннісно нейтральні субсистеми.

Як поєднати їх з етикою? Це досить складне питання, пошуки відповіді на яке, спершу на Заході, а тепер і у нас призвели до повороту до практичної філософії: практичної в сенсі морально-етичної. І в школі, і в університеті морально-етичні дисципліни зараз мають бути пріоритетними.

Нагадаю, що після програмного двохтомника за редакцією Манфреда Риделя «Реабілітація практичної філософії», на сторінках якого виступили видатні філософи сучасності Г.-Г.Гадамер, К.-О.Апель, Ю.Габермас та ін., ця тенденція стала провідною останньої третини ХХ ст. Вона залишається такою і сьогодні. Це стосується практичної філософії не тільки як академічної дисципліни, а й як прикладної. Річ у тому, що вирішення складних проблем сучасного суспільства вже не під силу окремій людині, вже не достатньо керуватись тільки власним сумлінням аби чинити морально.

Відтак світ потребує доповнення індивідуальної етики етикою соціальною, прикладна етика постає тут складником етики соціальної. Отож неабиякої значущості в розвинених країнах набувають такі дисципліни, як політична, економічна етики, етика бізнесу, інженерна етика, годі вже казати про медичну деонтологію та правову етику. Повторюю, це не тільки академічні дисципліни, а й практичні служби і навіть інституції, спрямовані на розв'язання конфліктів, врегулювання стосунків між людьми. Вони дають можливість відповідати на запитання про правильність та легітимність тих чи тих правил, норм, дій, інституцій. Такі служби останнім часом формуються при установах і корпораціях. За

приклад може правити корпорація Сіменс-Бош. Найважливішої ролі тут набуває саме етика дискурсу, яка окрім усього зазначеного дає можливість здобувати навички саме аргументативного розв'язання конфліктів, обґрунтування і норм, і практик, і цілей.

— *У чому Ви бачите відмінності виховання дорослих від виховання дітей? Чи є вони взагалі?*

— Звісно, вони є. Дорослих радше вже перевиховують, а дітей все таки виховують. Скажімо, не досить коректно робити зауваження дорослій людині, а дитині ще можна це робити. Втім, є певні етичні моменти у вихованні: наприклад, і до дитини треба ставитися як до рівноправного суб'єкта. Оскільки я займаюся комунікативною філософією і використовую методологію і процедури цього напрямку, то якщо ми говоримо про виховання дітей, до них також треба ставитися як до потенційно рівних, потенційно дорослих осіб. Саме з цим у нас здебільшого й була проблема, яка особливо давалася взнаки за радянських часів. Взагалі все суспільство було побудовано на принципах патерналізму, коли одні були суб'єктами відповідальності, а інші — об'єктами. Така асиметрія була властива і відношенню «батьки-діти», і відношенню «викладачі-діти» і т.д. Сучасне суспільство потребує дорослої, повнолітньої людини, яка здатна сама приймати рішення, бути автономною особистістю, а отже, й свобідною. Проте свобода неможлива без відповідальності. Тобто дитину потрібно з самого малечку орієнтувати на те, щоб вона стала самостійною і свобідною, а отже, й відповідальною. Я завжди кажу, що найперше завдання батьків — зробити своїх дітей дорослими, повнолітніми, а отже, й відповідальними, відповідальними за себе, своїх близьких, далеких, за світ у цілому.

— *Які засоби впливу на вихованців можна застосовувати?*

— Найперший засіб — аргументативний діалог. Якщо ти чогось вимагаєш, то це має бути аргументовано. Тобто якщо ми сприймаємо людину як рівноправного суб'єкта, то ми ставимось до неї з увагою та повагою. До речі, в німецькій мові «Achtung» — це і увага, і повага. Якщо ми ставимось до дітей і підлітків таким чином, то я гадаю, що цей діалог має бути основою виховання і освітнього процесу. Відтак освіта дедалі більше має перетворюватися на комунікативний процес.

До речі, гумбольдтові реформи в університеті свого часу були спрямовані на поєднання освіти і науки. До реформ цього не було: навіть І.Кант починав з того, що читав лекції за чужими підручниками. Предмет дослідження має переходити до учнів, студентів, але не просто як готове знання, а як співпраця. У Німеччині лекція як форма освітнього процесу посідає далеко не головне місце, а на першому плані — семінар. Я відвідував кілька таких семінарів у Берлінському вільному університеті і бачив, як в такому діалозі й народжується знання, народжується істина. Воно стверджується не тоді, коли професор надиктовує матеріал, який потім запитує на іспиті, а саме під час діалогу, тому що і професор на

цьому семінарі всього не знає, але спілкуючись таким чином, він фактично витворює знання, а відтак і знання, що стосується ціннісних орієнтацій і моральних норм.

— *Отже, знову таки йдеться про морально-етичне виховання і освіту.*

— Так, до речі при тому самому університеті існує Центр Ганса Йонаса під орудою Д.Бьолера — учня К.-О.Апеля, одним із напрямів якого є розробка проекту «Діалог етики і педагогіки» (EPD — Ethik und Pädagogik im Dialog). Метою цього проекту є конкретна реалізація мети Центру Ганса Йонаса, аби «прискорити розробку концепції формування (Bildung), спрямованого на відповідальність за майбутнє, на відповідальність за людську гідність та її індивідуальну реалізацію, що є особливо нагальним з огляду на те, що школа та вища школа доволі мало цим переймається, годі вже казати про навчальні плани». Як бачимо, і в розвинених країнах, зокрема в Німеччині, взаємодія етики і педагогіки залишається проблемою. Тому і висувається завдання педагогіки, зорієнтованої етикою, «спільна відповідальність, формування і здатність до відповідальності за майбутнє дії».

— *Але викладач з самого початку має відмінність від студента, він вже підготовлений, чи не так?*

— Так, безперечно, хоча освітній процес як комунікативний передбачає суб'єкт-суб'єктний формат, а не суб'єкт-об'єктний, тобто симетричні стосунки, однак певна асиметричність залишається. Тому освітній процес постає як маєвтичний, коли викладач допомагає засобами діалогу в пошуку істини. У цьому плані процедура дискурсу великою мірою дотична до сократівського діалогу. Він практикується Берлінською трансцендентальною прагматикою у Вільному університеті Берліну. Скажімо, студенти, аналізуючи на семінарі філософський твір, не просто переказують ідеї цього твору. Через діалог з викладачем і один з одним народжується нова думка, до речі, і викладача також. І тут я хотів би зауважити, що ця форма, сократівського, точніше, несократівського діалогу, дедалі більше набуває поширення у світі. Про це свідчить Друга Всесвітня конференція в Берліні 2005 р., в роботі якої я брав участь. Представники понад двадцяти країн світу ділилися своїм досвідом застосування дискурсивних практик в багатьох сферах життя: в політиці, економіці, педагогіці і т.д. Було навіть презентовано проект застосування несократівського діалогу в роботі з ув'язненими з метою їхньої реабілітації та уникнення рецидивів. І такі практики виявилися досить ефективними.

— *Ви будете свої семінари саме таким чином?*

— Принаймні я намагаюся це робити. Своїм студентам я кажу: прагнучи вивчати комунікативну практичну філософію і етику дискурсу, насамперед слід вивчити німецьку мову, після цього ви матимете можливість вступити в аспірантуру до мене, а потім поїхати на стажування до Німеччини, потрапити там до в'язниці, а вже там вивчати несократівський діалог. Звісно, це жарт! Якщо без жартів, то наша система

освіти, на жаль, ще досить консервативна, вона ще мало використовує такі нові практики. Це наслідок нашого до-пост-модерну. Проте в побудові навчального процесу я прагну надавати перевагу якраз живому спілкуванню зі студентами.

— *Чи буває у Вас, що на заняттях студенти не заохочені, не зацікавлені, не створюється атмосфера? Що Ви робите в такому разі?*

— Звісно, буває. Проте я намагаюся бути не надто нудним і якимось їх заохочувати, «прив'язуючи» матеріал, який викладаю, до їхніх проблем, показуючи, що це досить дотичні до їхнього власного життя речі. Адже практична філософія, яку я викладаю, має безпосередній вплив на наше життя. Такі її рубрики, як обґрунтування моральних належностей, ціннісні орієнтації, етика і політика, етика і наука, етика і екологія, безпосередньо стосуються нас усіх. Звісно, аби зацікавити, треба самому мати до цього неабиякий інтерес і усвідомлювати важливість свого предмета, аби передати цю зацікавленість студентам.

— *Які на Вашу думку методи заохочення і покарання є доцільними? Про заохочення говорять багато, а тему покарання рідко хто конкретизує.*

— Я прагну не застосовувати методи покарання або застосовувати їх дуже рідко.

— *Давайте розглянемо покарання у меншому масштабі. Наприклад, існує думка, що єдиним доцільним методом покарання може бути закриття серця, тобто штучно зведений бар'єр між вихователем і вихованцем після провини останнього.*

— Звісно, треба дати зрозуміти цій людині, що якщо у неї немає часу, то у мене теж. Якщо ти так ставишся до мене, то і я так буду. Проте тут виникає небезпека залишитися на найнижчому із шести щаблів розвитку моральної свідомості, скористаймося дослідженнями моральної свідомості Л.Кольберга у єдності онто- і філогенезу. Якби моральна свідомість будувалась тільки на емпіричному світі, то ми не вийшли б за межі налаштування «око за око, зуб за зуб». Разом з тим треба молодій людині показати, що вона чинить не добре. Зі свого досвіду скажу, що якщо до тебе так ставляться раз, другий, третій, четвертий, тоді треба належним чином відповідати, аби таку ситуацію припинити. Це те, що постає як стратегічна раціональність. Адже бувають ситуації, коли діалог не працює. Коли людина хоче тебе використати, то ти маєш їй показати, що це не добре.

— *Тобто Ви не сприймаєте повне християнське смирення як метод ефективного виховання?*

— Не те, що я не сприймаю, але хотів би наголосити на тому, що є різні життєві ситуації. І такий принцип християнського смирення насамперед постає як регулятивна ідея. Адже, повторюю, є ситуації, де ми чинимо на основі цілераціональної або стратегічної дії, коли інша людина постає як об'єкт, а отже, взаємодія здійснюється на основі схеми дія-протидія, тобто на основі каузальної схеми. Золоте правило моральності як раз і розриває цей каузальний ланцюг, адже воно не приписує чинити

так, як з нами актуально чинять. Модальність «як бажаєте, щоб з вами люди чинили, так само і Ви чиніть їм», отже, й є таким регулятивним принципом. Це заповідь, що не описує реальне, а приписує ідеальне. Якщо ми люди, то повинні нею керуватися. Повторюю, цей принцип ми знаходимо майже у всіх великих релігіях. Конкретизацією золотого правила за новоевропейської доби можна вважати Кантів імператив: «чини так, щоб максима твоєї волі могла стати принципом універсального законодавства».

Але у Канта є ще одна редакція категоричного імператива, яка приписує «не ставитися до іншого, як у власній особі, так і до людства в цілому, тільки як до засобу, а завжди ставитися як до мети». Адже Кант — реаліст, він розуміє, що нам доводиться використовувати інших людей як засоби (скажімо, відносини продавця — покупця у магазині), але наполягає на тому, щоб не ставитися до них тільки як до засобу. Це також регулятивний принцип — те, на що ми орієнтуємось і те, що уможлиблює наші дії. Ще Блаженний Августин розділяв поняття «град Божий» і «град людський», маючи на увазі, що ми ніколи не зможемо побудувати царство Боже тут на Землі, але ми можемо до цього прагнути. Не забуваймо також, що прагнення втілити утопії в історії часто-густо призводили до жахливих наслідків, взяти хоча б тоталітаризми різного ґатунку в ХХ ст.

— Я теж помітила, що будь-яка ідеальна модель, навіть саме вчення Ісуса Христа, завжди чомусь спотворювалася. Проте, якщо ідеалізм не є безперечним благом, чи є тоді в нашій системі виховання місце ідеалам? Адже не можна дозволити собі виховувати перфекціоністів, тобто людей погано пристосованих до життя, які занадто болісно переживають свої невдачі і розбиті мрії.

— Річ у тім, що взагалі без сфери ідеального людина не існує. Все наше мислення засадничується ідеалізаціями. Скажімо, є поняття столу, але де ми бачили стіл взагалі? Є багато столів, але є саме поняття столу — і це вже певна ідеалізація. Такі ідеали знаходимо і в суспільстві, тому що існує певне бачення суспільних відносин. Цим постійно переймалася філософія, починаючи від Платона і закінчуючи знову ж таки комунікативною філософією, в якій є поняття ідеальної комунікативної спільноти. Без таких ідеалізацій, без уявлення, не можлива наука, але насамперед не можлива етика. Це те, що Г.Файхінгер називав «Philosophie als ob» (філософія немов би). Найпростішою формою такого уявлення є емпатія — як здатність відчувати іншого, здатність перейматися його стражданням (нім. Mitleid, рос. сочувствие), співчувати йому.

Важливу роль тут відіграє уявлення, що передбачає вихід за межі простого фактичного. Якби людство залишалося тільки у сфері фактичності, воно не дісталось б «золотого правила» моралі. В ідеології марксизму шукали ідеал суспільства, де не було б панування та експлуатації одного суб'єкта над іншим. Це ідеал, який, як показала історія, не можна ствердити, адже ми знаємо, до чого призвела така спроба.

Проте в даному разі я більше переймаюся не питанням, чи є місце ідеалам, а думкою, що для молодої людини, як на мене, важливіше провести лінію між ідеальним та реальним. Якщо вдаватися тільки до ідеального, то це призводить до того, про що Ви кажете: робляться висновки, що суспільство не ідеальне і в ньому взагалі не варто жити. Але є й інша позиція — цілковитого «реалізму»: «суспільство недосконале, то й мені годі шукати такого ідеалу, і я буду таким, як і всі». На мій погляд, для людини, з одного боку, потрібно бути ідеалістом, а з другого — реалістом. Погано, коли людина не може відрізнити ці речі: це призводить або до трагедій, або до цинізму. Є ідеали, як суспільного, так і інтимного рівнів. Адже ми можемо мати і певний ідеал суспільства, і певний ідеал чоловіка про жінку, жінки про чоловіка. Ідеали мають бути, вони є, як би ми їх не заперечували, адже у нас завжди є певні уявлення. Проте нам слід мати мужність жити саме в цьому реальному світі, далеко не ідеальному.

— *Але уявлення — це не завжди ідеали.*

— Так, це я й маю на увазі: не треба розглядати ідеали тільки як щось суто позитивне. Повторюю, це моменти ідеалізації. Є феноменальний світ (світ явищ) і ноуменальний (пов'язаний із ідеалізаціями). Він завжди є й використовується як у науці, так і в повсякденному житті, коли ми звертаємось до певних речей, які виходять за межі нашого фактичного життя.

— *Чи помічаєте Ви якісь зміни у студентах і дітях останніми роками?*

— Так, помічаю. Вони стають самостійнішими. У І.Канта була невеличка праця, яка називалась «Відповідь на запитання: що таке просвітництво?». Гасло просвітництва: Sapere aude! — май мужність користуватися своїм власним розумом. У тоталітаризмі людьми керували. Сучасні діти, студенти — це я можу сказати як викладач — набагато вільніші, самостійніші порівняно з представниками нашого покоління. Може це теж ідеалізація, але гадаю, що вони як раз і рухаються до того, щоб жити своїм власним розумом. За Л.Кольбергом, це «постконвенційна стадія розвитку моральної свідомості». Якщо «конвенційна» — це етика традицій і інституцій, які задають смисли нашої поведінки і діяльності, то сучасні студенти наближуються якраз до стадії вільної особистості, яка сама здатна приймати рішення, оцінювати ситуацію, зрештою бути свобідною. Хоча батьки та професори навчають, але рішення студент повинен приймати вже сам. І це обов'язок батьків і вчителів — зробити своїх підопічних такими самостійними. На мій погляд, такі зрушення існують, і я їх спостерігаю.

— *А наскільки ці зрушення вписуються в нашу, як Ви сказали, досить консервативну модель освіти?*

— Вони вписуються в тому, що виходять за її межі. Треба зробити примітку, що ми перебуваємо на перехідному етапі суспільного розвитку. В освіті, на мій погляд, ще не надто спостерігається мотивація з боку студентів. Студент ще не цілком усвідомлює, що освіта йому потрібна для

того, щоб її здобутки використовувати у своїй роботі, побудові свого благополуччя, родини, самого себе і, зрештою, своєї країни. Саме цього ще надто бракує. Проте така ситуація останнім часом змінюється. Про це свідчить хоча б той факт, що сьгоднішні студенти, окрім навчання ще й підпрацьовують. Звісно, можна зауважити, що, мовляв, це негативно позначається на навчанні. Проте є тут і позитивний складник, адже вони отримують «дорослий» досвід, бачать, що знання мов, інформаційних технологій і т.д. працює на їхнє благополуччя, кар'єру тощо. Кілька років тому студенти, які підробляли, іноді отримували в кілька разів більше, ніж викладачі. Зараз вони розуміють, що чим більше мов знає людина, тим більше можливостей у неї є нормально заробляти. Деякі мої колишні студенти отримують зарплати як в розвинених країнах. Тобто це може бути мотивацією до успішного навчання. Проте той самий досвід показує, що поки кореляції між успішним навчанням і рівнем життя, який здобувається за допомогою освіти, в нашому суспільстві ще немає.

— *А як Ви мотивуєте своїх студентів?*

— Кажу їм, що філософія — це не найгірший варіант освіти.

— *Наскільки мені відомо, на Заході дедалі більше стверджується думка про те, що гроші є головною мотивацією, а інші речі: статус, влада і т.д.*

— Справді, хоча гроші й важливі, проте вони мають бути тільки засобом, а не метою. Скажімо, коли навчалося наше покоління, гроші взагалі не були основою мотивації. Важливіше тоді було мати цікаву, престижну роботу. Зараз молоді люди також мотивовані прагненням до цікавої роботи і становища в суспільстві, тому що все має знакову систему: не просто гроші, але й ті речі, які постають знаками твого становища: одяг, годинник від певної фірми, чи автомобіль. Хоча гроші мають також важливе значення. Зрештою, це один із найгеніальніших винаходів людства, який став наслідком того, що замість слова «віддай!» людина колись сказала іншій: «давай обміняємося!», тому що «віддай!» означає насилля. Грошовий механізм попри всі його негативні сторони дає певні можливості безнасильницької комунікації в сфері обміну товарами, речами і т.д. Георг Зімель колись написав працю «Філософія грошей», показавши, що такі медіа, як гроші і право, стають визначальними для раціонального функціонування модерного суспільства. Відтак доки існуватиме людство, гроші будуть моментом мотивації в праці, а отже, і в навчанні.

Це марксизм вважав, що в комунізмі грошей не буде. Колись, пам'ятаю, 1961 року після хрущовської реформи батьки вперше принесли зарплату новими купюрами, які були значно меншого розміру від попередніх, і я, тоді ще підлітком, придумав жарт: якщо проголошено, що в комунізмі грошей не буде, значить, гроші дедалі зменшуватимуться й зменшуватимуться, аж доки не зникнуть геть. Звісно, це був жарт. Слід усвідомлювати, що гроші є важливим механізмом системних інтеграцій у суспільстві. Гроші, багатство, власність є також важливими моментами

мотивації і, знову ж таки, становлення незалежної особистості. Колись Бенжамін Франклін зауважив: «порожній мішок не може стояти». Без власності немає свободи, без свободи немає гідності. Проте в суспільстві існує другий важливий чинник суспільної інтеграції, що його Габермас називає соціальною інтеграцією, яка засадничується ціннісно-нормативною сферою. Без цієї сфери прагнення багатства, грошей, престижу перетворюється на самоціль, спотворюючи і людину і суспільство. Що стосується мотивації, то, як я вже зазначав, є й інші, не менш значущі, моменти — цікава робота, знову ж таки, моральний клімат в колективі, якість життя загалом, до чого належить і екологічна безпека. Це ті цінності, що їх сучасний американський соціолог Р.Інглегард називає постматеріальними цінностями, які останнім часом у західних суспільствах набувають більшої ваги, ніж так звані матеріальні. І я сподіваюся, мене не так багато часу, коли ці цінності перетворюватимуться на основні й у нас.

— *Коли Ви бачите, що Ваш студент не мотивується цими факторами — Ви йому про роботу, статус, а у нього пусті очі, — чи будете Ви продовжувати шукати чинники мотивації для нього?*

— Хотів би ще раз наголосити, що криза мотивацій у навчанні пов'язана з кризою ціннісних орієнтацій, що своєю чергою обумовлена транзитивним характером нашого суспільства, яке перебуває у стані до-пост-модерну. Якщо бути відвертими, то звісно на ті зарплати, які отримують викладачі, з великими групами працювати досить складно, тим більше, що у вищому навчальному закладі у студентів така мотивація має бути вже фактом. Добре, коли у мене не більше двадцяти студентів, тоді це міжособистісне спілкування, і я зацікавлений, щоб мій курс викликав інтерес. Хоча я особливо не переймаюсь, коли сфера інтересів студентів змінюється: наприклад, якщо в минулому році під моїм керівництвом кваліфікаційні роботи писали 5 магістрантів (двоє з них вже вступили до аспірантури) за тим напрямом, яким я займаюсь, то в цьому — тільки двоє. Зрештою, цей напрям передбачає добру обізнаність у сучасній західній філософії, а отже, й добре володіння іноземними мовами. Це моя вимога до студентів, які вступають до аспірантури. Коли «регіонали» висунули вимогу двомовності, я на це відповів жартома вимогою: «Українська державна, а англійська як рідна!». У «кожному жарті є частка жарта». Але, якщо бути серйозним, то світ дедалі більше глобалізується, і без знання мов (принаймні англійської) навряд чи в цьому світі можна очікувати на успіх. Відповідно це стосується й знання головних тенденцій у світовій філософії.

Але якщо взяти великі потоки студентів, скажімо, коли в аудиторії понад сто осіб, як це буває у Київському політехнічному університеті, то як їх захопити, як знайти індивідуальний підхід? Тому, звісно, бажано достукатися до кожного серця, кожної душі, але це за сучасних умов досить проблематично.

До того ж слід усвідомлювати, що в технічних вищих навчальних закладах ставлення до філософії — здебільшого як до маргінальної дисципліни. Але особливо мене турбує інше: це місце практичної філософії та етики в наших вищих навчальних закладах.

Тому, повернувшись до проблеми мотивації, варто зауважити, що в сучасному світі людина має усвідомлювати, що «мистецтво жити разом» дедалі більше потребує «науки аргументувати разом» — обстоювати власну позицію, власне переконання. Відтак варто розвивати й заохочувати «волю до аргументації», що зрештою й пов'язано з філософською освітою, і що також впливає на кар'єру.

— *І як Ви заохочуєте?*

— Заохочувати я можу тільки прикладами успіхів моїх колишніх студентів та аспірантів. Скажімо, була у мене студентка, яка поїхала до Франції, де вступила до університету L'Ecole de Normal. Відомо, що цей навчальний заклад як ескалатор: потрапивши в L'Ecole de Normal, ти стаєш на першу сходинку успішного розвитку кар'єри на все життя. Це приклад енергійної студентки, яка спромоглася через участь у конкурсі вступити до одного з найпрестижніших університетів світу. Деякі колишні мої студенти й аспіранти успішно навчаються і проходять стажування в Німеччині, Польщі і т.д. Тобто для заохочення наводжу такі приклади.

Це і є певною мірою мотивація до подальших занять філософією, вступу до аспірантури. Зараз двоє моїх колишніх студентів переклали статтю сучасного німецького філософа Д.Бюлера, вона вже опублікована у «Філософській думці» за моєю редакцією. Таким чином вони удосконалюють свою німецьку мову, пишуть дипломні роботи, сподіваючись вступити до аспірантури саме Інституту філософії. Звісно це кілька студентів, яких я зміг зацікавити, щоб вони продовжували займатися тим, чим займаюсь я. Так вибудовується певна традиція. Звісно, інші студенти пишуть свої дипломні та кваліфікаційні роботи під керівництвом інших викладачів. Головну свою задачу я бачу в тому, щоб зробити курси з німецької філософії, які я читаю, такими, щоб вони вбудовувалися у панораму сучасного мислення. Якщо студенти займаються українською філософією, вона так само має вбудовуватися в світовий філософський процес, тому що сучасний філософський морально-етичний науковий університетський світ говорить однією мовою. Його представники можуть сперечатися між собою, але це все одна сучасна філософія.

Вкрай важливо для визначення нашої власної ідентичності займатися українською філософією, проте сама ця ідентичність може бути визначена через діалог з іншими культурами, з іншими філософськими школами. Зокрема, це має бути й філософський діалог. А для цього ми маємо розуміти ту мову, якою розмовляє філософський світ.

Я бачу своє завдання в тому, щоб підготувати їх як сучасних філософів. Не можна допустити, щоб наш студент, поїхавши до США,

Франції, чи Німеччини і слухаючи там професорів, думав про те, що він мало що розуміє. Я до речі зустрічав таку думку навіть у деяких наших професорів. Наведу приклад: виступаючи опонентом в одному з наших університетів на захисті докторської дисертації, я чув, як один із членів Вченої ради сказав, що мова, якою написано дисертацію, — а дисертація виконана, до речі, з використанням величезного масиву сучасної філософської літератури, — зрозуміла, мовляв, тільки самій дисертантці та її опонентам. Але це саме та мова, якою спілкується весь філософський світ!

— Яку кінцеву мету Ви окреслюєте перед своїми дисертантами та студентами? Чи намагаєтесь якось окреслити їм життєвий шлях? До чого вони мають прагнути у філософії, в житті?

— Коли йдеться про таку мету, то, мабуть, Ви маєте на увазі мету виховання. Однак коли йдеться про мету виховання, то ми часто-густо прагнемо описати цей процес у термінах цілераціональної дії. Проте, слід усвідомлювати, що виховання не може спиратися тільки на парадигму цілераціональної дії, принаймні тільки цілераціональної. Вихователь не може це робити так, як, скажімо, кухар готує свої тістечка. Тут потрібна знову ж таки комунікативна дія, яка має специфічну мету, а саме досягнення порозуміння. Відтак через досягнення порозуміння викладач маєвично має допомогти студентові визначитися і в житті, і в філософії.

Але річ у тім, що коли люди вступають до університету, обираючи фах філософії, це вже більш-менш усвідомлений вибір. Тобто агітувати їх займатися філософією мені вже не потрібно. Агітувати далі писати дисертацію теж не треба, тому що зрештою з 20 магістрів до аспірантури вступають лише 5—6. Решта працюватиме і не обов'язково за фахом. Так не тільки у нас: в Німеччині філософи теж працюють у фірмах, в політичних установах. Наприклад, Вальтер Ціммерлі, відомий німецький філософ. Німці часто беруть на рівень управлінської або менеджерської ланки окрім юристів і економістів філософів та інших гуманітаріїв. У політиці мотивація прослідковується чіткіше: в політологію йдуть, мабуть, з амбіціями стати президентом, депутатом і т.д. У філософії чи етиці мета не так чітко усвідомлюється, але зрештою, мабуть, студенти самі пересвідчуються в тому, що філософія — це доволі важливий фах.

— Взагалі чи є кінцевою метою кожного філософа сказати щось своє: залишити свою книжку, свою школу, своє вчення, чи це не обов'язково?

— Звісно треба до цього прагнути, але це дуже складно. У ХХ ст. було чимало оригінальних філософів, не буду тут їх усіх називати. Але зараз, в кінці ХХ ст. — на початку ХХІ ст., вже більше працюють філософські школи, і коли хтось пристає до якоїсь школи і робить хоча б невеличкий внесок до розвитку концепції, парадигми, школи, це теж дуже добре.

Ясна річ, кожен хотів би бути Платоном, Кантом чи Гегелем і зробити свій внесок у філософію. Для мене, як фахівця з соціальної та

практичної філософії, керівним правилом є зауваження Канта у Передмові до «Критики практичного розуму»: «Один рецензент, який хотів вивістити щось несхвальне про цей твір, зробив це влучніше, ніж сам міг гадати, сказавши, що в ньому подано не якийсь новий принцип моральності, а тільки нову формулу. Та хто ж би й зважився вводити якусь нову засаду всієї звичаєвості й немовби вперше її винаходити, неначе до нього світ не знав, що таке обов'язок, або мав до цього всуціль хибний погляд? Але той, хто знає, що значить для математика формула, яка цілком точно визначає те, що треба робити, щоб виконувати завдання, і не дає схибити, не вважатиме чимось незначним і непотрібним формулу, яка робить це стосовно всякого обов'язку взагалі»*.

Як бачимо, Кант, не претендуючи на створення якоїсь абсолютно нової моралі, справді підніс її на новий щабель розвитку, висунувши нову, відповідну часові, формулу категоричного імперативу. Отже, висувуючи домагання побудови нової, оригінальної етики, філософської системи загалом, і нам слід пам'ятати цю настанову Канта, а відтак шукати відповідну часові формулу.

Проте ми опинились у досить складному становищі, тому що нашою філософією був марксизм. Це була схоластична філософія в тому плані, що вона не потребувала аргументації, принаймні аргументація не була на передньому плані. Останнім аргументом тут було посилення на першоджерела класиків марксизму. Тому після того, як марксизм втратив своє панівне становище, нам потрібно було наздоганяти світову філософію, опанувати філософську мову, якою говорить світ, приставати до інших концепцій, часто-густо рецепіювати їх, бо ми надто відстали. Тому я, наприклад, зайнявся перекладами та рецепіюванням певних концепцій, приставши до комунікативної парадигми, і пробую використовувати цю парадигму щодо дослідження наших реалій. І не тільки я, а багато інших наших науковців. Взагалі тут величезну роль мають відігравати переклади кращих зразків світової філософської думки, що наближало б нас до світового філософського процесу. Гаслом тут може стати висловлювання сучасного португальського письменника, лауреата Нобелівської премії з літератури, Х.Сарамаго: «Національні літератури створюються письменниками, а світова — перекладачами». Проте переклади — це не тільки спосіб познайомити з закордонними здобутками тих фахівців, які не володіють мовою оригіналу, — адже все одно це крапля в морі. Це не тільки процес навчання. Переклад — це ще й спосіб рефлексії культури над самою собою через іншу культуру. Через переклади (звісно, не тільки через переклади) формується і розвивається наша філософська мова.

*Кант І. Критика практичного розуму. Переклад І.Бурківського (Наук.редак. А.Ермоленка). — К.: Юніверс, 2004. — С. 13

Але, на мій погляд, проблема полягає ще й в тому, що філософи і представники гуманітарних наук, інтелігенція загалом, досі ще не відіграють тієї ролі в суспільстві, в публічній сфері, яку вони мали б відігравати. Варто також визначитись щодо того, якою має бути сама філософія. З огляду на парадигмальний розвиток філософії, я вважаю, що філософія в сучасному світі вже не претендує на конструювання всеосяжних картин світу, вона вже не є і вченням про науку, вона має бути хранительською раціональності процесу аргументації. Тому філософи, як на мене, мають показувати приклад саме публічного застосування розуму. Відтак я ще раз наголошую на приматі практичної філософії: і як мовної прагматики, і як етики.

— *Яким напрямом має розвиватися українська освіта з огляду на те, про що вже йшлося? Окрім означеного Болонського процесу, який у неї власний шлях розвитку?*

— Це складне питання — питання власного шляху в філософії. На мій погляд, поки що напрям такого розвитку не цілком визначений, про що свідчить скорочення гуманітарних дисциплін, курсів етики, філософії і т.д. Хоча якщо ми стали на шлях модернізації суспільства, то ми маємо виховувати цю зрілу, самостійну особистість, про яку йшлося вище. А раз так, то в будь-якій сфері — архітектурі, техніці, — якщо нам потрібна така особистість, мають викладати етичні й практичні дисципліни, куди належить також і мовна аргументація. Оволодіння цими дисциплінами вкрай важливе для сучасної людини: і для фахівця, і для громадянина. Однак, на жаль, вони скорочуються.

Далі, я казав про кризу мотивації. Ви запитуєте, куди має розвиватися наша освіта, а вона й має розвиватися до тих стандартів, які існують у світі. Болонський процес, або так званий світовий рівень освіти, не означає, що ми маємо сісти в потяг Болонського процесу і прямувати туди, куди він вивезе, або куди нам скажуть. Ми маємо брати участь у визначенні шляху цього руху, так само як і світового освітнього процесу загалом. Але для цього треба бути сильними і рівноправними суб'єктами цього процесу, формування концептів розвитку освіти.

І ми не можемо стати такими суб'єктами, якщо у нас не буде достатньої конкуренції і в цій сфері. На жаль, наші університети поки що не тільки не «дотягують» до викликів постмодерного суспільства, а й модерного. Вони залишаються закритими установами, консервуючи напівфеодалні відносини, особливо не переймаючись тим, щоб запрошувати провідних фахівців світу. Звісно, що «закрите суспільство і його друзі» не хоче грати за світовими правилами. Однак, так само як світові банки приходять в Україну, так само як ми вступили до Світової Організації Торгівлі, так само і наші освітні інституції мають «грати» за усталеними у світі правилами. Проте, повторюю, у ці організації ми вступаємо не тільки для того, щоб грати за світовими правилами, а й брати активну участь у формуванні й удосконаленні цих

правил. Якщо на ринок освіти не придуть західні університети, — а вони вже приходять, — якщо не буде конкуренції, то годі казати про якийсь там світовий рівень в наших університетах. Звісно, можна казати, що ми найкращі у світі, але ж це мають оцінити інші.

— *У нас це вже було, коли ми вважали себе найкращими в світі.*

— Так, за радянських часів ми були першими у військовій справі і в спорті. Кажуть ще про балет, але якраз в балеті першими ми не були. Чому в спорті та військовій справі? А тому що там ми стикалися з нашим супротивником віч-на-віч, там було справжнє змагання. Мало задекларувати: «я найперший у світі спортсмен», треба ще реально вигравати змагання. Так само у військовій справі: якщо у тебе не буде найкращої зброї і відповідної підготовки, то тебе просто знищать. Якщо цього фактору змагання не буде в усіх сферах нашого життя, тоді ми приречені на занепад, корупцію, на те, що наші студенти не отримуватимуть конкурентоздатну освіту. Звісно, є у нас сфери, де ми справді посідаємо перші місця: наприклад, програмування, хімія. Але коли молоді люди зможуть обирати університет і за ті самі гроші здобувати освіту і в нашому навчальному закладі, і в закордонних університетах, якщо вони обиратимуть університети, особливо коли до нас придуть філії іноземних університетів, — не тому що іноземні апріорі кращі (у нас є конкурентоздатні школи), а тому, що саме змагання доводить, хто кращий, — то мабуть з цієї конкуренції щось таки виросте.

— *Як Ви ставитеся до оцінки? Чи доцільна вона? Є підходи, що, можливо, не потрібно дітей змалку привчати до жорсткої конкуренції за допомогою оцінок.*

— Я завжди жартую з цього приводу: якщо є пекло для професора, то це вічно приймати заліки та іспити. Відверто скажу, що для мене це не найкраще заняття через те, що треба справді оцінювати, тому що погано занижити, але погано й завищити. Тому перша моя теза: досить складно взагалі оцінювати будь-кого і будь-що. Тим більше, коли системи оцінювання різні: у Вільнюсі, де я читав курс як запрошений професор Європейського гуманітарного університету, — 10-бальна система, в НаУКМА — 100-бальна і т.д. Тому друга моя теза полягає в тому, щоб в оцінюванні був зацікавлений насамперед студент, аби він міг рефлексувати щодо того, наскільки він оволодів фахом. Для викладача це також рефлексія щодо того резонансу, який викликає його курс. Можливо це має бути якесь оцінювання, непов'язане з формальними чи кількісними показниками. У школі (у вищій школі все-таки меншою мірою) неодмінно потрібно запровадити форми «зараховано — не зараховано», а учень (студент) вже сам себе оцінюватиме. Можливо, варто більше хвалити.

— *А Ви хвалите?*

— Інколи. Якщо жартома, то я кажу що з мого курсу комунікативної філософії на 100 балів знає тільки Господь Бог, на 99 балів — К.-О.Апель, на 98 — Ю.Габермас, слідом ідуть Д.Бьолер, В.Кульман... Так можна на-

брати біля сотні. Студенти відповідають на жарт і запитують, а наскільки ж тоді знаєте Ви? Відповідаю, що, сподіваюсь, належу хоча б до першої десятки, а наскільки знаєте ви, можете цей ряд продовжити. Якщо говорити серйозно, то, справді, оцінювати досить складно. Візьмемо 100-бальну систему, за якою оцінюється робота в триместрі в Києво-Могилянській академії. Відверто кажучи, 100 балів я поставив один-два рази. Звісно, ставлю п'ятірки — 91 — 98 балів. В принципі, освітній процес вимагає того, що треба оцінювати. Але головним чином таке оцінювання має бути протягом роботи в триместрі (семестрі). Цього як раз і вимагає Болонська система. Інколи я як експеримент практикую оцінювання студентами самих себе, звісно, останньою інстанцією є викладач. Вони досить насторожено на це реагують. Є й такий варіант: залежно від того, як вони працювали, я пропоную без іспиту поставити оцінки, а хто не згоден, має позмагатися і довести, що він знає на вищу оцінку. Але оцінка має бути.

— *Хто у Вашому розумінні є гармонійною особистістю?*

— За радянських часів метою освіти було формування «всебічно розвиненої особистості». Питання полягає в тому, наскільки взагалі можлива така особистість і наскільки всі її «боки» можуть бути гармонійно поєднані між собою? Це питання особливо ускладнюється нашої доби, доби комплексного суспільства, постійних змін, викликів і загроз? У такому суспільстві сучасній людині постійно доводиться виконувати безліч функцій, грати безліч ролей. Так виникли концепції «антикварності суб'єкта», де йдеться про те, що такі поняття, як автономія, суверенність розуму, втратили своє значення, їхній зміст, мовляв, вичерпано, вони вицвіли й знецінились. Це концепції, що обстоюються насамперед представниками постмодернізму. Я не поділяю цієї позиції. Однак сучасна людина має бути «гнучкою людиною», повернімося до того, з чого я починав, ще раз скориставшись термінологією Р.Сенета. Проте вона повинна мати стрижень. Тому знову таки звернімося до етики, обравши морально-етичний вимір гармонійності. Але тут знову на нас чатують пастки, адже людина постійно перебуває в суперечностях різноманітних етосів — етнічного, професійного тощо.

Як на мене, гармонійна людина — це, насамперед, та, яка прагне не робити того, що суперечить її власному сумлінню. Якщо людина постійно перебуває в суперечності зі своїм власним сумлінням, то годі тут шукати якусь гармонію.

По-друге, якщо йдеться про фах, то людина має його обирати за принципом того, що Г.С.Сковорода називав «сродным трудом», тобто він має не суперечити схильностям, уподобанням, має обиратися самостійно. Тому що часто-густо діти йдуть за батьками або батьки примушують дітей займатися тим чи іншим. Якщо людина не обирає фах самостійно, то їй доведеться змінювати або себе, або інших, і ми аж ніяк не можемо говорити про гармонійність. Нарешті, гармонія залежить від стосунків з коле-

гами, в родині, в суспільстві. До того складність сучасних проблем потребує спільних дій, спільної відповідальності, здатності домовлятися з іншими і т.д. Отже, гармонія неможлива без «волі до порозуміння» з іншими людьми. Звісно, гармонію слід розуміти в цьому контексті тільки як регулятивну ідею.

— *Тобто знов комунікативний аспект?*

— Так. Його можна об'єднати у морально-етичний вимір гармонії, інтеріоризацію якого можна сформулювати у вимозі: не перебувай у суперечності з самим собою! Прагни до цього, і тоді ти вибудуєш стосунки у світі так, щоб вони теж не були суперечливими: хай це будуть стосунки в родині, на роботі, у суспільстві в цілому.

— *Щиро вдячна Вам за дуже цікаву й змістовну бесіду. Великих успіхів у науковій та педагогічній діяльності!*

— Взаємно!

Анатолій Ермоленко. Образование как формирование практического разума. Ответы на вопросы Анны Крицкой.

В интервью освещаются некоторые вопросы современной практической философии и ее преподавания в высших учебных заведениях. Ударение делается на коммуникативной парадигме практического разума как диалогической основы процесса воспитания и образования. Речь идет о том, чтобы при помощи диалога формировать у студентов свободную, зрелую личность, способную руководствоваться своим разумом, публично отстаивать свою позицию путем аргументации. Отстаивается необходимость морально-этической составляющей в учебно-воспитательном процессе, что дает возможность формирования у студентов навыков дискурс-этического разрешения конфликтов, достижения взаимопонимания в разных сферах современного общества: науке, политике, экономике и т.д.

Anatoliy Yermolenko. Education as a Practice of Mind's Formation.
Interview by Hanna Krytska.

The interview deals with the problems of the contemporary practical philosophy and its teaching at the universities. It is focused on the communicative paradigm of practical mind as dialogical basis of the educational process. The interview concerns the possibility of developing the dialogue with a free and mature personality of student, which can be guided by personal mind, and persists openly the personal position by the argumentation. It is underlined the necessity of moral and ethic component in the educational process, that gives a possibility to form the student practice of discourse and ethic settlement of conflicts, an achievement of the mutual understanding in the different spheres of the modern society: science, politics, economics etc.

Назін ХАМІТОВ

**КРЕАТИВНІСТЬ ЯК
ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ КОНЦЕПТ
СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

У статті розглядається проблема актуалізації поняття «креативність» у сучасній філософії освіти. Доводиться, що володіння інформацією для учня, студента, аспіранта означає не утримування її у свідомості чи підсвідомості, а вміння ефективно шукати та використовувати інформацію у проблемних ситуаціях. Робиться висновок, що креативність повинна наповнювати сам навчальний процес; у реальній практиці навчання це означає співтворчу комунікацію учителя і учня, викладача і студента.



Специфіка постіндустріальної доби, зокрема, полягає у тому, що здатність оперувати інформацією стає важливішою за здатність накопичувати її. Загальна комп'ютеризація людства робить зайвою і навіть абсурдною життєву роль ерудита як такого. Це поставило методологів сучасної освіти перед необхідністю усвідомлення нової парадигми результатів навчального процесу: володіння інформацією для учня, студента, аспіранта означає не утримування її у свідомості чи підсвідомості, а вміння ефективно шукати та використовувати інформацію у проблемних ситуаціях.

Проте здатність оперувати інформацією є неможливою без здатності творити інформацію. Таку здатність можна було б назвати креативністю. Останнім часом цей термін став вельми розповсюдженим і навіть модним у світі. Говорять про «креативні досягнення», «креативний потенціал», «креативну людину». Сьогодні навряд чи хто буде сперечатися, що освіта — як середня, так і вища — повинні розвивати передусім креативність, інакше всі набуті знання стають лише способом адаптації у навчальному закладі, у житті ж вони обертаються на «мертвий груз». Це створює своєрідне екзистенційне відчуження випускника від реалій обраної професії, яке вимагає «переучування». Ситуація ускладнюється тим, що феномен креативності є вкрай суперечливим та неоднорідним.

Чи є креативність загальною ознакою людської природи? Які є виміри креативності? Чи можна виховати креативність у навчальному процесі? Спробуємо послідовно відповісти на ці питання.

Креативність і природа людини

Людина є істота, що постійно виходить за власні межі, які задані як своїм Я, так і навколишнім природним та соціальним середовищем. На відміну від життєдіяльності тварини, доля якої визначається інстинктом, життя людини передбачає авторство власної долі. А це можливо лише тому, що людина здатна охопити уявою і думкою не лише фрагмент власного життя, а й все життя, більше того, те, що є трансцендентним по відношенню до її життя. Не можна не погодитися з А.Шопенгауером, який зазначає: «Тварина є втілене теперішнє, тому вона знає страх та надію лише по відношенню до очевидних предметів, що знаходяться у теперішньому часі, отже, в дуже вузьких межах; тоді як людина має бачення, яке охоплює все життя і навіть виходить за його межі» [1].

Ці ж ідеї ми зустрічаємо у Ж.-Ж.Руссо, який вбачає природу людини не в теперішньому, близькому, а в далекому, позамежовому, в тому, що повинно ще прийти — прийдешньому. «Якщо хочеш вивчати людей, — зазначає Руссо, — треба подивитися навколо себе, якщо ж ти хочеш вивчати людину, треба навчитися дивитися вдалину» [2, 21].

Розуміння людини як істоти, яка постійно виходить за межі свого існування, ми бачимо у вченнях німецьких засновників філософської антропології — Макса Шелера та Гельмута Плеснера.

М.Шелер говорить про те, що «у порівнянні з твариною, існування якої є втілене філістерство, людина — це «вічний Фауст»..., що ніколи не заспокоюється на навколишній дійсності, завжди намагається прорвати межі свого тут-і-тепер-так-буття і «навколишнього світу», в тому числі і наявну дійсність власного Я» [3, 51].

В результаті М.Шелер доходить фундаментального висновку: «...Слово «людина» повинно означати сукупність речей, яка є гранично протилежною поняттю «тварини взагалі», у тому числі всім ссавцям і хребетним, і протилежну їм у тому ж самому значенні, що, наприклад, і інфузорії... хоча навряд чи можна сперечатися, що жива істота, яка зветься людиною, морфологічно, фізіологічно й психологічно незрівнянно більше схожа на шимпанзе, ніж людина та шимпанзе схожі на інфузорію» [4, 33].

М.Шелер шукає «сутнісне поняття людини», на противагу поняттю, що підпорядковане природній систематиці. В чому полягає сутнісне поняття людини, в чому його принципова ознака? Що є в людини такого, що відрізняє її від будь-якої тварини? Для М.Шелера це не тільки інтелект і навіть не тільки здатність до вибору. Тому він приходив до більш конкретного запитання. «Якщо тварині властивий інтелект, то чи відрізняється взагалі людина від тварини більше, ніж за ступенем?» [5, 52] —

Питає мислитель. І відповідає: «...Сутність людини і те, що можна назвати її особливим становищем, підноситься над тим, що називають інтелектом і здатністю до вибору, і не може бути досягнутим, навіть якщо уявити, що інтелект і здатність до вибору довільно вирости до безконечності» [6, 52].

Так в чому ж таки полягає людське в людині, на думку М.Шелера? У новому стані психічних процесів? Ні, «невірно було б і мислити собі те нове, що робить людину людиною, тільки як новий суттєвий рівень психічних функцій і здібностей, який додається до інших ступенів, — чуттєвого поривання, інстинкту, асоціативної пам'яті, інтелекту і вибору» [7, 53 — 54]. Навпаки, «новий принцип, що робить людину людиною, лежить поза межами всього того, що в найширшому розумінні, з внутрішньо-психічного або зовнішньо-вітального боку ми можемо назвати життям» [8, 54].

По-справжньому новим в людині порівняно із твариною, згідно з міркуваннями М.Шелера, є лише дух з його безмежним креативним потенціалом. Лише у душі сконцентровані специфічно людські форми взаємодії із світом. «Те, що робить людину людиною, є принцип, протилежний усьому життю взагалі, — пише М.Шелер, — він як такий взагалі не може бути зведеним до «природної еволюції життя», і якщо його до чого-небудь і можна звести, то тільки до вищої основи самих речей — до тієї основи, частковою маніфестацією якої є «життя». Вже греки відстоювали такий принцип і називали його «розумом». Ми хотіли б вживати для зазначення цього більш широке за змістом слово, яке містить в собі поняття розуму, але поряд із мисленням в ідеях охоплює і певний рід споглядання... першофеноменів, ... далі певний клас емоцій і вольових актів... — слово «дух» [9, 54].

Головним способом (центром) оприлюднення духу для М.Шелера є особистість. Мислитель так характеризує його: «Діяльний... центр, в якому дух з'являється всередині кінцевих сфер буття ми будемо називати особистістю, на відміну від всіх функціональних «життєвих» центрів, які, при розгляді їх з внутрішнього боку, називаються також «душевними» центрами» [10, 54]. Отже, принциповою ознакою людини як особистості М.Шелер вважає духовність. Людська особистість є духовною істотою, що здатна трансцендувати себе, відкривати в собі все нові і нові можливості — можливості свободи. Саме тому, на думку М.Шелера, основним визначенням людини буде «екзистенціальна незалежність від органічного, свобода, звільнена від примусу і тиску, від «життя». Саме тому людина і може бути означена як істота, що «відкрита світу» [11, 54].

Ці ж тенденції ми зустрічаємо і у творчості Гельмута Плеснера, який трактує людину як «екс-центричну істоту» — таку, що постійно виходить із того центру, в який його поставила еволюція. Саме ексцентричність відрізняє, на думку Г. Плеснера, людину від тварини. «Межа тваринної організації, — пише він, — полягає у тому, що від індивіда залишається прихованим буття його самого, ... в той час як середовище та плоть його влас-

ного тіла дані йому, співвіднесені із позиціональною серединою, абсолютним тут-і-тепер» [12, 122]. Тварина є замкненою у своєму центрі, середині, яка зумовлена законами виду, роду, класу. «Тварина живе із своєї середини у зовнішній світ і у свою середину вглиб, але вона не живе як середина. Вона переживає те, що міститься у оточуючому світі, чуже і своє, вона може навіть навчитися володарювати над власним тілом, вона створює систему, що відноситься до себе, але вона не переживає себе» [13, 123].

Навпаки людина як істота, що «поставлена у середину свого існування, знає цю середину, переживає, а тому переступає її... Вона переживає безпосередній початок своїх дій, радикальне авторство свого живого існування,... вибір, вона знає себе вільною...» [14, 126].

У результаті цих міркувань Г.Плеснер формулює фундаментальний висновок: «якщо життя тварини є центричним, то життя людини є ексцентричним» [15, 126]. Зрозуміло, що ексцентричність може виявлятися лише в творчому розгортанні людського.

Отже, у вченнях М.Шелера та Г.Плеснера мова йде про те, що людину можна визначити як трансцендуючу істоту — таку, що вільно й усвідомлено виходить за свої межі. Продовжуючи цю ідею, можна сказати, що в екзистенційному смислі креативність можна ототожнити з трансцендуванням, а тому вона є загальноантропологічною характеристикою.

Таким чином, людське буття є не просто процесом абстрактного виходу за власні межі, а переходом від одного виміру до іншого, більше того, це складний процес взаємодії вимірів. І вже це натякає на те, що креативність — глибинна ознака людського.

У цьому проблемному полі креативність постає здатністю подолати відчуження між вимірами людського буття, а відтак — між людиною та світом.

Виміри креативності

В сучасній українській філософській літературі тема креативності безпосередньо актуалізується через проблему вимірів людського буття. У даному контексті цікаві думки зустрічаємо у М.В. Поповича, який виокремлює три виміри людського буття й три виміри комунікації [16].

Ці виміри, на думку автора, можуть бути означені як «розум, воля, почуття» [17, 69]. М.В.Попович зазначає, що мова передусім йде про виміри психіки. Аналізуючи його позицію, можна зробити висновок, що він вважає ці три виміри основоположними, проте вони не виключають існування інших. «...Подібних вимірів психіки багато... психічний простір людини вкрай багатовимірний», — стверджує дослідник [18, 65]. Солідаризуючись з Е.Фроммом, автор підкреслює, що «по мірі деструкції особистості... людина стає все більш одновимірною» [19, 65].

М.В.Попович так міркує про три виміри людського буття: «В тому вимірі, де долається первісний егоцентризм,... свобода можлива лише як

пізнана необхідність; щоб прийняти рішення, треба звільнитись від емоцій.

Владна компонента особистості і вимір, який породжує самопожертву і жорстокість, оцінює реальність лише як предмет утвердження Я.

І тільки у тому вимірі оцінок, в якому людину цікавить саме дійсність як предмет її любові і ненависті, її захоплення і огиди, розкривається та здатність людини, яка називається любов» [20, 68].

Розуму, волі та почуттям як трьома фундаментальними вимірами людського буття відповідають три фундаментальні виміри комунікації — «когнітивний», «сугестивний» та «експресивний» [21, 69 — 77].

Розвиваючи дану ідею, можна було б виокремити у цьому проблемному полі й три виміри креативності — когнітивну, сугестивну та експресивну. (У контексті нашого дослідження було б доцільно назвати їх екзистенційно-психологічними вимірами креативності.) Сказане не означає, що в когнітивній креативності є лише розум, у сугестивній — воля, а в експресивній — тільки почуття. Розум, воля та почуття з'єднуються у кожному з цих вимірів креативності, проте при домінанті чогось одного.

Звернемося тепер до екзистенційно-комунікативних вимірів людського буття, які були означені автором даного тексту у межах проекту метаантропології як буденне, граничне та метаграничне буття людини [22] й спробуємо на цій основі окреслити екзистенційно-комунікативні виміри креативності.

Не треба особливо доводити, що екзистенційно-особистісне виявлення людини є принципово неоднорідним. Інколи ми занурюємося у спокійний плін буденності, де уживаються бажання і страждання, турбота і святковість, вдоволеність і нудьга, а інколи поринаємо у граничні стани, де захоплення змінюється тугою, жахом, відчаєм. І у цих граничних виходах за межі встановлених буденністю кордонів є закономірність і логіка, що виражають глибинну істину людського буття: посередність в нашому житті пригнічує кожного з нас і ми — свідомо чи позасвідомо — прагнемо звільнитися від неї. У трагічному виході за межі буденності народжується те загострено-особистісне, граничне буття людини, яке традиційно називають екзистенцією. Життя набуває смаку неповторності та значимості. Його потаємні глибини відкриваються нам. І в цій відкритості власним глибинам ми відкриваємося зовнішньому світові.

Проте своєрідна креативність є і в буденному бутті. Спробуємо прояснити це. Буденне буття є такий вимір буття людини, в якому реалізується воля до самозбереження та воля до продовження роду. У станах антропологічної кризи обидві ці волі з'єднуються у волю до виживання. В її межах особистісне, унікальне начало виступає лише можливістю. Буденне буття є буття, в якому домінують цінності безпеки та стабільності. Тому буденна креативність — це створення простору безпеки й стабільності. З іншого боку, буденна креативність є створення простору душевності. У кризових суспільствах буденна креативність є здатністю

створити простір виживання. І це робить її надзвичайно важливою у сучасному світі з проблемою екологічної кризи та перенаселення, роблячи буденну креативність глибинно-етичною. Саме буденна креативність, направлена на виживання у кризових умовах робить етику біо- етикою. В цьому плані цікаві роботи деяких американських вчених, що працюють на межі біології, футурології та етики, особливо засновника біоетики В.Поттера [23].

Граничне буття людини є тим виміром буття, в якому виявляється воля до влади і воля до пізнання й творчості. Особистісне начало у цьому вимірі буття переходить із можливості у дійсність. Креативність у граничному бутті (гранична креативність) виявляється у створенні простору влади й панування, як в інституційних, так і в маргінальних формах, та простору культури. При цьому слід зазначити, що особистість у граничному бутті перш за все перебуває у стані негачії по відношенню до буденності та її стабільності. У кризових суспільствах гранична креативність передусім стає творенням простору революції та війни і тісно пов'язана з феноменом людської деструктивності.

Метаграничне буття людини є такий вимір людського буття, в якому реалізується воля до єдності свободи, любові, а також воля до толерантності. Спираючись на традицію європейського філософування, це буття можна було б співвіднести із трансценденцією і назвати антропо-трансценденцією. Креативність у метаграничному бутті виявляється у творенні простору свободи й любові, а в кризових суспільствах — передусім у творенні толерантності й порозуміння.

Надзвичайно важливо зазначити, що вказані виміри людського буття й вияви креативності, що корелюють з ними, не знаходяться у відносинах лінійної субординації. Іншими словами, вони не поєднані принципом «абсолютного зняття». Кожна людина містить у собі всі ці виміри, які складно й нелінійно впливають один на одного. Тому актуальним стає координативне розуміння цих вимірів, згідно з яким вони є самоцінними й знаходяться у взаємодії. Така взаємодія складає живу й колізійну реальність людини.

При цьому, вказуючи на багатовимірність людини, можна говорити про домінанту якогось із вказаних вимірів у даний момент, його актуалізованість. Саме тому, усвідомлюючи обмеженість гегелівської діалектичної тріади стосовно людського буття, ми все ж користуємося принципом «теза — антитеза — синтеза»; однак цей субординативно-вертикальний принцип з необхідністю доповнюється координативно-горизонтальним. Отже, у межах метаантропологічного підходу ми не прагнемо замінити вертикаль на горизонталь, субординацію на координацію, створивши новий замкнено-монологічний підхід. Мова йде про їхню синтезу та взаємодію, яка здійснюється через з'єднання ідеї та практики субординації й координації у ідеї та практиці відкрито-толерантної комунікації.

Висновок. Чи можна виховати креативність?

Окресливши межі поняття креативності і прояснивши її виявлення у різних вимірах людського буття, можна зробити висновок, що креативність як загальноантропологічна властивість, по суті, не виховується, а лише актуалізується. Причому установка на актуалізацію креативності повинна поєднуватися з усвідомленням її екзистенційної багатомірності та колізійності.

Креативність повинна наповнювати сам навчальний процес. Лише вступивши у проблемні ситуації, які спонукують креативність, можна набути її як певну якість, що відзначає дипломованого спеціаліста.

У реальній практиці навчального процесу це означає співтворчу комунікацію учителя й учня, викладача й студента, в який долається ставлення до останніх лише як до об'єкту навчально-виховного впливу. Головним критерієм «якості студента» стає не сукупність засвоєної інформації, а творча робота, в якій ця інформація використовується, створюючи щось принципово нове.

Мова йде про креативне олюднення навчального процесу. І суть такого олюднення не просто у досягненні «суб'єкт — суб'єктного» типу відносин, а у розгортанні комунікативної моделі «Людина — Людина».

Література:

1. Шопенгауер А. К учению о страданиях мира // Афоризмы и максимы. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1991. — С. 203.
2. Цит. по: Леви-Стросс К. Руссо — отец антропологии // Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. — С. 21.
3. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. — С. 51.
4. Там само. — С. 33.
5. Там само. — С. 52.
6. Там само.
7. Там само. — С. 53 — 54.
8. Там само. — С. 54.
9. Там само.
10. Там само.
11. Там само.
12. Плеснер Х. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. — С. 122.
13. Там само. — С. 123.
14. Там само. — С. 126.

15. Там само.
16. Попович М.В. Рациональность і виміри людського буття. — К.: Сфера, 1997. — 290 с.
17. Там само. — С. 69.
18. Там само. — С. 65.
19. Там само.
20. Там само. — С. 68.
21. Там само. — С. 69 — 77.
22. Докладніше див.: Хамітов Н. Самотність у людському бутті. Досвід метаантропології. — К. 2000. — 252 с., Хамітов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. — К.М., 2002. — 336 с., Хамітов Н. Философия: Бытие. Человек. Мир. — К., 2006. — 456 с.
23. Див.: Potter V.R. Global bioethics: building on the Leopold legacy. — East Lansing, Michigan: Michigan state university. — 1988. Potter V.R. Global bioethics: origin and development // Handbook of environmental risk decision making: values, perceptions and ethics / Ed. by Cothorn R. — Boca Ration.: Lewis Publishers, 1995.— С. 359 — 373.

Nazip Khamitov. Креативность как фундаментальный концепт современной философии образования.

В статье рассматривается проблема актуализации понятия «креативность» в современной философии образования. Доказывается, что владение информацией для ученика, студента, аспиранта означает не удерживание ее в сознании или подсознании, а умение эффективно искать и использовать информацию в проблемных ситуациях. Делается вывод, что креативность должна наполнять сам учебный процесс; в реальной практике обучения это означает сотворческую коммуникацию учителя и ученика, преподавателя и студента.

Nazip Khamitov. Creativity as Fundamental Concept of Contemporary Philosophy of Education.

The paper is devoted to consideration of notion 'creativity' in the contemporary philosophy of education. It is proved that possession of information today does not mean for student its holding in his/her consciousness. The problem is how to teach student to look for information and to use it effectively in the complicated situations. The author underlines that creativity has to imbue the education process. In real practice, it presupposes co-creative communication between pupil and teacher, student and professor.

Оксана НАДИБСЬКА

**ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СОЦІОГУМАНІТАРНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРІОРИТЕТІВ**

Стаття присвячена аналізу специфіки тенденцій розвитку сучасної епістемології та особливостей методології соціально-гуманітарного пізнання у контексті визначення цінностей та пріоритетів розвитку соціуму. Здійснений аналіз свідчить про те, що методологія соціального пізнання повинна будуватися на принципах об'єктивності, єдності логічного та історичного, соціальної теорії та практики. Особливостями соціального пізнання є те, що воно вже сьогодні реально ґрунтується на ідеях світоглядно-методологічного плюралізму, розумінні необхідності подолання полярності об'єктивістських та суб'єктивістських підходів у соціальній теорії, спрямованості на інтерпретацію суспільства як динамічного соціального поля, взаємокорекції інтересів суспільства та особистості.



Історія розвитку наукової думки переконливо свідчить про те, що у період цивілізаційних зсувів у соціальному середовищі, сучасним проявом якого є перехід світової спільноти до інформаційної глобальної цивілізації, що несе в собі чисельні невідомі атрибутивні властивості універсуму, в організації соціальних досліджень завжди спостерігається певна невизначеність методології наукового пошуку, розмаїття підходів і концепцій, боротьба консервативних методологічних підходів з новаторськими ідеями в осмисленні соціальних реалій тощо.

Вирішенню поставлених питань останнім часом присвячуються чисельні наукові дискусії у межах як міжнародних, так і національних науково-теоретичних та науково-практичних конференцій, чисельних «круглих столів» та інших форм наукових заходів, а кількість окремих наукових досліджень із зазначених питань має тенденції до лавоподібного зростання. Так, тільки протягом останніх років зусиллями українського філософського співтовариства проведені декілька значущих наукових дискусій з означених проблем. Активними учасниками подібних дискусій

та наукових досліджень є вітчизняні науковці В.П.Бех, С.М.Вовк, В.І.Воловик, М.М.Кисельов, Л.Д.Кривега, М.П.Лукашевич, М.Г.Марчук, М.М.Сидоренко, Л.О.Филипович та інші.

Російська сучасна наукова філософська думка щодо осмислення сутності гуманітарних наук як предмета філософсько-методологічного аналізу найбільш системним чином представлена працями таких науковців, як Е.Н.Князева, В.А.Лекторський, Е.А.Мамчур, Л.А.Маркова, Л.А.Мікешина, В.Ф.Петренко, В.Н.Порус, Б.І.Пружинін, М.А.Розов, Н.М.Смирнова, В.С.Стьопін, В.Г.Федотова, В.П.Філатов, В.С.Швіреєв та багатьох інших науковців [8, 3–37; 6, 57–82]. Зокрема, надзвичайно вагомий внесок у сучасне розуміння теорії пізнання, філософії та методології науки належить В.С.Стьопіну, звертає увагу на наявність різниці між буденним та науковим пізнанням, наголошуючи, що саме наукове пізнання має забезпечити прогнозування сучасної практики розвитку людства, що є надзвичайно важливим за наявних глобальних проблем сьогодення [20, 185–292; 13, 31]. Слід звернути увагу також на фундаментальні наукові дослідження філософських аспектів пізнання, специфіки сучасної епістемології науки та безпосередній ґрунтовний філософський аналіз проблеми дослідження цінностей у працях Л.А.Мікешіної [11]. Зокрема, монографія Мікешіної Л.А. «Эпистемология ценностей» присвячена проблемним питанням і пошуку ефективних шляхів пізнання цінностей і одночасно цінності самого наукового пізнання як такого. Надзвичайно різноманітними та багатоплановими є дослідження аналізованих проблем сучасною світовою філософською думкою. Про актуальність та необхідність узагальненого розуміння наявних проблем, що стоять перед філософією у постановці та пошуку шляхів вирішення глобальних проблем людства, власного подальшого розвитку тощо, зокрема, може свідчити проведення у Сеулі ХХІІ Світового філософського Конгресу під загальною темою «Переосмислення сучасної філософії» [27, 29–37].

Найбільш узагальнене осмислення науковцями специфіки сучасного соціального пізнання ґрунтується на розумінні того, що головною проблемою соціально-гуманітарних наук завжди було те, що вони не мали власної єдиної епістемологічної опори, оскільки їх концептуальне поле завжди створювалося як суміжна галузь між філософією та гуманітарними і природничими науками, обумовлюючи їх амбівалентність. Однак сучасна ситуація ускладнюється тим, що, з одного боку, системні дослідження підтверджують відносність законів природничого типу у соціальних науках, більшість науковців наголошують на необхідності урахування фактору креативності не тільки щодо розвитку соціуму, а й світу природи, яка перестає розумітися як пасивний об'єкт, а з іншого боку, у соціальних дослідженнях істотно посилюється роль і значення культурологічного (ціннісно-нормативного) аспекту, що спричиняє необхідність врахування у ціннісно-пріоритетному пізнанні чисельних ірраціональних факторів [10, 74].

Втім наявні на сьогоднішній день розвідки в сфері соціально-гуманітарних епістемологічних студій різної спрямованості «залишають бажати кращого», оскільки в них переважно ставляться та з'ясовуються найбільш загальні, а тому й досить абстрактні питання, наприклад визначення ролі об'єкт — суб'єктної взаємодії у процесі пізнання, інтерпретативності характеру самого соціального знання, загальних вказівок щодо методології тощо [15, 3]. Оскільки такі підходи не можуть бути визнані достатніми, доводиться констатувати, що епістемологічний аналіз особливостей соціальних пріоритетів за сучасних умов все ще залишається надзвичайно важливим завданням дослідження.

Основною темою більшості інтелектуальних дискусій нашого часу виступає усвідомлення науковим товариством кризового стану методології осягнення соціокультурної реальності в межах класичних гносеологічних схем та підходів. При цьому є розуміння того факту, що кризовий стан сучасної гуманітарної науки має свої як зовнішні, так і внутрішні передумови та особливості. До зовнішніх належать передусім соціально-економічні трансформації, які за характером своєї реалізації та наслідками у багатьох державах світу дезавуюють роль і значення науки у сучасному світі; втрата універсально-істиннісного статусу наукового знання як такого; власне зміна поколінь науковців, яка неодмінно веде до зміни методологічних орієнтирів та зміщення акцентів у наукових дослідженнях. Внутрішні причини кризи мають ще більш глибокий характер і знаходять свій вияв у переосмисленні предмета і об'єкта пізнання, стратегічних пізнавальних підходів, специфіки взаємодії дослідника з матеріалом, важливості власної позиції науковця щодо вибору предметної сфери дослідження, інтерпретації здобутих результатів тощо. Поки що значна частина складних процесів, які відбуваються у соціогуманітарному пізнанні, мають вихід безпосередньо у сферу конструювання новітньої соціальної реальності через комплекс гносеологічних та онтологічних формоутворень (нової картини світу), що локалізується в межах термінів і понять «ситуації постмодерну». За таких умов значною частиною наукової еліти світу поділяється думка про те, що сучасний постмодернізм небезпідставно претендує на статус універсального способу світобачення, світоглядної та пізнавальної парадигми, ядром якої виступає нова мислиннева практика [14, 58—60].

Втім такий підхід поділяється далеко не всіма науковцями. Постмодернізм, який виник як філософська течія у другій половині ХХ ст., і дійсно привернув увагу до змін, що відбуваються в соціальній реальності, інтелектуальній, науковій, художній сферах, до сьогодні не існує як єдиний, організований напрям, а саме поняття «постмодернізм» залишається недостатньо концептуалізованим. Автором терміну «постмодерн» вважається А.Тойнбі, основоположниками даного напрямку традиційно називають Ф.Ніцше, М.Вебера, Т.Адорно, М.Горкгаймера, М.Гайдеггера, М.Фуко, Ж.Дерріда, Ж.Батая, Ж.-Ф.Ліотара, котрі здійснювали радикаль-

ну деконструкцію європейської культурно-історичної традиції. Базова настанова постмодерну за всієї різноманітності підходів окремих послідовників виражена французьким філософом Ліотаром у праці «Ситуація постмодерну» і зводиться до двох наступних характеристик: діагноз розпаду єдності та заохочення множинності в осмисленні соціокультурної дійсності. Характерною ознакою постмодернізму є також те, що виступаючи розмаїтою духовною тенденцією в багатьох течіях філософії, соціології, футурології, методології науки та інших сфер культури, його послідовники прагнуть ствердити даний напрям не в контексті подальшого розвитку модернізму, а в якості «емансипатора» свідомості цивілізації від «ідеалів-ідолів» минулої епохи, які, на їх думку, гальмували та обмежували багатовіковий процес самореалізації особистості. Значна частина вітчизняних філософів небезпідставно оцінює постмодернізм як виклик «модерністському проекту» саморефлексивної, критичної раціональності та свободи наукового пізнання, які характеризують епоху від кантівської концепції Просвітництва до гуссерлівського «повернення до речей». Тому навіть визнаючи певну глибину досліджень сучасного культурно-історичного процесу у працях окремих представників постмодернізму, зокрема, у роботі «Постмодернізм або культурна логіка пізнього капіталізму» Ф.Джеймсона, не можна погодитися з висновками автора про те, що сучасна теорія має відкинути всі базисні глибинні моделі наукового пізнання, наприклад, такі, як діалектична модель сутності і явища, герменевтична модель внутрішнього і зовнішнього і т. ін., і замінити їх концепцією окремих практик, дискурсів тощо.

Неприйнятним слід визнати заперечення постмодернізмом раціоналістично обґрунтованих цінностей, відмову від каузально-аналітичного визначення істини та її критеріїв, відмову від будь-яких проявів детермінізму у пізнавальному процесі, заперечення домінуючої ролі науки у структурі суспільної свідомості тощо. Більшість дослідників не поділяють ідею «людини постмодерну», яка не виступає в якості активно діючого суб'єкта історичного процесу; як і тезу про те, що процес соціалізації індивіда відбувається не в рамках об'єктивно функціонуючих процесів суспільного життя, а в потоці постмодерністської множинності «варіантів буття», де суб'єкт сам формує власну соціокультурну реальність, що не має чітко окреслених меж і є тимчасовим, локальним «життєвим світом» індивіда, який відповідає його ситуативним бажанням, інтересам, цінностям і пріоритетам [14, 59; 9, 71].

Разом з тим не можна не визнати, що саме формування концептів постмодерну зумовлено низкою соціокультурних факторів суспільного буття, починаючи з другої половини ХХ ст., які потребують істотного оновлення методологічних підходів до осягнення їх сутності. В цілому ж сьогодні доводиться констатувати, що наратив постмодерну (у розумінні побудови певної моделі, позначення певної онтології) спричинив перегляд фундаментальних основ світогляду, філософських парадигм, сфор-

мував новий стиль мислення, якому притаманні такі риси, як плюралізм у сфері суспільної духовності; реконструкція усіх сфер суспільного буття, охоплених кризою індустріалізації, що полягає у відмові від усталених уявлень, ідеалів, цінностей і пріоритетів (Ніцше, Гусерль, Сорокін); відмова від диктату монізму в методології пізнання на користь плюралізму і навіть «методологічного анархізму» як основи свободи та розвитку творчості (Фейерабенд); звинувачення діалектики в тому, що вона «призводить до руйнації науки, наполягаючи на неминучості та плідності суперечностей» (Поппер); заперечення пріоритетної гносеологічної функції розуму на користь інших форм осягнення дійсності; утвердження залежності знань про об'єкт від засобів пізнання та його організації; формування маргінального розуміння людини (теза Ніцше про те, що люди в принципі нездатні побудувати суспільство загальної та повної справедливості); визнання обмеженості соціальної значущості науки та гносеологічної результативності ірраціональних форм пізнання (релігії, філософії мистецтва, моралі тощо); набуття філософією постмодерну еклектичного, релятивістського характеру, підміна таких понять класичної філософії модерну, як розум, істина, прогрес, цінність, дискусія та інших ідеєю толерантності, переговорів, консенсусу [19, 245—246].

За будь-якої філософської орієнтації значна частина наукової еліти світу в тій чи іншій мірі визнає той факт, що починаючи з останньої третини ХХ ст., у науковому пізнанні відбулися настільки радикальні зміни, які свідчать про настання четвертої глобальної наукової революції, в ході якої зароджується нова постнекласична наука, яка характеризується інтенсивним застосуванням знань практично у всіх сферах соціальної життєдіяльності, революцією засобів збереження та отримання нових знань (комп'ютеризація науки), широким розвитком поряд з дисциплінарними міждисциплінарними та проблемно-орієнтованими формами дослідницької діяльності, одним з прикладів останніх є дослідження проблем ціннісних пріоритетів соціальною філософією, соціологією, соціальною та іншими підгалузями психології. При цьому у самому процесі визначення науково-дослідницьких пріоритетів у соціогуманітарному знанні поряд з власне пізнавальною метою все більшу роль починають відігравати цілі економічного та соціально-політичного характеру, глобальні парадигми розвитку людства як такого, проблема цінностей індивіда і соціуму тощо. Зрозуміло, що за такого підходу має зазнати радикальних змін загальнонаукова методологія наукового пошуку, у якій визначальними рисами повинні стати міждисциплінарний характер дослідження, історизм, еволюціонізм, врахування унікальності об'єктів дослідження у їх сучасному розумінні, людиномірність науки та включення аксіологічних факторів до складу останньої, загальна гуманізація добутого знання тощо. Це об'єктивно породжує зрощування в єдину систему діяльності комплексних теоретичних та експериментальних досліджень, прикладних та фундаментальних знань, інтенсифікацію прямих та зво-

ротних зв'язків між ними [24, 64—65]. Тобто за сучасних умов розвитку посткласичної науки вже можна констатувати наявність тенденцій до зближення природничого і соціально-гуманітарного знання з істотним посиленням гуманітарних характеристик загальнонаукового пізнання; визнання того факту, що нові галузі науки, які виникають на межі вивчення природи і суспільства і предметом дослідження яких стають складні людиновимірні системи, потребують комплексного міждисциплінарного діалогу, особливо в царині методології, з урахуванням специфіки історичного, міжкультурного гуманітарного мислення [26, 12—13]. При цьому надзвичайно важливим є розуміння того, що включення у об'єкт дослідження будь-яких природних і соціальних комплексів і систем людини як такої чи соціальних спільнот у якості самостійних компонентів вимагає надзвичайної коректності у здійсненні наукового пошуку, оскільки із системами подібного типу не можна довільно експериментувати, а в процесі їх дослідження та практичного освоєння особливо роль починає відігравати знання і дотримання певних заборон на окремі стратегії взаємодії, що потенційно здатні призвести при недотриманні названих умов до катастрофічних наслідків [13, 33—34].

Необхідною передумовою переходу від класичної до некласичної і постнекласичної науки взагалі і в контексті соціогуманітарного пізнання зокрема більшістю дослідників визнається необхідність застосування цілісного міждисциплінарного системно-синергетичного підходу, розуміння синергетики як нової наукової парадигми. Сьогодні саме такий підхід пропонують численні західні та вітчизняні науковці (Е.Морен, І.Стенгерс, М.-Л.Хойсер-Кесслер, В.С.Стьопін, Н.Н.Моїсєєв, П.И.Дишлевий, С.Н.Вовк, О.Н.Маник, О.М.Князева, Л.Д.Кривега, С.П.Курдюмов та інші). Системно-синергетичний підхід являє собою настанову на пізнання процесів самоорганізації, що передбачає перехід до якісно нової міждисциплінарної філософсько-наукової парадигми еволюціонуючого Всесвіту (І.Пригожин, Г.Хакен, Е.Янч), який пізнається заглибленим у нього суб'єктом. Процес наукового пізнання за такого підходу повинен полягати у створенні передумов розвитку динамічних взаємопов'язаних пізнавально-креативних процесів, а не у досягненні статичної ієрархії їх упорядкованих результатів, більш широкому використанні поряд із суто науковим пізнанням різних інших форм пізнання — морально-етичного, художнього, інтуїтивного, чуттєвого, образного тощо. Тільки таке комунікативне поєднання сфери розуму і почуттів здатне дати позитивний ефект у пізнанні світу і соціальної дійсності, виробленні прогнозів і підходів ціннісно-пріоритетних орієнтацій побудови майбутнього [12, 69; 21, 48].

За сучасних умов ідеї синергетики, запропоновані і розроблені на рубежі 60—70-х років ХХ ст. такими її класиками, як Г.Хакен, І.Пригожин, С.П.Курдюмов, Т.Кун та іншими, продовжують плідно розвиватися і заповоджуватися у практику наукового, зокрема соціогуманітарного

пізнання [17, 66—67]. Незважаючи на те, що синергетика як нова наукова парадигма від свого зародження була насамперед спрямована на фундаментальні дослідження, за сучасних умов надзвичайно продуктивним є її застосування до аналізу самоорганізації суспільних систем, узгодження їх рушійних сил — мотиваційних інтенціональностей соціальних суб'єктів на основі певних духовних та культурних цінностей та пріоритетів, зокрема, для досягнення екологічної рівноваги між соціоантропосферою та біосферою планети як найважливішим чинником виживання людства. Все більшого розуміння знаходить позиція науковців про те, що оскільки за сучасних умов негативні екологічні показники, що загрожують самому існуванню людства, можуть набувати певного асимптотичного прискорення у режимі «із загостренням», то їм має бути протиставлене цілеспрямоване культивування духовних параметрів (цінностей, ідеалів, пріоритетів, норм) у суспільній свідомості окремих соціумів і глобального співтовариства в цілому. Але цьому має передувати культивування синергетичної взаємодії і досягнення у малих спеціалізованих соціальних групах ефекту синергетичного резонансу: при досягненні певних «ідеальних» патернів взаємодії та цілеспрямованій дії на певні «акупунктурні» зони соціальних систем відбувається вивільнення надзвичайно великої кількості творчої енергії, здатної продукувати передумови втілення якісних змін на краще [22, 581].

Значна частина вітчизняних науковців поділяє точку зору про те, що саме синергетика найбільш адекватно відбиває атрибутивні характеристики сучасного соціального розвитку, а саме його нелінійність; відкритість; нестабільність; темпоральність (зростання темпів соціальних змін); необоротність; релятивність (відносність) характеристик хаосу і порядку, їх залежність від позиції спостерігача (дослідника); багатосценарність подальшого розвитку соціуму та всіх його структурних елементів; взаємозв'язок ієрархічної організації світу та процесів самоорганізації та саморозвитку соціуму; що саме синергетика здатна дати нове бачення складних соціальних процесів як у глобальному, так і в локальному масштабах, стати основою належної організації всього процесу управління соціальними системами [9, 71; 25, 100—101].

В цілому синергетичний підхід у сучасній епістемології багатьма сучасними дослідниками визнається одним з найбільш перспективних для формування гуманістично-ноосферної концепції розвитку людства з визначенням і реалізацією відповідних пріоритетів соціального буття, хоча доводиться констатувати, що з багатьох аспектів свого практичного застосування у соціогуманітарному пізнанні він все ще багато в чому продовжує залишатися дискусійним [7, 66].

Позиція окремих науковців у цьому контексті зводиться до того, що організація такого системного об'єкта, яким є людське суспільство, здійснюється у полі неоднорідних, багатофакторних, а отже, нелінійних причинних залежностей, де навіть локальні невірноваженості здатні

привести під дією певних абсолютно випадкових та «несуттєвих» за своїми кількісними показниками факторів до радикальних і важко передбачуваних наслідків [23, 8–9]. Тому, оскільки для нелінійного буття соціальної реальності характерні багатомірні принципи багатовекторного протікання процесів, формування, синтезу та розвитку синергетичних предметних структур, активної і конструктивної ролі категорії випадковості тощо, застосування синергетичного підходу до аналізу суспільних явищ, зокрема, правових, не може бути беззастережним, оскільки такий підхід передбачає врахування суто об'єктивних чинників упорядкування і динаміки системних утворень, тоді як в організації соціуму не менш впливовими є фактори свідомо-суб'єктивного характеру [2, 15–17]. Отже, не досить обґрунтованими вбачаються спроби звести «критерії самоорганізації соціальних систем» до «стохастичних» показників їх інерційності, відкритості зовнішньому середовищу тощо [18, 71–81]. Втім з цього не можна виводити висновок про абсолютну недоречність синергетичної парадигми для аналізу природи і динаміки соціальних явищ, а необхідно лише чітко усвідомлювати межі її ефективної застосовності при дослідженні суспільно-правової і соціальної реальності, як це має місце у дослідженнях багатьох західних науковців (Н.Луман, Г.Тюбнер, М.Ван де Кершов, Ф.Ост та інших) [28, 1–20].

Сучасне розуміння проблеми методів соціально-гуманітарного пізнання повинно врахувати всі наявні різноманітні епістемологічні підходи, більш чітко з'ясувати можливості використання нових методів поряд з традиційними, визначати специфіку використання нетрадиційних тощо. Серед вітчизняних дослідників непоодинокими є позиції, в яких визнання того факту, що у соціально-гуманітарних дослідженнях домінуючим залишається опис фактів, їх систематизація тощо, супроводжується постановкою проблемних питань про те, що взагалі може претендувати на роль методу у таких науках [1, 35]. Питання можна визнати досить риторичним, але це не означає необхідності подальшого пошуку у зазначеному напрямі.

Зокрема, доцільним слід визнати герменевтичний шлях пошуку сучасного розуміння методів соціогуманітарного пізнання, хоча і він багато в чому не є беззаперечним. Герменевтика у найбільш загальному контексті визначається як мистецтво тлумачення текстів, теорія розуміння їх змісту, загальна методологія гуманітарних наук. Її становлення почалося наприкінці XIX ст., коли розгорнулося фундаментальне філософське осмислення феномена розуміння як такого та пов'язаної з ним методології і практики гуманітарно-історичних дисциплін [22, 114]. Вже із самого початку сформувалися два напрями її розвитку: як теорії і методології інтерпретації текстів (у філології, юриспруденції) та суто філософської герменевтики. Варіанти універсальної герменевтики, запропоновані Шлеєрмахером і Дильтеєм, містили ідею визначення смислу будь-якого тексту в залежності від розуміння задуму автора, а не зв'язку між текстом і чита-

чем. Втім у подальшому значний вклад у її розвиток вніс видатний німецький філософ, один з творців екзистенціалізму М.Гайдеггер, його учень і послідовник Х.-Г.Гадамер, Е.Кассіер та інші дослідники. Зокрема, у праці «Істина і метод. Основи філософської герменевтики» Гадамер уточнює сутність змісту і єдності понять розуміння із саморозумінням (буттям) інтерпретатора (так зване «герменевтичне коло»), узгоджує її з думкою про мову як підставу «злиття горизонтів» тексту і читача, можливості досягнення істинності знання тощо [5, 6—9]. Втім сучасна герменевтика пропонує різноманітні підходи до осмислення буття та його методології. У Гайдеггера та Гадамера вона з методологічного трансформується на онтологічне вчення. Своє бачення пропонують Г.К.-О.Апель, Ю.Габермас, П.Рікер, Е.Корет, Р.Рорті та інші дослідники. В цілому ними визнається, що «герменевтичний феномен» не є методом пізнання у його філософському розумінні (Гадамер), що герменевтика не засвідчує успіх у відкритті істини як епістемологія, але при цьому відкриває межі раціональності через розкриття обмеження розуміння людини від обраних нею способів тлумачення діяльності та власне себе [4, 38]. На думку Р.Рорті, «герменевтика — це, грубо кажучи, опис ... дослідження незнайомого, а епістемологія — опис ... дослідження знайомого» [16, 261]. Інші дослідники також підкреслюють різницю між герменевтикою та епістемологією, яка полягає в тому, що остання прагне обґрунтувати об'єктивність людського пізнання, а завданнями герменевтики є дослідження самих засновків такого пізнання на особистісно-інтенціональному, національному, культурному та цивілізаційному рівнях. При цьому, визнаючи тезу про те, що епістемологія в цілому є умовою існування герменевтики, не слід недооцінювати можливості герменевтики як своєрідного методу гуманітарного пізнання, оскільки саме герменевтичне розуміння утверджує людиномірність самого пізнання та розуміння того, що метою такого пізнання є не лише адекватне відображення дійсності, а ще й виховання людини через усвідомлення відповідальності за обраний спосіб пізнання [3, 56—58].

При цьому слід підкреслити, що у дослідженні таких соціальних явищ, як цінності і пріоритети, застосування базових методів соціального пізнання має свою специфіку, яка конкретизується поставленими завданнями наукового дослідження. Зокрема, історизм як метод пізнання у такому контексті полягає у визначенні історичної стабільності та еволюції розуміння зазначених категорій, специфіці їх проявів у певних суспільно-історичних формаціях, загальноцивілізаційному розумінні сутності загальнолюдських цінностей тощо. Порівняння доцільно також застосовувати у різноманітних аспектах реалій як окремих суспільств чи верств населення, так і в історичному контексті, виходячи на рівень порівняльно-історичного методу. Сутність абстрагування полягає у звільненні уяви про предмет дослідження від часткового, нетипового, короткочасного і знаходженні в ньому суттєвого, типового, постійного. За-

стосування даного методу на основі попереднього використання конкретизації (розгляду предмета у всій його якісній та кількісній багатогранності) є надзвичайно важливим, оскільки сутність пріоритетів як життєдіяльності окремого індивіда, так і суспільства в цілому апріорі залежить від багатьох факторів соціально-політичних, економічних, ідеологічних та інших реалій, здатності суб'єктів до об'єктивної оцінки останніх тощо.

Здійснений аналіз сучасних підходів до розуміння сутності і проблем епістемології соціогуманітарного пізнання, дозволяє констатувати наступне. Загальне уявлення про розвиток суспільних процесів і явищ та методологію їх пізнання не може бути чимось застиглим і незмінним, оскільки соціуму в цілому та дослідникам соціокультурних реалій зокрема органічно притаманне прагнення удосконалювати свої погляди не тільки в оцінках минулого, а й збагачувати їх новими знаннями про сучасне та виробляти прогнози на майбутнє на основі адекватної часу методології. Саме такі підходи за сучасних умов і осмислюються філософією соціально-гуманітарного пізнання, але даний процес є не тільки надзвичайно актуальним, а й складним і суперечливим. Насамперед це пояснюється тим, що соціокультурні та суспільно-політичні трансформації, що відбуваються у сучасному світі в цілому, окремих державах і регіонах, супроводжуються новими потужними і небезпечними екзистенціальними викликами, які не дають однозначних відповідей на глобальні проблеми людства. Отже, чисельні питання про специфіку глобальних суспільних трансформацій і культурних зсувів сьогодення, особливості адаптації соціокультурної динаміки до глобальних викликів в окремих культурах і національних державах, про способи взаємодії культурно-ціннісних, економічних і політичних аспектів суспільних змін у їх макросоціальному й індивідуальному вимірах та багато інших за сучасних умов багато в чому залишаються без пояснення. Визнання означених проблем науковцями призводить до розуміння того факту, що вони формують нове поле інтелектуальної напруженості в усіх сферах гуманітарного та соціального знання XXI ст., потребують істотного перегляду методологічних основ соціогуманітарного пізнання.

Втім шлях до формування сучасної епістемології та методології пізнання завжди відрізнявся багатогранністю поглядів і підходів, відмовою від тих засобів і методів, які не виправдали себе у процесі філософського освоєння дійсності, виробленням і апробацією нових інструментів пізнання з урахуванням специфіки об'єкта і предмета дослідження. Без розуміння сутності основних етапів цього історичного процесу і використання кращих його надбань складно говорити про можливість якісного сучасного філософського осмислення реальної соціальної дійсності, тим більше у такому специфічному контексті, як досягнення істинних знань у сфері гуманітарних наук щодо питання про сутність цінностей і пріоритетів, їх формування у суспільній свідомості та запровадження у соціальну практику.

Література:

1. Білецький І.П. Філософія і методологія наукового пізнання: Конспект лекцій. — Х.: ХДЕУ, 2001. — 104 с.
2. Вовк С. Синергетика: нелінійна наукова парадигма чи новий світопізнавальний підхід? // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф., с. 15-17.
3. Волковинський С. Критика «теорії привілейованого доступу» як метод сучасної теорії пізнання // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф., с. 56-58.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. — 699 с.
5. Гадамер Г.-Г. Истина в науках о духе // Топос. — 2000. — № 1. — С. 6-9.
6. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 2007. — № 6. — С. 57-82.
7. Карпенко В. Формування гуманістично-ноосферної концепції // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матеріали Міжнародної наукової конференції 26—27 жовтня 2007 р.— Чернівці, 2007. — С. 66-68.
8. Конструктивизм в епістемології и науках о человеке (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 2008. — № 3. — С. 3-37.
9. Кривега Л.Д. Особливості сучасної методології пізнання соціальних явищ // Методологія соціального пізнання: здобутки і проблеми: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції 25 травня 2005 р. / Національний педагогічний університет; Запорізький національний університет; Запорізький обласний інститут післядипломної освіти. — Запоріжжя: Просвіта, 2005. — С. 70-74.
10. Куліна О.С. Проблема методологічного синтезу соціальних наук // Методологія соціального пізнання: здобутки і проблеми: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції 25 травня 2005 року. — Запоріжжя: Просвіта, 2005. — С. 74-75.
11. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. — М.: РОССПЭН, 2007. — 439 с.
12. Обсуждение книги В.С.Степина «Философия науки. Общие вопросы» (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 2007. — № 10. — С. 64-88.
13. Осипов Г.В. Научное познание в социальном измерении (к 70-летию со дня рождения академика Вячеслава Семеновича Степина) // Вопросы философии. — 2005. — № 3. — С. 29-37.
14. Павлов Ю. Самоідентифікація «людини постмодерну» як проблема сучасного гуманітарного знання // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф., с. 58-60.
15. Петрушенко В. Умови, принципи та імперативи соціально-гуманітарного пізнання // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матеріали Міжнародної наукової конференції 26—27 жовтня 2007 р. — Чернівці, 2007. — С. 3-7.

16. Рорти Р. *Философия и зеркало природы: Пер. с англ.* — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. — 320 с.
17. Рузавин Г.И. *Неопределенность, вероятность и прогноз // Вопросы философии.* — 2005. — № 7. — С. 65-78.
18. Сибіряков С., Макушев П. *Правова та політична культура української еліти як суб'єктивний фактор розвитку громадянського суспільства з позицій системно-синергетичного підходу // Науковий вісник Юридичної академії Міністерства внутрішніх справ.* — 2005. — № 2. — С. 71-81.
19. Стежко З., Стежко Г. *Філософське осмислення наративу постмодерністської доби // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф., с. 245-246.*
20. Степин В.С. *Теоретическое знание.* — М.: Прогресс-Традиция, 2003. — с. 185- 292.
21. *Философия науки: проблемы исследования и преподавания: Беседа главного редактора журнала «Вопросы философии» В.А.Лекторского с академиком Вячеславом Семеновичем Степиным // Вопросы философии.* — 2006. — № 10. — С. 45-54.
22. *Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І.Шинкарука.* — К.: Абрис, 2002. — 743 с.
23. Цимбалюк М.М. *Синергетичний підхід до вивчення динаміки суспільно-правової реальності // Науковий вісник Київського національного університету внутрішніх справ.* — 2008. — № 2. — С. 8-15.
24. Цинтила О. *Провідні тенденції взаємозумовленого розвитку філософії та наукової методології // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф. 26—27 жовтня 2007 р. — Чернівці, 2007. С. 64-65.*
25. Чайка І. Ю. *Проблема спрямованості суспільного розвитку в діалектиці та синергетиці // Методологія соціального пізнання: здобутки і проблеми: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції 25 травня 2005 р. / Національний педагогічний університет; Запорізький національний університет; Запорізький обласний інститут післядипломної освіти.* — Запоріжжя: Просвіта, 2005. — С. 100-101.
26. Шашкова Л. *Особенности методологической культуры гуманитарного познания // Філософія гуманітарного знання: соціокультурні виміри: Матер. Міжнар. наук. конф., с. 12-13.*
27. Шермухамедов С. *Философия сегодня: национальная, региональная, мировая... // Вопросы философии.* — 2008. — № 7. С. 29-37.
28. Luhmann N. *The Autopoiesis of Social Systems // Luhmann N. Essays on Self-Reference.* — N. Y.: Columbia Univ. Press, 1990. — P. 1-20.

Оксана Надібська. Епістемологічний дискурс соціогуманітарного дослідження пріоритетів.

Статья посвящена анализу специфики тенденций развития современной эпистемологии и особенностей методологии социально-гуманитарного познания в контексте определения ценностей и приоритетов развития социума. Проведённый анализ свидетельствует о том, что методология социального познания должна строиться на принципах объективности, единства логического и исторического, социальной теории и практики. Особенностью социального познания является то, что оно уже сегодня реально основывается на идеях мировоззренческо-методологического плюрализма, понимания необходимости преодоления полярности объективистских и субъективистских подходов в социальной теории, направленности на интерпретацию общества как динамического социального поля, взаимокоррекции интересов общества и личности.

Oksana Nadybska. The Epistemological Discourse of Social and Humanities Research of Priorities.

The author analyses the specifics of contemporary epistemology and methodology development tendencies and peculiarities of social and humanities cognition in the context of values determination and priorities of society development. The conducted analysis testifies that methodology of the social cognition must be based on the principles of objectivity, unity of logical and historical, social theory and practice. The main feature of the social cognition is that it is based on the ideas of methodological pluralism, understanding of necessity of polarity's overcoming of objectivist and subjectivist approaches in a social theory, directed to the interpretation of society as the dynamic social field, mutual correction of society and personality interests.

Марія КУЛТАЄВА

**ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНЕ
ОБҐРУНТУВАННЯ КУЛЬТУРИ
СВОБОДИ ТА ЙОГО ОСВІТНІ
ІМПЛІКАЦІЇ (ТЕОРЕТИЧНИЙ
ДОСВІД СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ
ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ)**

*Світ свободи нагадує океан і зоряне небо, а світ
скутості — ґрати, через які людина, ув'язнена
своєю власною сутністю, інколи кидає у шпарину
швидкий погляд, що хоча і збуджує, але занадто
швидко забувається.*

К.Ясперс. Психологія світоглядів



У статті аналізуються порушення і перспективне бачення проблеми культури свободи в сучасному німецькому соціально-філософському дискурсі з урахуванням його імплікацій у предметному полі філософії освіти. Розглянута в рамках цього дискурсу проблематика свободи. Вміння її підтримувати і застосовувати одночасно є актуальною проблемою філософії освіти, оскільки культура свободи залежить від якісних характеристик освіти і виховання в суспільстві. У контексті проблематики культури свободи у суспільствах пізнього модерну розглядається зміст принципу дитиноцентризму, що має різний зміст у суспільстві споживання і в суспільстві, орієнтованому на постматеріальні цінності.

Проблема свободи, як у філософії, так і педагогіці, належить до однієї з центральних. Але в останні десятиліття відбувається зловживання цим поняттям, внаслідок чого воно, втрачаючи свою життєву силу, перетворюється на ідеологему. а у найгіршому випадку — на фірмовий лейбл мислення, що намагається презентувати себе на ринку ідей як сучасне і антитоталітарне. Заклики до свободи, креативності, самоздійснення сьогодні покладені в основу педагогічної культури, але над їх змістом і контекстуальними значеннями і умовами реалізації вже мало хто замислюється. Більш того, існує певна ідеологічно підкріплена «недоторканість»

для критики тих теоретичних конструктів освіти й виховання, засадничим принципом яких проголошується свобода. Але свобода залишається свободою лише тоді, коли вона провокує саме себе на критичну саморефлексію або ж дозволяє іншим здійснити цей намір.

Культура свободи, а саме про неї йдеться у цій статті, з одного боку, є досвідом такої саморефлексії, а з іншого — досвідом суспільства у розвитку і застосуванні свободи. Зосередження уваги на освітніх імплікаціях культури свободи обумовлено тим, що сучасне суспільство трансформується у суспільство знань, де освіта виступає конститутивним чинником, генеруючи і підтримуючи свободу. Отже, розгляд культури свободи в освітніх контекстах дозволяє конкретизувати цю культуру, описати її фактичність і контрфактичність, не вдаючись до побудови складних абстрактних теоретичних конструкцій, тим більш, що такі конструкції вже неодноразово були предметом детального філософського аналізу, так само, як, до речі, і їхні реконструкції [2].

У цьому зв'язку нагадаємо, що починаючи з 19 століття, свобода у її метафізичному, політичному і загальноцивілізаційному значеннях поступово перетворювалася на гасло, овіяне романтичними сподіваннями, на магічну формулу загальнолюдського щастя, охоронну грамоту соціального і приватного благополуччя. Магічний серпанок навколо свободи своєю появою багато у чому завдячує її вистражданості. Боритися за свободу, здобувати і відстоювати її, — усе це потребує героїчних вчинків, які улавліються поетами і високо ушановуються громадською думкою, у багатоголоссі якої виразно лунає філософський заспів.

Але намір показати значущість культури свободи повертає нас до суспільної і педагогічної дійсності. Лицарі свободи, політичні і педагогічні візіонери не любляють цих теренів. Адже повсякденність свободи виглядає менш привабливо, ніж її романтизований образ. Відвойована свобода досить швидко перетворюється або на полонянку, або на хатню робітницю, або ж — на чарівну золоту рибку, від якої вимагається вміння виконувати необмежену кількість забаганок приватного, корпоративного і загальносуспільного характеру. Цій свободі без її парадного вбрання приділяється набагато менш уваги, бо саме тут вона демонструє свою парадоксальність, на яку вказувало безліч мислителів, але вони здебільшого зупинялися на констатації цього факту. Соціальна ж реальність вимагає культури як від самої свободи, так і від тих, хто намагається говорити і діяти від неї або з нею.

Історико-філософський аналіз концептуального осмислення культури свободи, парадоксальності її презентацій і репрезентацій, безперечно, заслуговує на увагу. Але, на нашу думку, він часто перетворюється на віртуальне змагання філософів в історико-філософському марафоні на призи тієї міфологізованої свободи, яка в одній руці тримає жадане «від», а в іншій — не менш жадане «для». Які дари брати від свободи і як взагалі навчитися обирати, — це насамперед філософсько-антропологічне питан-

ня, але воно має також й освітні імплікації, бо чинити такій вибір здатна лише вільна людина, але не будь-яка, а лише така, що обізнана і на самій вільності, і на вмінні обирати. Ці вміння і компетентності передбачають певний рівень культури вільності, а також розуміння її підстав.

На перший погляд, культура вільності видається розкішною, яку може собі дозволити далеко не усяке суспільство, але лише те, яке має в достатку вільності і здатне здійснювати якісну селекцію її форм і проявів. Мабуть, не випадково піонерами у дослідженні культури вільності у суспільстві ризику виступають філософи, що не тільки досліджують метаморфози вільності, але й є включеними спостерігачами еволюційних тенденцій такого суспільства. Адже культура вільності включає в себе не тільки свою ідею, а й реальні практики її реалізації, відтворення і розбудови як на рівні суспільства, так і на рівні індивіда. Це, зауважує Ді Фабіо, «культура в культурі, оскільки культура може існувати тільки усередині і разом із загальною культурною спільнотою» [8, 256]. Таке топологічне визначення культури вільності дозволяє окреслити не тільки її екзистенціальний простір, а й розкриває принциповий зв'язок із функціонуванням складно структурованих суспільств, бо «вільна економіка породжує добробут, вільна наука — знання, вільні судді дотримуються права, вільні політики приймають суспільно корисні рішення» [8, 50].

Але вільність, якщо розуміти її лише як атрибутивний додаток до характеристик сфер суспільного життя, попри усієї привабливості такого застосування, криє у собі також небезпеку її статичного розуміння і навіть догматизації. На парадоксальність вільності, обумовлену її антропологічними засадами, звертав увагу ще К.Ясперс. Зокрема, він підкреслював її процесуальний характер, через який метафізичний конструкт вільності не встигає за своїми конкретними життєвими проявами. «Життя духу, — стверджує Ясперс, — це вільність. Оскільки життя ніколи не вичерпується життям окремого індивіда, то також і вільність, з емпіричної точки зору, ніде не буває завершеною. Вона присутня у житті, у задатках, у розвитку, але у чистому вигляді вона є лише конструкцією чогось, до чого рухається життя. Це притаманно усім моментам життя в їх власному сенсі: оскільки життя є рухом, отже, усе знаходиться водночас тут і не тут, то сутність духовного життя — це неспокій, воно ніколи не буває завершеним, бо є шляхом здійснення своїх якостей. При цьому усе є не тільки недосяжним ідеалом майбутнього, а й тим, що здійснюється вже зараз, але фрагментарно, рухаючись уперед, починаючи нове, здійснюючись. Жива людина прагне завжди переконатися у фактичній сьогоденності свого життя, але, переконуючись у цьому, рухається далі, а там, де вона вважає, що досягла своєї мети, зникає життя. Отже, з точки зору теперішнього, людина ніколи не є вільною, оскільки повинна все знову і знову ставати вільною, і водночас людина є вільною, оскільки є живою істотою» [14, 328].

Але Ясперс не зупиняється тільки на розкритті антропологічно обумовленої парадоксальності свободи, але й привертає увагу до необхідності дослідження свободи як «переживання і досвіду живого». Цей досвід Ясперс пов'язує з подоланням людиною своєї кінченості. Саме досвід і переживання свободи перетворюють трагічну антропологію на оптимістичну. «Свобода і дух, — пише Ясперс, — є тим, що робить можливим та надає сенсу запереченню емпіричного, індивідуального існування, а також дозволяє це витримати. Становлення самості є безперервним самоподоланням, а духовно найсвободніша самість водночас є самознищенням» [14, 331].

Отже, єдність свободної самореалізації і самознищення людини посилює значущість проблематики, пов'язаної з культурою свободи. Визначаючи свободу такою, що дається суб'єктивно лише через пізнання як людської обмеженості у різних її проявах, так і «безмежного чуттєво-просторового світу», «безмежності розуміння», Ясперс з цих позицій дає феноменологічний опис свободної людини: «Свободним є лише той, хто живе, дивлячись і рухаючись у напрямку безкінечностей. Для свободного усяке обмежене є лише відносним (будь то «раціональне» у мисленні, «такт у взаємовідносинах, правила поведінки у суспільстві» тощо), усе це свободна людина не заперечує, не відхиляє, а визнає умовним або безумовним. Але для неї існує безумовне; щоправда, таке безумовне є лише безкінечним, безмежним, несумірним як загальне, яке вона може досягнути лише як абсолютно конкретне, індивідуальне для неї самої у цю мить. Свободна людина живе позитивно, а не в опозиції» [14, 332].

У цьому описі прихована внутрішня парадоксальність антропологічних передумов свободи. Ясперс зауважує щодо цього: «Бути свободним означає існувати в тотальності, але тотальність ще слід створити, людина є свобідною, коли створює тотальність, але саме тому, що вона водночас існує без тотальності, усяке формоутворення в її існуванні також приречене на занепад, якщо дивитися на це з позицій духу. ... Опишемо ще раз іншими словами позицію свободи духу: усе обмежене можна охопити зором. У обмеженому не існує свободи. Але там, де мислять і пізнають, спочатку треба здійснити обмеження» [14, 331].

Якщо на суто теоретичному рівні культура свободи полягає у визначенні її глибинного зв'язку з обмеженням та розумінням його антропологічних передумов, то на практичному рівні вже йдеться про більш ускладнені взаємозв'язки. Досвід конструювання і руйнування суспільних і культурних цілісностей, чи тотальностей, є водночас досвідом свободи у її багатоманітних конкретних проявах. Але усвідомлення цього досвіду є тривалим процесом, де сподівання, злет людського духу змінюються на розчарування і розчаклування численних статуй Свободи, резб'ярами яких виступають як пересічні індивіди, такі цілі суспільства і навіть людство як світова спільнота.

На початку ХХІ ст. ідеї Ясперса набули актуальності у зв'язку з тими проблемами, що виникли внаслідок прискорення процесів глобалізації, під впливом науково-технічного процесу, через радикальні зрушення у культурі людства тощо. У сучасному соціально-філософському дискурсі, який перетинається з освітнім, визначається контингентна тенденція суспільного розвитку: «Свободне суспільство настільки широко розсуває рамки дії, що саме людина цілком і повністю відповідає за свій особистий успіх та за свою особисту поразку... Але також і у свободному суспільстві може трапитись, що культурний простір буде розгортатися так, що це вже не буде сприяти особистісному щастю та вітальності, а навпаки стане їм наперешкод і буде спрямовувати людину на хибні шляхи» [8, 2].

Нагадаємо, що свободне суспільство не є володарем, чи носієм свободи. Воно виступає тільки її генератором та інтродуктором. Якщо культурний простір такого суспільства під тиском глобалізації розсувається в безкрай або ж навпаки згортається до світового села, свобода перестає генеруватися, бо колись обмежене розсувається автоматично, бездуховно, тим самим позбавляючи свободу від її буттєвої укоріненості. Розгляд цієї ситуації у сучасній західній філософії здійснюється у кількох напрямках. По-перше, пропонуються схеми і теорії нового «волютаристичного порядку» (*voluntaristische Ordnung*) у макровимірі, де свобода розглядається як атрибутивна характеристика світового суспільства, яке само задає собі параметри свободи, а разом з ними також спосіб і можливості генерування та застосування свободи (Н.Луман, Р.Мюнх, Г.Вільке тощо). По-друге, все більш поширюється розуміння свободи як добровільного самообмеження з домаганнями на пошуки альтернатив споживацькому суспільству (О.-Ф.Больнов, У.Бек, Ді Фабіо, А.Гелер, Н. Еліас). Обидва підходи у той чи інший спосіб торкаються проблем національного виховання у добу глобалізації, культури вільного прийняття рішень у різних сферах людської діяльності, а також самовизначення людини. При цьому показово, що представники обох підходів покладаються на функціональний потенціал, прихований у інституціях, визнаних людством, тобто на правову державу, демократію, загальнолюдські цінності, родину тощо. Ді Фабіо зауважує щодо цього: «Конче необхідне існування загальноновизнаних інституцій, які надійно і органічно поєднують ідею свободи з життєвою практикою людей. Це автономія приватного життя і ринку, демократія і конституційна держава, захист приватної сфери та родини, принцип результативності та ідея освіти, система цінностей та провідні ідеї щодо людського щастя» [8, 275].

Отже, культура свободи, за Ді Фабіо, полягає у визнанні і розширенні функцій цих інституцій. Але тут виникає питання, як максимізувати діяльність цих інституцій, що можуть впливати на вияв свободи, задаючи їй «правильні пропорції» [8, 83]. У педагогічно-практичній площині це питання трансформується у проблему забезпечення можливості

свободного виховання у системі інституцій, що стримують і обмежують цю свободу, посилаючись на різні аргументи, в тому числі й на перспективи невизначеного щастя, соціальної гармонії та на інші утопічні орієнтири. Одним із шляхів розв'язання цієї суперечності прихильники гуманізованого функціоналізму вважають вплив людей на самі ці інституції, надання їм імпульсів до самооновлення. Це, в свою чергу, вимагає від особистості та суспільства культури свободи.

Щоб така культура не була тільки апелятивною і не послугоувала приховано здійсненню тоталітарних практик, на думку Ді Фабіо, варто переосмислити роль націй і національних держав у добу глобалізації. На його думку, нації Заходу потребують трансформування у «вітальні культурні спільноти, що конкурують між собою» [8, 275]. Показово, що у західноєвропейському дискурсі це торкається насамперед країн континентальної Європи, де культура свободи за своїм рівнем і поширенням поступається США. Так, Ді Фабіо, урахувуючи американський досвід, пропонує розглядати нації як «відкриті політичні порядки і культурні спільноти» [8, 275]. Саме відкритість, подолання віджитих і застарілих уявлень щодо так званих «титульних націй» є передумовою їхньої здатності генерувати свободу і спостерігати за її застосуванням. При цьому багато західноєвропейських теоретиків звертають увагу на необхідність модернізації змісту поняття нації. «Нація, — зауважує Ді Фабіо, — як політичне поняття сьогодні сприймається по-іншому, ніж традиційна категорія ХІХ століття, бо в цій перспективі воно вже втратило свою життєздатність» [8, 193].

Соціально-філософські теорії, де нація розглядається водночас як політична і культурна спільнота, без існування якої неможливо виживання людини під пресом глобалізації, акцентують, поруч з раціональним комплексом цього поняття, емоційно-іраціональну складову національної ідеї, яка здатна забезпечувати підтримання свободи у суспільстві і стояти на захисті індивідуальної свободи кожного представника цієї спільноти. «Сучасні нації, — наголошує Ді Фабіо, — слід розуміти як такі політичні спільноти, які є продуктом і резонатором культурної еволюції... З боротьби за мову і за пережиту, історично пригадувану долю, за спільні дії і спільну моральність, за канони інтерпретації світу, за гордість, пристойність, здоровий глузд, за норми поведінки і життєву позицію, — ось з чого виростає ідея нації. Але поруч з цим, нація є також суто духовною конструкцією, парадоксальним винаходом самої себе, що постає у картинах, прапорах, гімнах, гранднративах, віддзеркалюючись у цьому, нація починає творити себе» [8, 186—187].

Такі спроби осмислення свободи у національних реальностях водночас виступають пропозиціями щодо концептуалізації культури свободи на культурно-антропологічних засадах із урахуванням особливостей сучасного національного буття. Показово, що у таких конструктах, які можна розглядати як неконсервативні відповіді викликам глобалізації, містяться

своєрідні настанови щодо зменшення ризиків ліберальних практик в економіці, політиці й освіті.

Поєднати свободу та справедливість і навіть обґрунтувати можливість такого поєднання є складним практичним та теоретичним завданням, на важкість і навіть неможливість розв'язання якого вказувалось ще на початку ХІХ ст. [19, 5]. Але у сучасних проєктах, присвячених культурі свободи, ця проблема знову висувається на передній план. Щоправда, у її постановці відбувається зміна акцентів. Так, Ді Фабіо вже не ставить під сумнів можливість поєднання викликів свободи з імперативами справедливості, вважаючи, що для справедливого соціального ладу достатньо забезпечення «функціональних умов вільного суспільства», порушення яких може загрожувати індивідуальній свободі [8, 275].

Це положення витримано у дусі соціально-філософської теорії волюнтаристичного порядку Р.Мюнха [18, 23] та його послідовників, а також системної теорії Н.Лумана, де такий порядок розглядається як можливий лише за умов визнання цінностей і норм, обов'язкових для існування самореферентних соціальних систем [17, 19]. В рамках цих цінностей, на яких ґрунтується суспільне життя і які виступають «абстрактними цінностями доброго порядку», стає можливим узгодження ідеї свободи та системи свободи, де відбувається її функціоналізація і самообмеження. Громадянське суспільство, що походить з ідеї свободи, отже, породжується за її ініціативою, є простором для конституювання і підтримання системи свободи. Самореферентність такої системи дозволяє спостерігати за виявленнями і функціонуванням тих свобод, які конституційно гарантовані громадянам. У цьому місці культура свободи перехрещується з правовою культурою та мораллю.

У сучасному складно-структурованому суспільстві мораль, на думку Лумана, разом із її традиційними функціями, виконує ще одну — виявляє соціальні патології і загрози життєдіяльності суспільства як системи, що виникають не в останню чергу через руйнацію системного блоку загальнолюдських цінностей. Це негативно впливає на стан освіти й виховання (в останні роки з'явилися монографії, що попереджують про цю небезпеку: див. 12, 16, 23).

Знання і діагностування таких патологій є лише частиною справи самозбереження людства, його цивілізації і свободи. Іншим важливим моментом є дієвість постконвенціональної моралі як планетарної макроетики. Ді Фабіо, продовжуючи і розвиваючи ідеї К.-О.Апеля, Л.Кольберга, Ю.Габермаса, доповнює їх ідеєю активного морального виховання, що навчає людину, як слід поводитися зі свободою на її теренах, які вражають надміром перспектив і пропозицій. Ді Фабіо пише: «Виховання має надавати дітям моральні мірки обмеження їхнього застосування свободи для того, щоб вони могли бути і залишатися вільними. Адже той, хто переступає за моральні межі свободи, ризикує мати наслідком такої дії

несвободу, будь то соціальна зневага, або позбавлення свободи, або ж тілесне покарання» [8, 73].

Важко переоцінити значущість морального виховання як складової культури свободи, в рамках якої на передній план висувається не тільки відповідальність, а й виховання у людини гідності. У цьому зв'язку варто зауважити, що самоствердження культури свободи розкриває широкий функціональний діапазон у виявленні людської гідності. Так, через ствердження людської гідності, на думку багатьох західних теоретиків, здійснюється ідентифікація родової сутності індивіда, його самоствердження у полі національної культури, а також у загальноцивілізаційному просторі, бо відчуття власної гідності дає йому змогу також відчувати себе суб'єктом цивілізаційного процесу, представником і захисником людства, надає самовпевненості. Мораль і відчуття власної гідності повинні зупинити людину перед спокусами випробування загальнолюдських цінностей на їхню міцність і функціональність, захищати людину від світоглядного нігілізму. Це є умовою повноцінного розвитку особистості в умовах ризиків і небезпек. Ді Фабіо зауважує: «Розвиток сучасної особистості лише тоді є успішним, коли разом із моральною компетентністю зростає здатність суверенно ставитися до суспільних цінностей, які стають вихідними моментами самоопису і самостереження» [8, 66].

Але моральна компетентність не замінює компетентності щодо свободи. Адже тут йдеться про вміння не тільки раціонально концептуалізувати свободу, а й відчувати її присутність. Більш того, Ясперс вважав, що упізнати присутність свободи у різноманітних соціальних і культурних просторах можна, якщо навчитися відчувати її настрої. Він пише: «Настрої свободи... можна охарактеризувати так: це життя у ширянні, у лабільній рівновазі, воно споглядає і дивується, і тільки на цій основі воно утримує і визначає обмежене; це завжди відчувається, і тому, наприклад, стосунки між вільними людьми, які перевищують усі ці обмеження, залишаються недосяжними для обмеженого. Це життя у постійній налаштованості на ентузіазм на відміну від життя у затхлості правил і принципів, які вважаються безумовними» [14, 332].

Про важливість настрою свободи для функціонування сучасних соціальних систем свідчать не в останню чергу практики його імітації у тоталітарних суспільствах, ідеологічні машини яких завжди намагалися підтримувати у населення почуття радощі, ентузіазму, а також сурогатні форми соціальної творчості, як, наприклад, у Третьому Рейху. Отже, настрої може бути як індикатором фактичності свободи, так і імітувати її присутність. Експерименти над людською природою задля створення ілюзії свободи загальновідомі. Нагадаємо, що зростання чисельності наркозалежної молоді не в останню чергу обумовлено також і потребою у переживанні настрою свободи, яка зникає у рутині повсякденності. Культура свободи має привчати молодь виходити за межі настрою, щоб адек-

ватно осмислювати і оцінювати дійсність і не залишатися у полоні ілюзій та мрій, віддалених від реальності.

Щоб виявити наявність культури свободи на емпіричному рівні в останні роки все частіше пропонується звертатися до такого критерію, як людські якості. Так, гідність і самоповага пересічних людей цілком обґрунтовано можуть бути показниками тієї міри свободи, яку надають суспільства людям. Але ці людські якості і стани не слід розглядати у статистиці. Так само, як свободу не можна вибороти раз і назавжди, а слід кожного дня підкоряти її висоті і здобувати перемоги, так само гідність і самоповага мають постійно підкріплюватися діями. Теоретики соціально-антропологічного напрямку (А.Гелен, А.Гелер, Ді Фабіо, Н.Еліас та інші) вважають гідність і самоповагу важливими передумовами справжнього людського буття. Там, де вони порушуються, людина, якщо вона не зламана скрутними обставинами свого життя або не розбещена спокусами споживацьких ідеалів, обурюється і чинить спротив. «Той, хто не здатний обурюватися, — пише А.Гелер, — не може бути свободним» [13, 38].

Варто зауважити, що у сучасних соціологічних дослідженнях західного суспільства констатується згасання такої здатності, бо люди і суспільства стають байдужими до своїх поразок. «Суспільство ж, яке «не вміє обурюватися, швидко втрачає своє бачення спільного щастя. А з втратою цього, вмирає також довіра до себе» [13, 39].

Цей аргумент сприяє концептуалізації «тимотичного суспільства» (Слотердаjk), тобто такого, що має громадянську мужність і обурюється, коли принижується гідність людини, суспільства чи етносу. П.Слотердаjk висуває своєрідну програму раціоналізації та гуманізації гніву [22, 38—41]. Саме гнів, на його думку, дає змогу діагностувати справедливе і несправедливе обмеження свободи. Цей гнів, що походить із глибин людського буття, принципово відрізняється від тривіальної злосливості, розпачі, заздрості та усяких інших комплексів, що супроводжують фрустрацію. Тут йдеться не про гнів, викликаний конкретними переживаннями несправедливості, не про помсту і руйнування задля очищення простору для міфологізованої свободи, а про обурення внаслідок саморефлексії, якщо остання викликає максимально загострене негативне ставлення до власної меншовартості, будь то індивід, спільнота чи суспільство. Варто зазначити, що Слотердаjk виявляє амбівалентний характер гніву, відрізняючи «Thymos пригноблених» [22, 180—274] та громадянську мужність [22, 20—21]. Запропонований Слотердаjkом теоретичний конструкт тимотичного (тобто хороброго) суспільства, що час від часу вдається до самообурення, має громадянську мужність, передбачає критику споживацького суспільства, яке також апелює до свободи, зокрема до необмеженої свободи споживання.

Не тільки Слотердаjk, а й багато інших західних теоретиків в останні роки протиставляють концепт свободи «ненаситного суспільства» та його цінностей культури свободи гуманного суспільства, здатного кон-

тролювати і самообмежувати себе, тобто залишатися у рiчiщi цивiлiзацiйного процесу, а не виходити за його межi задля абстрактних утопiчних iдеалiв. Неважко помітити, що спроби концептуалiзацiї культури свободи спричинили нову хвилю критики споживацького суспiльства. У цiй критицi розкривається амбiвалентний характер класичного принципу фiлософської антропологiї — принципу «вiдкритостi свiту» (Шелер). Цей принцип є також обґрунтуванням ненаситностi людини, тобто показує, що iдеологiю споживання можна вивести з людської природи, яка дозволяє подолання кордонiв також i у цьому напрямку [13, 14].

Небезпека ненаситностi посилюється у зв'язку з соцiальною привабливiстю суспiльства добробуту, цiнностi якого поширюються через полiтичну, економiчну i культурну глобалiзацiю. «Ненаситний, — пише А.Гелер, — став героїчною фiгурою глобальної економiки. «Глобальна ненаситнiсть» серед тих, кому вона притаманна вже не вважається вадою, а радше гарантiєю успiху. Жити з такими цiннiсними орієнтацiями дуже небезпечно. Ненаситнiсть зносить усякi мiрки i межi. Глобальнi актори вмiють робити привабливими сценарiї жадiбностi, що вийшла з-пiд контролю: той, хто зараз не навчиться мислити масштабно, той завтра вже буде не з нами. Але йдеться не про мислення, а про велике пожирання — всепланетарне свято глобальної ненаситностi» [13, 24].

Слiд зауважити, що цi мотиви критики споживацького суспiльства з його гаслом свободи споживання та iдеалом homo oeconomicus не є новими. Вони зв'язалися у працях соцiальних фiлософiв ще у серединi ХХ столiття [18, 27—28]. Але реактуалiзацiя цiєї критики в останнi роки є симптоматичною. Адже в суспiльствi ризику терор споживання (термiн Гелер) є так само небезпечним, як усякий iнший його прояв. Критика споживацьких соцiальних практик та концепту свободи homo oeconomicus у захiдному соцiально-фiлософському дискурсі зазвичай супроводжується проектами переорiєнтацiї суспiльств на новi прiоритети розвитку. Так, культура свободи розглядається у контекстi нової культури бажань. У цiлому ця культура бажань є розбудовою концепцiї постматерiальних цiнностей, але з посиленням її антропологiчного пiдґрунтя. Так, важливими характеристиками людини, окрiм гiдностi, Гелер вважає здатнiсть дiлитися, радiти i бути дружелюбними та вдячними [13, 163].

Здатнiсть дiлитися i вiдповiдний iмператив тут iнтерпретується у постматерiальному сенсi — як взаємообмiн знаннями, сподiваннями, обiцянками, успiхом тощо. Елемент утопiзму, що мiститься у таких гаслах, Гелер намагається подолати через звернення до iмперативiв нової культури свободи, яка не визнає у суспiльствi соцiальних жертв, аутсайдерiв тощо i пiдтримує iнновацiйний i творчий клiмат. Контрфактичнiсть такої свободи протистоїть її фактичностi навiть у демократичних суспiльствах. Аналізуючи нiмецьку ситуацiю, Гелер зауважує у цьому зв'язку: «Полiтики роблять помилку, коли у скрутнi часи вважають неважливим, щоб їхнi дiї схвалювала громадськiсть. Вони починають приймати рiшення через голови гро-

мадян. Вони більше не діляться інформацією з громадянами, начебто політика немає чого повідомити громадськості. Репутація ж політиків продовжує знижуватися. Це відбувається тому, що хоча їхні концепції і вважаються компетентними, наприклад канцлером як незацікавленим суддею, але громадяни в них виступають лише жертвами. З жертвами ж не розмовляють. Шокова терапія адресована або жертвам надопіки, або жертвам занедбаня, а це зводить нанівець схильність людей ділитися тим, що ми маємо сьогодні» [13, 163].

Але людина прагне бути не жертвою, а активним дівцем, який здатний відстоювати і стверджувати свою гідність. Це прагнення водночас є викликом сучасним освітнім й виховним практикам. Адже виховання гідної людини ще й досі сприймається як абстрактне гасло доби Модерну, яке наділяється лише абстрактним змістом. Конкретизації цього гасла сприяє дотримання принципу дитиноцентризму, від дотримання якого залежить культура свободи. Більш того, культура дитиноцентризму є антропологічним підґрунтям культури свободи. Особливого значення цей принцип набуває у проблемному полі освіти. Як зауважує В.Кремень, «культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як в школі, так і поза її межами» [1, 93—94].

Разом з цим зміст і засади «культури дитиноцентризму», якщо її розглядати у контексті культури свободи пізнього модерну, потребують уточнення. Адже культура дитиноцентризму, сформована на гумбольдтіанських засадах, які разом із ідеєю принципової необмеженості людського розвитку провокують появу освітньо-філософських модифікацій утопій споживацького суспільства, в останні десятиліття зазнала значної трансформації. Наведемо опис цієї трансформації, зроблений Гелер: «Наші діди проголосили 20-те століття «століттям дитини». Як би там не було, це — велика перемога, бо вони та їхні батьки почали визнавати і досліджувати дитинство як самостійний відрізок життя. Врешті-решт діти вже не розглядалися батьками і дідами як інвестиції у своїх майбутніх опікунів. ... Перші ознаки культури добробуту сповіщали дітям надію. Але згодом культура добробуту стала їхнім ворогом. Ідею прийдешньої опіки заступила цілковито інша ідея: діти повинні підійматися вище за своїх батьків. Вони повинні «жити краще». Вони мають зібрати врожай з того, що посіяли батьки. Ось таким був післявоєнний проект кар'єрного зростання» [13, 177—178].

Цей проект, про який пише Гелер, адаптуючи його до німецьких умов, набув поширення не тільки в так званих успішних західних, а й в соціалістичних країнах і залишився домінуючим на пострадянському просторі. Хоча соціалістичні і постсоціалістичні суспільства не можна у суворому сенсі віднести до суспільств добробуту, неогумбольдтіанська ідея незупинного саморозвитку людини, віра у її безмежний творчий потенціал, можливості гармонійного і всебічного розвитку були і залишаються в них ваговою складовою стратегій виховання.

Щоб уникнути непорозуміння, варто одразу ж зазначити, що ця ідея має потужну силу ініціативи, здатна мобілізувати людину і суспільство на самоперевершення. Але разом з цим її гіперболізація має негативні наслідки, на які все частіше вказують дослідники практичного втілення проектів життєтворчості, в основу яких були покладені гумбольдтіанські ідеї. Так, на думку Гелер, на цих ідеях зросла сучасна кар'єрна культура і відповідний ідеал європейської успішної людини, який дещо відрізняється від такого ж образу, створеного на засадах американського прагматизму. Так, американський кар'єрист з дитячих років сам прораховує стратегію свого успіху і привчається не боятися ризикувати і брати на себе відповідальність за свої рішення. Європейська ж ментальність, зокрема німецька, намагається, по можливості, або мінімізувати ризики на цьому шляху, спираючись на батьківський культурний капітал [15, 166—168], або ж припускає різного роду «повстання духу» проти ув'язнення вимогами сірої повсякденності.

Варто зазначити, що через культурну глобалізацію ці моделі життєтворчості стають дифузними. Так, відомий американський дослідник стилю життя еліти Нового світу Д.Брукс констатує, що сьогодні типовий представник цієї еліти є гібридом прагматика, що дотримується вимог традиції і моралі, і богемної молоді: «Вперше богема і буржуазія змішалися між собою ... У більшості людей, принаймні тих, що відвідували коледжі, бажання соціального зростання не виключає бунтарських поглядів. Попри усякі очікування і всупереч усякій логіці на ґрунті контркультури 60-х років і прагненні до успіху у 80-х утворилася їхня спільна соціальна етика. ... Нематеріальний світ інформації переплавився з матеріальним світом грошей. Утворилися нові поняття, де усе це тісно переплітається, наприклад «інтелектуальний капітал» або «культурна індустрія». Ми живемо у часі, який є ідеальним для людей, що можуть робити з ідей продукти, а це здебільшого освічені люди, які стоять однією ногою у світі богемі і креативності, а з іншого — дуже міцно на буржуазному ґрунті, якому притаманні честолобство та матеріальний успіх. Представниками нової еліти інформаційної доби є богемна буржуазія» [7, 11].

Слід зазначити, що богемна буржуазія, або «бобоз» (цей неологізм ввів до обігу Д.Брукс як скорочення від *bohemien* та *bourgeoise*) успішно глобалізується. Такі еліти є в кожній країні, що не хоче або не може залишатися осторонь глобалізаційного потоку. Адже, як підкреслює Д.Брукс, «саме вони задають тон у нашу добу. Вони — це новий істеблшмент. Їхня гібридна культура створює атмосферу, якою ми усі дихаємо. Їхні статусні символи панують у повсякденності, їхні моральні цінності задають масштаб нашим міжлюдським взаєминам» [7, 11].

Якщо ж оцінювати такі національні і водночас екстериторіальні еліти не за критеріями успішності глобалізаційних гравців, а за загальноцивілізаційними стандартами, до яких, як відомо, відноситься ступень самоконтролю, рівень здатності до соціального навчання, рівень освіче-

ності та розвитку моральної свідомості, то ці нові еліти, за вимірюваннями західних соціологів, є більш просвіченими, ніж попередні верхівки суспільства, вони намагаються зберігати принаймні зовнішню цивілізованість. Інтерес до етикету, правил доброго тону тощо стає частиною сучасної бізнесової етики. Але стратегія життєтворчості саме в цих елітах продовжує визначатися ідеалами споживацького суспільства, що задає зміст принципу дитиноцентризму у суспільстві споживання. «Діти, — пише Гелер, — стають тут фігурами, що підтверджують батьківську матеріальну потенцію. Усе, що діти мають, можуть і вивчають, стає ствердженням престижу батьків, ілюструє їхню владу. Діти перетворюються на виконавців батьківського честолюбства, часто вони перевантажуються і позбавляються можливості самовизначатися» [13, 181].

Спроби інтенсифікувати процес розвитку дитини у добу прискорення суспільних трансформацій і загальноцивілізаційних зламів, супроводжуються численними ризиками, про які все частіше говорить педагогічна громадськість. Так, у німецькому освітньо-філософському дискурсі в останні десятиліття на передній план висувається проблема наслідків «антиавторитарного занедбання дитини». Гасло «мужність до виховання» (*Mut zur Erziehung*), вперше висунуте ще у 80-х рр. представниками емансипаторської педагогіки і критичного раціоналізму, стає у ХХІ столітті вимогою до сучасних виховних і освітніх практик, які хочуть зберегти свій гуманістичний потенціал. Адже формули, на які покладалася німецька педагогічна громадськість у 60-х рр. і які в останні десятиліття стали стереотипами педагогічного мислення на пострадянському просторі попри закладеного в них значного гуманістичного потенціалу (схема суб'єкт—суб'єктних відносин, педагогіка співробітництва тощо), не є панацеями і чарівними паличками, що в мить здатні перетворити освітній універсум на краще. Але нагадаємо, що ці формули діють лише за умов, коли кар'єри батьків і педагогів не робляться за рахунок дітей, коли існує справедливість у розподілі життєвих шансів між генераціями.

У контексті цих умов і обставин в останні роки у німецькому освітньо-філософському дискурсі пропонується переглянути принцип дитиноцентризму саме з позицій гідності дитини, яка існує й існуватиме у бурхливому і постійно змінюваному суспільстві, отже — у суспільстві ризику. Замість гумбольдтіанської інтерпретації цього принципу в останні роки пропонується його екзистенціально-прагматична версія. Ідея поєднати екзистенціалізм з прагматизмом не є новою. Методологічні можливості такого синтезу обговорювалися як американськими, так і європейськими теоретиками. Але якщо раніше проголошувалася вимога екзистенціалізації прагматизму, яка розглядалася як контингентна методологічна перспектива, тобто така, яка може бути і так само може не бути, то в останні роки в рамках німецького дискурсу вже пропонуються освітні й виховні проекти, побудовані на засадах прагматизованого екзистенціалізму.

Це дозволяє, по-перше, модернізувати принцип дитиноцентризму, посилити його валідність щодо реалій суспільства ризику, а по-друге, — виявити і описати педагогічний вимір нової культури свободи. Так, Гелер у впровадженні такого оновленого принципу дитиноцентризму вбачає можливість збереження у суспільстві ризику антропологічного значущого ядра системи загальнолюдських цінностей, які руйнуються у суспільстві споживання. Дитина, на думку дослідниці, є «охоронцем цінностей», вона виконує у сучасних високо диференційованих суспільствах подвійну роль, є нашим адвокатом і суддею» [13, 195]. Разом з цим визнання принципу дитиноцентризму означає насамперед визнання «дитини такою програмою», що перевантажує дорослих у конструктивний спосіб, бо «обидві сторони мають з цього свій зиск і отримують нагороду за свої зусилля» [13, 197].

Розглянута з цих позицій культура свободи ґрунтується на усвідомленні «влади дітей». Владний примус дитини у суспільстві ризику має інший зміст, ніж влада дорослих., що володіють політичними, економічними, культурними і не в останню чергу педагогічними ресурсами. Влада дитини є антропологічно обумовленою владою. «Поява дитини, — зауважує Гелер, — є запуском довгострокової програми, яка перекреслює усі короткострокові програми батьків. Наш наймолодший і безпорадний партнер, тобто дитина, починає з нами історію, що триває протягом усього життя, з якої не можна вийти» [13, 194].

Така антропологічно обумовлена довгострокова програма, в основу якої покладено владний баланс між дитиною і дорослими, є умовою сталого розвитку соціальних систем, але водночас вона криє у собі цілу низку ризиків.

Усі ці ризики пов'язані з небезпекою відтворення споживацьких ціннісних орієнтацій, що перетворюють дітей на додаток до світу дорослих, «життєвим варіантом якого виступає дитина». Як вказується у сучасних дослідженнях, інфантильність часто-густо стає лише стратегією приховування геронтологізації суспільства [10, 194—195].

Слід також нагадати, що тенденція продовження фази дитинства притаманна так званим «суспільствам добробуту». За нею приховується інструментальне ставлення до дитини, а це блокує її волю і привчає до безвідповідальності [13, 182]. Набуття дитиною досвіду свободи і завоювання культури свободи є різними процесами. Адже першим досвідом свободи дитини може стати необмежене споживання за підтримки дорослих. Тиранія інфантилізму здатна бути такою ж нелюдською, як і тиранія дорослої людини. Дитяча злочинність є навіть більшою загрозою суспільству, ніж злочинність дорослих. Тому Ф.Екхардт пропонує покласти в основу своєї концепції «стійкої свободи» міжпоколінну справедливість із урахуванням прав дитини [10, 134].

Конструктивні владні примуси, що походять від дитини як «охоронця антропологічно значущих цінностей», як бачимо, можуть послаблятися суспільством і навіть зводитися нанівець, якщо матеріальне і духовне

споживання стають пріоритетами у життєтворчості. Граничним випадком такого послаблення стає взагалі відмова від дитини. У західних суспільствах збільшується кількість людей, що свідомо обирають стиль життя singles (тобто одинаків), або подружніх пар, які взагалі не хочуть мати дітей (стратегія childless). Тим самим вони намагаються мінімізувати владний ресурс дітей у суспільстві. Адже проголошення прав дитини і захист цих прав не є гарантією того, що буде здійснюватися гуманізуючий вплив дітей на суспільство.

На перший погляд, посилити владний баланс дорослих у стосунках «діти—дорослі», досить просто: дітей можна і не народжувати. Про це, зокрема, свідчить демографічна ситуація в Європі. Але таке посилення є позірним. «Влада дітей, — підкреслює Гелер, — не закінчується з їхньою відсутністю. На дорослих, які починають вільно плавати у своєму довгостроковому проєкті, чекають різного роду катастрофи» [13, 194], бо лише діти здатні постійно тримати перед ними компас загальнолюдських цінностей, отже, змушувати дорослих до позитивної свободи.

Прагматизація екзистенціально-антропологічно обґрунтованого принципу дитиноцентризму надала поштовх переосмисленню змісту політики щодо підтримки родин. Так, у Німеччині в останні роки все частіше лунають пропозиції «замінити кількісно орієнтовану політику розвитку і підтримки родин на якісну, більш пов'язану з культурою свободи. Ця політика «має орієнтуватися не на чисельність народжуваності, а на те, щоб забезпечити дітям, які живуть сьогодні і будуть жити завтра, базис для фізичного і автономного існування.. Саме тому, що сьогодні ми вперше в історії чисто за свободним вибором народжуємо дітей, ми маємо забезпечити їм гідне існування. Тільки із урахуванням цього наша родинна політика буде служити стійкому розвитку» [13, 198]. Цей стійкий розвиток пов'язується також із «стійкою свободою».

Нагадаємо, що таку стійку свободу О.Ф.Больнов пов'язував з подоланням «закосності екзистенціалізму», який «не знає вдячності», що дається взнаки у його понятті свободи [6, 134]. Нове ж, екзистенціально-антропологічне поняття свободи Больнов пов'язує з відкриттям горизонту вдячності, яка дозволяє переглянути смислове наповнення темпоральності: «Довіра, надія і вдячність відповідно взаємопов'язані як теперішність, майбутнє і минуле [6, 135]. Цей зв'язок, на його думку, має принципове значення для освіти й виховання. Повернення сучасних теоретиків до ідейного скарбу педагогічної антропології О.Ф.Больнова обумовлено пошуками теоретичного обґрунтування нової освітньої політики, від якої безпосередньо залежить рівень культури свободи у суспільстві.

У західному освітньо-філософському дискурсі ці пошуки зосереджуються навколо проблем нової антропології школи (Л.Дункер), стійкого розвитку освіти, гігієни та екології часу [21, 9—12]. Усі ці проблеми тісно пов'язані з вимогами впровадження культури свободи в широке освітнє поле.

Варто нагадати, що ідея автономії університету вже містить у собі постійне нагадування про те, що освіта вимагає не будь-якої свободи (абстрактної чи конкретної), а презентованої у її окультурених формах. Це ж саме торкається і школи. Л.Дункер у своїй новій антропології школи, розвиваючи погляди класиків німецької педагогічної антропології Г.Ноля і Т.Літта, вважає, що антропологічний статус школи визначається тим, що вона здійснює не тільки функціональний, а й сутнісний зв'язок між культурою і індивідом, займаючи місце проміж ними. Школа, як пише Дункер, «є перевалочним пунктом для старого і нового, ...важливим колесом у механізмі змін, що вирішує, що можна забути і де має здійснитися інновація» [9, 11–12].

Отже, антропологічна перспектива дозволяє усвідомити і унаочнити ту обставину, що школа безпосередньо займається процесом культуротворення. При цьому важлив є збереження пропорцій між творенням нового (у випадку школи — нової генерації суспільства з певним габітусом, звичками та культуротворчим потенціалом) і відтворенням (традиції, моральних норм, цінностей тощо), а також «подолання конкуренції між рівністю та свободою» [4, 326–327]. Розвиваючи цю думку, Дункер вважає, що обов'язкове шкільне навчання створює необхідний для існування складних суспільств «мораторій на дитинство і юність», адже у школі підростаюче покоління має розглядатися як ще відкритий потенціал, бо воно є не тільки гарантом наступності, а й носієм сподівань на зміни» [9, 12]. Школа має навчити підростаюче покоління культурі свободи, вміню змінювати суспільство без травмуючих наслідків. Водночас ця гуманістична вимога потребує створення певних педагогічних механізмів для забезпечення і підтримки міжпоколінного діалогу в освітніх процесах. Ф.Регайс вважає, що таким механізмом може бути нова часова політика у школі, яка б ґрунтувалася на екології часу як складовій нової соціальної екології. Школа, за Регайсом, є «часовою зоною, що має свої власні якісні характеристики, які активно впливають на її моделі у культурі і суспільстві. Так само, як і усі інші підсистеми культури і суспільства характеризуються через специфічне акцентування їхніх взаємодій із довкіллям, що визначаються їхніми специфічними процесами синхронізації і резонансу, так само і школа потребує більш детальної характеристики її темпорально-екологічної специфіки. Якщо, наприклад, економіка ... ззовні здебільшого характеризується її взаємодією з природою та її ресурсами, що задає її ритм, то підсистема «школа» сконцентрована на відносинах з індивідом. Суперечливість школи, на яку не перестають скаржитися, багато у чому обумовлена тим, що притаманна їй темпоральність нав'язана їй часовою структурою капіталістичного модерну» [21, 250].

Припущення Регайса не є безпідставними. На їх користь свідчить те, що дотепер не припиняються намагання удосконалити освітні заклади так, щоб вони працювали на зразок фабрик чи підприємств. Функціоналістський напрямок в філософії і соціології освіти взагалі віддає пере-

вагу цій моделі. вважаючи її орієнтиром для розробки реформаторських проєктів. Всупереч функціоналістському напрямку представники нової антропології школи вважають необхідним поєднувати макро- і мікроперспективу для демаркації часової зони у школі. Для цього необхідно врахувати макро- і мікроперспективи.

Макроперспективи означають бачення функціонування школи з позицій суспільства. Суспільство дефіциту, наприклад, намагається економізувати школу, встановлюючи жорсткий контроль насамперед за її часовим ресурсом. Зворотним боком цього контролю стає узурпація робочого і вільного часу учнів, користуватися яким вони повинні були навчитися у школі і навіть більше за це — принести у суспільство нову культуру часу, яка є складовою культури свободи.

Лібералізація часової політики у школі також може сприяти марнотратству часу, створюючи враження свободи від часового стресу. Культура свободи тут передбачає здатність балансування між часовими ритмами суспільства і навчальних закладів. Адже, якщо школа та університет житимуть лише за своїми ритмами, тобто «триматися виключно у своїй часовій зоні», то прискорені темпи суспільного життя можуть виявитися непридатними для існування освіченої людини, яка почне «випадати» із суспільства, стилізувати своє життя на зразок або аутсайдерів або лідерів споживання.

Одним із шляхів подолання таких темпоральних дисбалансів Регайс вважає необхідність синхронізації освітнього часу з життєвим часом індивіда та суспільства. Безперечно, це має бути досить складною темпоральною структурою, але Регайс пропонує тут здійснити своєрідну редукцію комплексності, наслідки якої, на нашу думку, заслуговують на увагу, бо тут ураховується перспектива безперервного навчання. Отже, він намагається, принаймні теоретично, узгодити між собою тривалість навчання і періодичність відновлення освітніх ситуацій у житті людини, тобто структурувати не тільки на макрорівні, а й на мікрорівні процес навчання упродовж усього життя [21, 252]. Окрім цих формальних моментів слід також брати до уваги часовий вимір дидактичних цілей і змісту навчання. Тут, як зауважує Регайс, «йдеться також про здатність підключати вивчене у школі до подальшого навчання в інституціях освіти та поза їх межами, щоб мати змогу навчатися упродовж життя, а також про суттєву передумову такого навчання — здатність перевчатися і розумуватися [21, 253].

Культура свободи у контекстах темпоральних проблем безперервної освіти передбачає вміння ситуативного оцінювання дефіциту часу та його надміру, прискорення і уповільнення. У сучасній школі, на думку конструкторів і її нової антропологізованої моделі, слід однаково підтримувати стратегії уповільнення і прискорення, бо вміння переключати швидкості є одним з найважливіших умов у суспільстві знань [20, 160; 16, 28—29].

Безперечно, культура свободи в освітньому просторі не зводиться лише до темпоральних структур. Вона торкається багатьох інших проблем, у тому числі й нової педагогічної культури, в основу якої має бути покладена культура свободи у її сучасному розумінні. Її впровадження у педагогічний простір сприятиме посиленню гуманістичної спрямованості виховних й освітніх практик, оновленню змісту сучасної освіти, розширенню її функціональних можливостей, зрештою гуманізації педагогічних відносин, а разом з ними — сучасного суспільства. Методологічні підходи і антропологічні перспективи, розглянуті у цій статті, стимулюватимуть подальші теоретичні розвідки у зазначеному напрямку.

Література:

1. Кремень В. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. К. 2005.
2. Лях В.В., Пазенок В.С. на ін. Свобода: сучасні виміри та альтернативи. К. 2004
3. Навроцкий А.И. Высшая школа. Теория и практика модернизации. Харьков. 2007.
4. Baumert J. u.a. Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schuelerinnen und Schueler im internationalen Vergleich Opladen. 2001.
5. Beck U. Was zur Wahl steht.. Frankfurt am Main. 2005.
6. Bollnow O.F. Neue Geborgenheit. Stuttgart. 1955.
7. Brooks D. Die Boboss. Der Lebensstil der neuen Elite. Muenchen. 2001.
8. Di Fabio Kultur der Freiheit. Muenchen. 2005.
9. Duncker L. Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm. 1996.
10. Ekhard F. Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. Muenchen. 2005.
11. Elias N. Ueber den Prozess der Zivilisation. Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main. 1992.
12. Fruehwald W. Wieviel Bildung brauchen wir? Berlin. 2007.
13. Hoehler A. Jenseits der Gier. Vom Luxus des Teilens. Berlin. 2005.
14. Jaspers K. Psychologie der Weltanschauungen. Muenchen. 1994.
15. Jungsein in Deutschland: Jugendliche und Erwachsene 1991—1996 / Hrsg. Rainer K.Silbereisen. Opladen. 1997. 166-168.
16. Lieessmann K.P. Theorie der Unbildung. Wien. 2006.
17. Luhmann N. Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen. Frankfurt am Main 1993. S 19.
18. Muench R. Die Struktur der Moderne Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main. 1984.

19. Noelle-Neumann E. Freiheit und Glueck. Ein in der Politik vernachlaessigter Kontext // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 3.07.2002. S. 5
20. Posod B. Schulzeit -Zeitschule. Ein Beitrag zu einem anderen Umgang mit der Zeit. Wien. 1997.
21. Reheis F.. Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Erlangen. 2005.
22. Sloterdijk P. Zorn und Zeit. Frankfurt am Main. 2006.
23. Woessmann L. Letzte Chance fuer gute Schule. Die zwoelf grossen Irrtueemer und was wir wirklich aendern muessen. Muenchen. 2007.

Мария Култаева. Философско-антропологическое обоснование культуры свободы и его импликации в образовании (теоретический опыт современной немецкой философской мысли).

В статье анализируется постановка и перспективное видение проблемы культуры свободы в современном немецком социально-философском дискурсе с учетом его импликаций в предметном поле философии образования. Рассматриваемая в рамках этого дискурса проблематика свободы, умение ее поддерживать и применять одновременно является актуальной проблемой философии образования, поскольку культура свободы зависит от качественных характеристик образования и воспитания в обществе. В контексте проблематики культуры свободы в обществах позднего модерна рассматривается содержание принципа детоцентризма, который имеет разное содержание в обществе потребления и в обществе, ориентированном на постматериальные ценности.

Maria Kultayeva. Philosophical and Anthropological Foundations of the Culture of Freedom and its Educational Implications (Theoretical Experience of Contemporary German Philosophical Thought).

The analysis of the anthropological foundations of the culture of freedom is proposed in the article. Actual theoretical propositions in the frame of German discourses in the social philosophy and their educational implications are made. The culture of freedom needs for its development further deep transformations in education and in educational policy. It can be founded on the new version of the principle of the child-centrism with orientation on the post-material values.

Михайло БОЙЧЕНКО

**ЦІННОСТІ ЯК КАТЕГОРІЯ
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
(СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ
ТА ФІЛОСОФСЬКО-
АНТРОПОЛОГІЧНИЙ РАКУРСИ)**

У статті проаналізовано специфіку розгляду цінностей у гуманітарних та соціальних науках, а також засади розуміння цінностей як категорії філософії освіти.



Сучасна філософія освіти звертається до категорії цінностей як до однієї з засадничих як зі світоглядної, так і з методологічної точки зору. Втім, таке звернення, як у вітчизняних дослідників, так і у класиків філософської думки, саме має дещо упереджене, ціннісне навантаження, яке не завжди усвідомлюється самими дослідниками. Це ціннісне навантаження пояснюється ангажованістю дослідників певною гуманістичною доктриною, яка щиро і відверто сприймається самими дослідниками як єдино можлива адекватна версія гуманізму. Ця версія неминуче пов'язує теорію цінностей з філософією і політикою лібералізму, а у науковій царині однозначно віддає цінності у компетенцію гуманітарних наук.

У цій статті спробуємо напрацьоване «ліберальними гуманістами» розуміння цінностей доповнити іншим варіантом розуміння цінностей, яке спиратиметься політично на більш консервативні переконання, методологічно на більш функціоналістське налаштування і теоретично є орієнтованим не стільки на теорію особистості, скільки на теорію соціальних систем. Все це дозволяє не лише уточнити специфіку соціально-філософського та філософсько-антропологічного ракурсів розгляду проблеми цінностей, але й створює принципово нові перспективи розгортання наукових досліджень у царині філософії освіти.

Що стосується гуманізму, то відразу відсилаємо до класичних праць Мартіна Гайдеггера — більш популярної статті «Лист про гуманізм» [7] та фундаментального двотомного дослідження «Ніцше» [6, 27—224], у яких Гайдеггер не лише роз'яснив плюральність самого феномену гуманізму, але й обґрунтував альтернативне ліберальному консервативне розуміння

гуманізму. У гайдеггерівській версії гуманізм полягає не стільки в утвердженні певного ідеалу людини, скільки у виявленні реальної сутності людини. Дійсно, нав'язування (як зовнішнє, так і самонавіювання) людині певної ідеалізованої сутності в теорії призводить до виходу за межі наукових досліджень у царину утопій і моралізаторства, а на практиці обертається утвердженням тоталітарних режимів та поширенням штампів масової культури (останнє докладно проаналізовано представниками Франкфуртської школи, зокрема у класичній праці «Діалектика просвітництва» [8]). Справжній гуманізм полягає у з'ясуванні реальних обставин набуття людиною своєї суті. З позицій соціальної філософії це означає, на наше переконання, відмову від ліберально-гуманістичної «робінзонади» саморозгортання особистості і звернення до конкретних соціальних умов соціалізації особистості — від аналізу соціальних систем і соціальних інститутів до аналізу соціальних мереж і соціальних практик.

Джерела утвердження однобічної, а тому хибної практики утвердження ліберального гуманізму у витлумаченні цінностей взагалі і у витлумаченні цінностей в освіті зокрема слід шукати, на наше переконання, на рівні претензій нібито «антропологічних» обґрунтувань соціальної теорії загалом і філософії освіти зокрема. Чи не вирішальне, парадигмальне значення для сучасної німецької, а певною мірою і для всієї європейської і світової соціальної теорії мала праця Фердінанда Тьоніса «Спільнота та суспільство» [5], у якій він надав виразно антропологічного витлумачення поясненню сутності соціальних процесів. Це витлумачення базувалося на штучному протиставленні спільноти та суспільства як кінцевому продукті реалізації двох типів соціальної волі. Протиставлення спільноти та суспільства швидко набуло свого двійника через протиставлення змістового і формального, цілей і засобів, цінностей і функцій, де роль ціннісного змістового наповнення, справжньої кінцевої мети соціального існування для особистості поставала спільнота, а формалізованим інструментом досягнення цієї мети, позбавленим ціннісних характеристик засобом поставало суспільство. Таке перенесення романтичного протиставлення генія і натовпу (відповідно — спільноти і суспільства) у соціологію дало не відразу очевидні, але масштабні за впливом та наслідками результати. Причому з наукової точки зору ці наслідки слід оцінювати, на наше переконання, переважно негативно.

Наприклад, у сучасній філософії освіти у Росії зустрічаємо варварські, з наукової точки зору, спроби протиставити антропологію і системний підхід. Варварські, адже системний підхід застосовується в усіх без винятку науках, і спроби вилучити його з антропології виглядають свідченням неповноцінності отриманої дослідником освіти, його науковою нецивілізованістю. Так, у статті під характерною назвою «К вопросу об антропологическом подходе в образовании» Нурія Мансурівна Мухамеджанова акцентує увагу на піднесенні антропології, яке знаходить свій вираз у зміні «системоцентризму» в освіті «антропоцентризмом»: «сучасна

ситуація в освіті може бути охарактеризована в рамках даної типології як перехід суспільства і системи освіти від системоцентристського до антропоцентристського типу...» [3, 25].

На наш погляд, мова тут може йти хіба що про зміну певної ідеології у рамках освітньої політики, яка торкається лише поверхневого шару суспільного буття в цілому і зокрема освітнього процесу. Однак авторка претендує на те, що за «антропоцентризмом» і «системоцентризмом» стоять «полярні ціннісні школи», які мають тривалу традицію розвитку: «Для антропоцентристської традиції характерна особистісна орієнтація, визнання неповторності духовної сутності, автономності, унікальності і самоцінності кожної людини... Для системоцентристської традиції характерна орієнтація на стабільність відношень всередині системи як на вищу цінність, відтворення суспільного життя у попередніх формах, що обумовлює нерозвиненість і неприйняття індивідуалістичної свідомості, отождолення інтересів індивіда з інтересами соціального цілого» [3, 24].

Доволі промовисто. Згадуваний нами «ліберальний» гуманізм протиставляється відкрито консервативному «антигуманізму». Вище нами достатньо було сказано щодо шкідливості утопічного лібералізму, а тут варто зупинитися на викритті хибності витлумачення «системоцентризму». По-перше, авторка «системоцентризму» редукує до однієї версії системного підходу у соціальному пізнанні, а саме до теорії збереження наявного стану, яка отримала чи не найпопулярніше опрацювання Толкотом Парсонсом [4] і ним же чи не найпопулярніше подолана, а сучасний системний підхід зосереджений на аналізі динаміки соціальних систем, яка дає вичерпне пояснення можливості гарантованої динаміки соціальних процесів, у тому числі — саме за рахунок залучення оригінальних індивідуальних досягнень членів суспільства. Тому мова аж ніяк не може йти про нерозвиненість індивідуальної свідомості. По-друге, як у самого Т. Парсонса, так і у його послідовника Нікласа Лумана особистість сама є системою, хоча й принципово відмінною від систем соціальних — за способом свого самовідтворення. Навряд чи хтось з антропологів заперечить тезу про системні характеристики особистості та й людини загалом. Тому зовсім недоречним видається прагнення авторки приписати системоцентризму суспільству («соціоцентризму»), чому завгодно іншому, але тільки не людині: «У системоцентристській моделі людину розглядають як засіб досягнення певних надособистісних цілей — цілей системи. Така мета може мислитись поза людським світом, в космосі, природі чи Богові, і тоді можна казати про космоцентризму, теоцентризму як про конкретно-історичні форми того ж системоцентризму» [3, 23].

Чому ж метою системи особистості не може бути сама особистість, і тоді логічно отримуємо ще й такий «системоцентризму»? І нарешті, по-третє, якщо авторка має на увазі не індивідуальну свідомість, а саме «індивідуалістичну» свідомість, тоді така свідомість навряд чи може бути підґрунтям будь-якої соціальної стратегії — не лише системоцентристичної,

але й антропоцентричної чи будь-якої іншої. Навряд чи хтось з науковців погодиться з прирівнюванням антропоцентризму з розвитком «індивідуалістичної» свідомості.

Які наслідки отримуємо із застосування такої «методології» до сфери освіти? Як пише Н.М.Мухамеджанова, «двом полярним ціннісним школам відповідають і дві моделі освіти:

1. Системоцентристська модель освіти, метою якої є формування людини, «коліщатка» і «гвинтика» соціальної системи, засобу досягнення її цілей. Головним призначенням освіти як інституту культури є соціалізація і професіоналізація особистості з позицій максимальної суспільної корисності, а метою навчання школяра — оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками, тобто нормативами, заданими системою, які мають характер універсальних вимог.

2. Антропоцентристська модель освіти, коли метою освіти є розвиток людини, формування особистості як суб'єкта культури. Призначенням освіти як інституту культури є прогресивний розвиток людського індивіда, особистості шляхом створення належних умов і конструктивного задоволення потреби людини у самоствердженні. Залучення ж до культури розуміють не лише як соціалізацію, але і як індивідуалізацію особистості в результаті її вибіркового ставлення до цінностей культури» [3, 24—25].

Така позиція Н.Мухамеджанової у філософії освіти, як бачимо, виявляється наслідком спроби сполучити доволі суперечливий філософсько-антропологічний підхід з доволі поверхневою соціально-філософською позицією, яка межує з політичним популізмом. Точніше, Мухамеджанова намагається підлаштувати філософську антропологію під власну спрощену версію соціальної філософії, де «друзі» культури — вільні творчі позасистемні особистості і «вороги» культури — різні системи. Фактично ж, під системоцентризмом в освіті авторка має на увазі у кращому разі формування авторитарної особистості, схильної до конформізму. Хоча, навіть у її формулюванні, системоцентристська модель освіти виглядає, на наш погляд, як універсальна вимога до будь-яких освітніх інститутів.

Але ще більший подив викликає її формулювання основ антропоцентристської моделі освіти. У кращому разі вона нагадує виховання у його умовному протиставленні навчанню (системоцентризму). Втім, авторка явно має на увазі дещо інше. Антропоцентристська модель постає в її уяві як певна елітарна освіта, яка має риси революційності і, можливо, естетичного бунтарства. Ця позиція більше нагадує ригоризм Миколи Бердяєва у його протиставленні соціального буття як вічної спонтанної і безосновної творчості культурі як складу мертвих продуктів цієї творчості [1]. На це припущення наштовхує звернення авторки до пошуку аналогів у історії Росії: «традиційним російським культурним генотипом протягом усього існування Росії був системоцентризм, коли

навіть князь відчував себе привілейованим холопом в країні холопства загального. Втім, протилежна позиція також існувала в Росії, вона була представлена російською інтелігенцією (починаючи з декабристів) і стала більш-менш помітною соціальною величиною, починаючи з перших десятиріч XIX століття» [3, 24].

Підбиваючи підсумок критичного розгляду позиції Н.Мухамеджанової, зауважимо, що вона намагається захищати гідну мету негідними, а точніше, неналежними засобами. Демократія краща за тоталітаризм, а розвиток особистості є визнаною цінністю для світової спільноти. Однак приписувати лише антропології захист особистості (а отже, і демократії) некоректно, а ототожнювати антропоцентризм з антропологією ще більш некоректно. Ще більш некоректно давати доволі сумнівне з теоретичної точки зору і надто політизоване і тенденційне з практичної точки зору визначення системоцентризму. Внаслідок некоректного розуміння системоцентризму і антропоцентризму авторка отримала докорінно хибне теоретично і вкрай шкідливе практично протиставлення антропоцентризму і системоцентризму. З одного боку, демократія, за цією логікою, не здатна забезпечити функціонування системних утворень, апелюючи лише до вільної особистості. З іншого боку, будь-яка діяльність по практичному утвердженню системоцентризму веде до тоталітаризму і авторитаризму, а теоретична розробка системоцентризму постає тоді як апологія цих анти-демократичних режимів.

Помилка, якої припускається ця авторка, на жаль повторюється багатьма дослідниками, хоча і не у настільки явному вигляді, і коріння цієї помилки, на нашу думку, лежить в тому, що дослідники розглядають як взаємовиключні, а інколи навіть як контрверсійні, розуміння цінностей з позицій теорії особистості, з одного боку, і з позицій теорії соціальних систем, з іншого. Цінності, між тим, є тією категорією, без якої неможливо уявити побудову теорії як особистості, так і соціальних систем, хоча у кожній з цих теорій вони виконують прямо протилежну функцію. Чи йдеться щоразу про одні й ті ж цінності, чи одним терміном послуговуються для позначення різних соціальних феноменів? Розв'язання цієї проблеми має прямі наслідки для філософії освіти, яка має дати методологічні настанови щодо цінностей у освітньому процесі — чи є вони «священною коровою», яку не можна зачіпати, щоб не зашкодити — чи то розвитку особистості, чи то правам певних спільнот, а якщо цінності є предметом дискусій і конструювання, тоді якою має бути спрямованість цих дискусій?

У теорії особистості цінності відіграють ключове значення щодо визначення природи мотивації — тією мірою, якою мотивація поведінки людини розглядається як така, що за своєю суттю визначається соціальною природою людини. Якщо розглядати людину як суто біологічну істоту, тоді термін «мотивація» буде не зовсім коректно, на наш погляд, застосовуватися для позначення рефлексів, що спрямовують поведінку

індивіда — безумовних, в основі яких знаходяться інстинкти, і умовних, які спираються на звички (навички, вміння тощо).

Якщо розглядати людину як таку, що має трансцендентну сутність (класичний приклад — теологія), тоді мотиви людини виявляться лише прихованою дією трансцендентних щодо неї сил. Соціальні та гуманітарні науки вбачають у людині суттєвою саме її вмотивованість цінностями, однак соціальні науки цікавляться людиною не стільки як самодостатньою особистістю, скільки як учасником надіндивідуальних соціальних процесів, передусім системних та інституційних. На наш погляд, саме гуманітарні науки концентрують увагу на ціннісній структурі особистості загалом, а не лише на ціннісній природі мотивації її поведінки. Відповідно, загальну позицію гуманітарних наук представляє філософсько-антропологічний ракурс розгляду проблеми цінностей, а загальну позицію наук соціальних — соціально-філософський ракурс.

Справа у тім, що мотивація поведінки людини для соціальних наук, з певної точки зору, є вторинною: з позицій теорії соціальних систем, наприклад, неважливо, що саме змусило людину звернутися до певної соціальної системи — головним є сам факт такого звернення. Неважливо, чому людина діє економічно — чи вона любить працювати, чи вона хоче мати більше грошей, чи це підвищує її самооцінку або оцінку в очах оточуючих — головне, що вона приймає «правила гри» у соціальній системі «господарство» і діє згідно з економічною раціональністю. Чи означає це, що для соціальних систем цінності вторинні, а то й байдужі? І так, і ні. Дійсно байдужі, або в усякому разі вторинні, випадкові у сенсі контингентності усі цінності... окрім цінностей тієї системи, яку відтворює своєю поведінкою людина. Дійсно, у нашому прикладі економічні «правила гри», економічна раціональність не є «нелюдськими» у будь-якому сенсі — природному, божественному чи якомусь іншому. Людина звертається до системи економіки свідомо і вмотивовано — вона розуміє, що таке економічна вигода, без якої неможливе існування жодної інституції чи організації економічного характеру. Тим самим людина визнає ціннісну значущість системи економіки. Майже аналогічну позицію можна намагатися формулювати для системи освіти — виявляючи для цього функціональні особливості самовідтворення системи освіти: неважливо, чому людина вчиться — головне, щоб вона вчилася.

Розбіжність у інтерпретації цінності, яка виявляється базовою для певної соціальної системи (наприклад, економічної), у теорії особистості та теорії соціальних систем визначається місцем цієї цінності у ціннісних структурах, які лежать в основі функціонування особистості та соціальної системи. Очевидно, що це завжди різні структури.

Ціннісна структура певної соціальної системи максимально проста — в принципі вона має два основних ієрархічних рівні: вищий — рівень базової, визначальної для цієї системи цінності, яка постає як вища мета поведінки будь-якої особистості у той час, коли вона підтримує цю

соціальну систему, і нижчий — рівень, на який ця система опускає усі інші цінності, тобто у кращому разі на рівень засобів досягнення вищої мети. Звісно, ці засоби також можуть взаємно підпорядковуватися — але також виходячи з єдиного критерію — реалізації кінцевої мети.

Ціннісна структура особистості завжди складна і навіть багатомірна. Людина підтримує нерідко гетерогенні цінності, підпорядковуючи їх одна іншій згідно зі своїми уявленнями, які далеко не завжди визначаються раціональністю соціальних систем. Луман навіть стверджує, що особистість є системою, яка є настільки ж аутопоетичною, тобто самоорганізованою, як і соціальні системи, однак відмінною від соціальних систем внутрішньою детермінацією [2, 345—365]. На наш погляд, у цій ціннісній структурі особистості обов'язково присутні наявні цінності, які є базовими для всіх соціальних систем. Обов'язково — адже це умова виникнення будь-якої особистості у тому суспільстві, яке існує завдяки всім наявним у ньому соціальним системам.

Інша справа, що базові цінності соціальних систем займають зовсім інше місце у ціннісній структурі особистості — та це було би й неможливим, щоб декілька десятків цінностей (згідно до кількості соціальних систем у конкретному суспільстві) одночасно виявлялися на найвищому ціннісному рівні. Цінність, яка є базовою (а отже, ціннісно найвищою) для певної соціальної системи *завжди*, для особистості стає ціннісно найвищою, а точніше пріоритетною, *тимчасово, або контекстуально*.

Така розбіжність у часі і контексті між соціальною системою та особистістю компенсується тим, що жодна соціальна система не є критично залежною від жодної особистості — особистості для системи є абсолютно рівнозначними тією мірою, якою вони можуть підтримувати її функціонування, обираючи її цінність як базову. Така рівнозначність, а точніше функціональна еквівалентність особистостей як потенційних учасників функціонування соціальних систем означає принципову заміненість і взаємозаміненість (для конкретних соціальних систем) особистостей, які входять у одне суспільство, тобто суспільство зі спільним для усіх цих особистостей набором соціальних систем.

З іншого боку, особистість не настільки вільна від соціальних систем — вона без них не може існувати, але у кожній конкретній ситуації особистість може відмовитись від участі у функціонуванні певної соціальної системи — на користь іншої соціальної системи. Якщо підлітка не вчить школа, його навчить вулиця, або ж його навчить робота, на яку він влаштується раніше своїх однолітків, або ж він відмовляється від школи (певних уроків) на користь церкви (секти). Наскільки ж легко замінити одних учнів у школі на інших, навіть не варто згадувати.

Звісно, що множина усіх цінностей, якими послуговується особистість, не може бути редукована до цінностей, базових для соціальних систем. Якоюсь мірою можна асоціювати «несистемні» з точки зору соціальних систем цінності з тією чи іншою соціальною системою. Однак

зробити це жорстко, а не умовно, а тим більше вичерпно, було би, на наше переконання, неможливо. Так, освіта особистості не редукується до тієї освіти, яку вона отримує у системі освіти, а тим більше у формальних закладах освіти.

Пояснюється це, передусім, тим, що цінності за своєю природою є характеристикою певних спільнот, а не особистостей чи соціальних систем. Не сама особистість себе ціннісно утворює, і не соціальні системи виховують певні цінності (хоча вони й створюють доволі жорсткі умови функціональної успішності соціальної взаємодії). Виховують певні цінності саме спільноти. А спільнот набагато більше, ніж існує соціальних систем, хоча й набагато менше, ніж особистостей. Звісно, не кожна спільнота продукує зовсім несподівані цінності, але кожна спільнота пропонує оригінальні стійкі ціннісні ієрархії, у яких цінності набувають щоразу нової, завжди дещо іншої значущості — як внаслідок іншої (вищої чи нижчої) позиції у цій ієрархії, так і завдяки входженню у особливу нову ціннісну композицію, яка являє собою органічну цілісність. Це означає, що одна й та сама (здавалося б) цінність у різних спільнотах може набувати відмінної, інколи прямо протилежної значущості.

Така ситуація спільнотного ціннісного розмаїття може бути досягнута з позицій політики мультикультуралізму, яка спрямована на збереження цього ціннісного розмаїття щонайменше як розмаїття культурного. Саме тут варто докладати зусилля дослідникам культури, так само, як і дослідникам природи людини чи сутності соціальних процесів. Однак варто не забувати за цього, що повноцінно забезпечити співіснування різних ціннісних систем може лише уся сукупність соціальних систем, а не лише якась одна соціальна система, наприклад, система політики або система освіти. Адже кожна соціальна система є універсальною — інакше вона не була би у повному сенсі слова соціальною. Якщо система освіти не може дати єдино правильну відповідь на питання узгодження цінностей різних спільнот у ціннісних структурах особистості та соціальних систем, то в усякому разі вона спроможна і зобов'язана давати власну відповідь на це питання, яка хоча й ніколи не може бути остаточною, однак завжди може і повинна бути контекстуальною.

Література:

1. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. — М.: Республика, 1995. — 383с.
2. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории /Пер с нем. И.Д.Газиева. — СПб: Наука, 2007. — 644 с.
3. Мухамеджанова Н.М. Антропологический подход как мировоззренческая установка современного образования // Режим доступа — интернет: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_259.htm

4. Парсонс Т. О структуре социального действия / Пер. с англ.; Под общей ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. — М.: Академический Проект, 2000. — 880 с.
5. Тьоніс Ф. Спільнота і суспільство / Пер з нім. — К.: Дух і літера, 2005. — 262 с.
6. Хайдеггер М. Ницше /Пер с нем. А.П. Шурбелева: В 2-х т. — Т.2. — М.: Изд-во «Владимир Даль», 2007. — 458 с.
7. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988. — С. 314-356.
8. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика просвещения: Философские фрагменты — М.—СПб.: Медиум. Ювента, 1997. — 311 с.

Михаил Бойченко. Ценности как категория философии образования (социально-философский и философско-антропологический ракурсы)

В статье проанализирована специфика рассмотрения ценностей в гуманитарных и социальных науках, а также принципы понимания ценностей как категории философии образования.

Mykhaylo Boychenko. Values as Category of Educational Philosophy (Social-Philosophical and Philosophical-Anthropological Aspects)

The specificity of values' consideration in humanities and social sciences is analyzed in the article. The principles of understanding of values as category of philosophy of education are examined.

Тетяна ЩИРИЦЯ

**СОЦІАЛЬНА ЕТИКА: ПРЕДМЕТ,
ЗАВДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ**

У статті актуалізується проблемне поле соціальної етики, обумовлене подвійною модернізацією суспільних відносин, пов'язаною з формуванням інформаційного суспільства, і філософсько-моральних рефлексій щодо нового соціального порядку, засадниченого етичними цінностями і нормами, що функціонує через соціальні інституції як форми їхнього втілення. При цьому виокремлюється освіта як соціальна система і надаються рекомендації щодо формування в процесі академічного навчання здатностей до дискурсивних практик у сенсі етизації міжлюдських взаємин.



Актуалізація проблематики етосу, етики в двох вимірах — індивідуальному й соціальному, практичної філософії як теоретичної форми їхнього осмислення, норм і правил взаємодії як форм соціальної інтеграції та солідарності в технолого-інформаційному суспільстві пов'язана з нагальними вимогами соціокультурної трансформації. В українському контексті окреслена тематизація відбувається ще й на тлі реформ в освітянській галузі, які пов'язані із Болонськими процесами. Мета дослідження інтеграційної функції етосу така: показати в культурно-історичній перспективі чинники зміни форм соціальної інтеграції від традиції через соціальні інституції — насамперед державу — до соціальної етики як етосу універсальної взаємності. Таке завдання має подвійну герменевтику обґрунтування: соціально-історичну, засадничену об'єктивними чинниками соціального розвитку, й освітянсько-педагогічну, що ґрунтується на ідентифікованих змінах в освітянському процесі, — на рівні філософії освіти і на рівні організації навчання. Отже, стаття має два підрозділи: філософсько-теоретичний, пов'язаний із дослідженням

соціальної етики як парадигми соціального порядку, і педагогічно-прикладний, оскільки рефлексії щодо соціальної етики пов'язані з її викладанням на факультеті соціології НТУУ «КПІ», який готує фахівців з адміністративного менеджменту.

Термін «соціальна етика» актуалізується з 70-х років ХХ ст. в контексті панівної тенденції соціально-культурного розвитку постіндустріального суспільства, щодо якої сьогодні узвичаєна назва «реабілітація практичної філософії» [1, 7–8]. Специфікою українського етичного дискурсу є недостатня артикуляція проблем моралі і моральності в історії української філософії саме як теоретично-методологічного обґрунтування. Тимчасом як відповідна традиція в західній філософії сягає різновидів раціоналістичної філософії — від Ф.Бекона і Р.Декарта через І.Канта і Г.В.Ф.Гегеля до комунікативної етики Ю.Габермаса і К.-О.Апеля. Така незацікавленість професійних філософів є свідченням дискредитації в українській духовно-ментальній царині ідеї моралі та етичних цінностей як раціоналізованих форм соціально-інституціональної інтеграції, отже, рефлексованих проектів гуманізації міжлюдських стосунків. Продовжуючи таку логіку, слід наголосити на пов'язаному із окресленими чинниками відтворенні на рівні повсякденних стосунків (повсякденного життя — *Lebenswelt*) нераціоналізованої, немодернізованої звичаєвої культури і — як наслідок — недовіру до етичних складових соціального порядку, відмову їм (з боку загалу) у тому, щоб бути системоутворювальними елементами соціального буття. До специфіки українського контексту етичного дискурсу належить також не-присутність його в засобах масової інформації. І завершенню такої негативної картини констатація відсутності у вищих навчальних закладах етики, яка б у відповідному до актуальності соціокультурних проблем обсязі навчальної дисципліни надавала б молодим людям можливість не тільки рефлексувати з приводу етичних норм і цінностей, а й відтворювала б навички дискурсивних практик щодо обґрунтування засад співжиття як етосу респондування (В.Малахов) [2, 83].

Мораль виникає на стадії родової спільноти як соціальний механізм врегулювання міжіндивідуальних взаємин. Першими історичними типами соціальних взаємин є взаємини всередині спільноти, тобто кровної спорідненості, і взаємини з зовнішнім оточенням спільноти — тобто ставлення до Іншого. З виникненням моралі з'являється і аморалізм — поведінка, яка порушує суспільні приписи. В розвитку моралі можна виявити дві тенденції: суперечність між пануванням і рівністю та суперечність між задоволенням потреб та самоконтролем. Ці суперечливі тенденції регулюються двома культурними механізмами: справедливістю (правдою) та соромом [3, 443]. Їхня соціальна функція полягає у стримуванні насилля і ворожнечі, з одного боку, та розпусти — з другого. До зазначеної вище тенденції реабілітації практичної філософії такі соціально-регулятивні функції моралі описувала індивідуальна етика, яка була спрямована на вдосконалення особистості (теоретичними визначеннями

її є чесноти Аристотеля, благодать Августина, просвітницький практичний розум Ж.-Ж.Русо та І.Канта, свобода волі в екзистенціалізмі). Наприкінці ХХ ст. соціальні тенденції змінилися у бік суспільства «ризиків та загроз» (У.Бек), і індивідуальна етика (етика персональності за І.Кантом) стає неспроможною впоратись із навалою негативних соціальних тенденцій, отже, індивідуальна етика спирається на соціальну етику, етику соціальних інституцій [4, 16].

Дослідження етимології слова *ethos* результується узгодженістю того, що етос як регуляція міжлюдських взаємин — то є стиль і спосіб облаштування спільного життя людей. Культурно-історичні експлікації такої регуляції — індивідуальна етика модерну та соціальна етика індустріального суспільства. Тимчасом як головним завданням першої є обґрунтування індивідуальних норм, отже, свою потенційність вона акцентує через моральнісну культуру особистості, для другої головним є програма суспільного облаштування соціального буття через активізацію функціонування соціальних інституцій, культурно-онтологічні підвалини яких побудовані на етичних нормах і цінностях. У цих етиках різні адресати: індивідуальна звертається до особистості, соціальна — до суспільства (але через особистість). Досліджуючи корені розбіжностей і тотожностей таких етик доцільно усвідомити взаємозв'язок етики та ідеології, який Е.Фром позначав як етику авторитарну та гуманітарну [5, 16–21]. Ідеологія виборює істину в останній інстанції, обґрунтовуючи її онтологічно (суше), тоді як етика — норму як діяти краще, як має бути, тобто обґрунтовує моральний ідеал (належне). Ідеологія спрямована на перемогу, звідси її результатом постає взаємознищення. Етика ж спрямована на повсякденне будівництво, постійне розв'язання конфліктів на засадах лібералізму і демократії, прав людини, норм функціонування громадянського суспільства.

Актуалізація соціальної етики, яка «набуває здатності в методологічному відношенні несуперечливо розв'язати проблему співвідношення норми і факту, ідеалу і дійсності, майбутнього і сучасного» [6, 14], пов'язана з такими чинниками. По-перше, це закінчення епохи ідеологічної боротьби між країнами першого і другого світів, подолання системно полярного світового порядку. По-друге, нагальними для світової спільноти стають параметри нового соціального порядку, які підсилюються етичними регулятивними рефлексіями взаємин Півночі і Півдня, Заходу і Сходу, глобалістів і антиглобалістів, різних соціальних рухів — зелених, феміністок, гендерних, національних меншин тощо. По-третє, це зростання загроз з боку глобальних проблем. По-четверте, це нові технології, які змінюють людину — її тіло (*body-building*, трансплантація органів, зміна статі), форми спілкування (віртуальне — через підвищення ефективності медійних засобів) та її оточення (панування симулякрів як означників смислу та симуляції як панівної форми соціальних процесів, за Ж.Бодріаром [7]).

Персонально-змістові визначення етосу на посттоталітарному просторі призвели до соціально-економічних та культурно-політичних негативів. Так, аналітики констатують дефіцит влади до суспільного будівництва. Влада здебільшого інтерпретується її носіями як матеріально-економічний чинник збагачення. В цьому сенсі в царині соціології моралі є вкрай актуальним дослідження ресурсу історично застарілих форм панування (за термінологією М.Вебера) і відповідної їм етичної легітимації. Окрім дефіциту влади до співбуття, доречно визначити брак і неякісність соціального знання принципів обґрунтування соціального порядку, загальних правил гри. В соціальних проектах досі референтною є метафора людини як гвинтика, тимчасом як виклики сучасного суспільства потребують іншої герменевтики людини, а саме як будівничого, менеджера суспільства і світу (соціальна інженерія). І ще один негатив пов'язаний із мінімізацією чи навіть неартикульованістю в українському просторі ані в ЗМІ, ані в системі освіти та виховання нагальної необхідності формування у індивіда здатності до соціальної інтеграції в плюральному та мультикультурному суспільстві. Окрім чинників культурних, ідеологічних, політико-правових тощо соціально-психологічні корені такої мінімізації містяться в латентному інтуїтивному уявленні українців про безумовний соціальний прогрес.

Моралізаторською є позиція суб'єктів—виробників соціального знання, які наголошують на тому, що причинами соціальної кризи є нехтування етичними нормами та, як наслідок, аморальні вчинки. Теоретичне обґрунтування відмови від пріоритету індивідуальної етики перед соціальною як такою, що конститує загальний соціальний порядок та етос соціальних інституцій, спричинить розширення дієвості імплантованих у соціальні інституції етичних норм і цінностей, отже, підвищить можливості організації суспільства на засадах соціально обґрунтованого моральнісного ідеалу. Підсумовуючи компаративний аналіз проблемного поля етики і соціальної етики доречно наголосити на таких двох положеннях: по-перше, соціальна етика виконує функцію нормативного обґрунтування принципу універсальної взаємності в суспільних, інституціональних, групових відносинах. По-друге, соціальна етика спирається на етичні якості не тільки морального суб'єкта, а передусім на загальний соціальний порядок та його інституції з позицій їхньої нормативності й репрезентованих уявлень про належне. Оскільки ця стаття має подвійну мету — методологічну і педагогічну, логічним є подальший опис головних теоретичних позицій, які мають знайти свій відбиток в соціальній етиці як навчальній дисципліні.

Загальним завданням цього курсу є формування у студентів потреби і компетенцій брати участь у відповідних комунікативно-дискурсивних практиках, усвідомлюючи при цьому, що соціальний порядок, який утворюється спільними зусиллями щонайширшого загалу, базується на пріоритеті ліберальних цінностей, які, своєю чергою, постали через механізми

суспільного договору, теоретичні витoki якого сягають доби Просвітництва (Т.Гобс. Дж.Лок, Ж.-Ж.Русо, І.Кант). Творити і відтворювати ліберальні цінності, екстраполювати їхні інтегративно-солідаризуючі функції на всі царини людського буття — не тільки суспільного, а й індивідуального — здатна людина, яка, за І.Кантом, є зрілою, повнолітньою, «*Sapere aude!* — має мужність керуватися власним розумом» [8, 27].

Професор філософії університету Мак-Гілла (Канада), один із найвідоміших філософів сучасності Ч.Тейлор у книзі «Етика автентичності» (1991 р. видання, 2002 р. українського перекладу) характеризує сучасний світ як такий, що страждає на три хвороби: індивідуалізм, експансія інструментального розуму та втрата індивідуальної свободи. Соціальному порядку, засадами якого є індивідуалізм, відповідає соціальна ієрархія, за якою конкретне місце індивіда пов'язане з його соціальною роллю та статусом. Сучасна свобода постала як результат деградації усталеної семантики природи, суспільства та людини, розчаклювання світу, коли речі втратили свою магічність. Таїну розкриває інструментальний розум, метою якого є успіх, а мірою — максимальна ефективність. В десакралізованій культурі сфера інструментального розвитку розширюється. Правила та способи діяльності засновані вже не на порядку речей або божественній волі, навпаки, вони стають відкритими щодо інновацій та ментальних реконструкцій. Однак етос інструментального розуму легітимізує ставлення до Іншого як до інструменту різних соціальних проєктів. К.Маркс та М.Вебер таку ситуацію позначали як «залізну клітку», коли інструментальні структури — ринок та держава доби індустріалізму — нав'язують індивіду свої правила функціонування. За таких умов інструментальний розум формує певну ціннісну орієнтацію, що часто-густо є суперечливою щодо власних переконань індивіда. Так, умови ринку примушують топ-менеджера обирати стратегію, яка може стати деструктивною, а адміністративного менеджера — таку, що спрямована проти людства чи здорового глузду. Соціальні інституції індустріально-технологічного суспільства обмежують індивідуальний вибір, створюючи ситуацію «втрати свободи» [9, 13]. Подолати названі соціальні тенденції спроможна, на думку філософа, політична культура, головною ознакою якої є участь у політичному житті.

І хоча Україна проголосила демократичні засади своєї державності і суспільного устрою, однак експерти соціального знання мають зазначити специфічний соціальний контекст для реалізації інтенцій соціально-етичної регуляції міжлюдських взаємин. Так, наше суспільство потребує конкретних соціально-політичних проєктів демонтажу структур міфологічного мислення, раціоналізації суспільної свідомості і модернізації повсякденного життя. Нагальною є проблема подолання земляцтва, клановості у всіх сферах суспільного життя — у владі, судочинстві, в деяких формах бізнесу, освіті, медицині. Суспільствознавці такі негативні соціальні якості колись називали «родовими плямами минулого ладу».

Ще однією вадою суспільної свідомості є патерналізм як безмежна надія на могутність, спроможність і людяність держави. І завершити картину соціальних негараздів має констатація табування культури, зокрема політичної, адже декларація культурно-політичною елітою засадничих цінностей і кореспондентних їм соціальних норм не стає дієвою без постійної участі з критичних позицій усіх, хто усвідомлює себе компетентними в різних формах дискурсивних практик.

Саме через необхідність набуття навичок в дискурсах як способах діалога-аргументативної перевірки суперечливих висловлювань, які однаково можуть бути визнані значущими, з метою досягнення універсального консенсусу, в процесі викладання соціальної етики щодо дискурсу пропонуються дві позиції: теоретична і практична. Розглядаючи дискурс ми спираємось на його міждисциплінарний характер, визначаючи теорію дискурсу як «комплексну гетерогенну дисципліну, що формується на перетині лінгвістики, соціології знання, когнітивної антропології і сучасних критичних досліджень культури» [10, 15]. Методологічною засадою тут постає такий тип раціональності, про який пише Г.Патнем: «Позбувшись колишньої реалістської ідеї істини як «відповідності» й позитивістської ідеї правомірності, що стверджується публічними «критеріями», ми лишаємось з потребою розглядати наш пошук кращих концепцій раціональності як інтенційної людської діяльності, котра подібно до всякої діяльності, що підноситься над звичкою й простим потуранням схильності чи одержимості, керується нашим уявленням про благо» [11, 147].

Ще двома важливими проблемами в теорії дискурсу в його соціально-етичному вимірі є свобода і влада. Оскільки в дискурсивних практиках участь беруть індивіди як соціальні актори, то вони в цих процесах відтворюють знання, ситуації, соціальні ролі, ідентичності, норми міжособистісної взаємодії. В комунікативній філософії, в контексті якої була побудована дискурсивна етика, з'являється поняття «ідеального дискурсу» [12, 323—345]. Цей концепт передбачає таку структуру комунікації:

- 1) симетричні умови вибору і здійснення мовленнєво-комунікативних дій;
- 2) для усіх учасників;
- 3) вилучення будь-якого примусу, панування, владарювання, тобто дискурсивні практики засадничі принципи необмеженого панування комунікації;
- 4) визнається тільки одне можливе панування — панування найвагомішого аргументу.

Однією з форм владного дискурсу є дискурс ідеологічний. Виходячи з нагальної потреби трансформації сучасного українського суспільства в горизонті ліберальних цілей і цінностей, з одного боку, та подолання соціально-психологічних стереотипів традиційного суспільства — з другого, актуальною виявляється проблема емансипаційного потенціалу дискурсів. Якщо вони функціонують на засадах етичних правил і норм, тобто

відтворюють у процесах обговорення принцип універсальної взаємності, тоді вони постають як засоби соціалізації, освіти і виховання. Саме через такі культурно-соціальні процеси здійснюється навчання індивіда, зростання його компетентності та розширення сфери інтерсуб'єктивності, отже, творення морального суб'єкта. Самі практики занурюють індивіда в комунікативні відносини, фокус яких концентрується у відтворенні відносин визнання. Ситуація визнання сприяє диспозиції соціальних акторів, коли їхні висловлювання розуміються, рефлектуються, інтерпретуються, критикуються, уточнюються та приймаються/відхиляються. Ще один аспект емансипаційного потенціалу дискурсу полягає у тому, що такі практики творять і відтворюють ситуацію, коли суб'єкт з позицій першої особи проголошує власні висловлювання. Тільки такі висловлювання — в межах демократичних процедур — підпадають під критерії критики й перевірки. Дотримання процедурності дискурсів результується досягненням консенсусу на підставі відкритості, тобто вербалізації прихованих, часто-густо анонімних і нерелевантних передумов, які визначають питання і відповіді як тло (процес) тематизованого дискурсу-діалогу.

Важливою рубрикацією теоретичних засад ідеологічного дискурсу є концептуалізація ідеології П.Рікером. Так, він виокремлює три рівні ідеології: викривлення (К.Маркс), легітимації системи порядку чи влади (М.Вебер) та інтеграції (збереження ідентичності — К.Гірц). Структурують елементарними елементами таких витлумачень ідеологій є — відповідно — класовий інтерес та підозра; генерована усіма формами авторитету легітимність (засадничена принципом *Wertfreiheit*); розмова (як спілкування із людьми, зокрема й з представниками інших культур) [12, 311—312].

Практичний бік проблеми дискурсу у вигляді ділової гри [13, 298-299] розкривається через його реалізацію у вигляді ділової гри на останньому практичному занятті з соціальної етики протягом двох академічних годин. Студентам пропонується заздалегідь самим (автономно) визначити актуальну тему, інформаційно підготуватись з огляду на ними ж ініційований розподіл функцій-ролей і, зважаючи на правила, процедуру, умови, форми, жанр дискурсів, здійснити його безпосередньо. Медіатор ділової гри орієнтує її учасників на виявлення інтерсуб'єктивних структур соціального світу (*Mitwelt* — спільносвіт), в якому твориться культурний зміст. Горизонти порозуміння визначаються вмінням соціальних акторів інтерпретувати свої позиції через «генералізованого іншого» (Дж.Г.Мід) і досягати у такий спосіб узгодження, зважаючи при цьому на «соціально-біографічну ситуацію окремого індивіда із заплутаним комплексом структур релевантності, ієрархій планів та масштабів дій» [14].

Процес дискурсивного творення смислів здійснюється через драматичну дію, яка опосередкована цілями і мотивами. В реальних соціальних взаєминах зміст мотивів значно відрізняється від стандартизованого офіційного словника мотивів суспільства або групи. В певному сенсі мотиви конститууються в процесі безпосередньої взаємодії: формування мотивів є

частиною процесу самоідентифікації особистості. В процесах самоідентифікації виявляються нові значення, які стають новими мотивами.

Я вже говорила, що теми для дискурсивної практики обираються студентами автономно. Такий проект не завжди виявляється вдалим. Іноді студенти стають заручниками форматів ток-шоу, які є панівними в нашому медіа-просторі, де преферентними є цінності форми-шоу, а не змісту-сміслу, який твориться в процесі розмови. Іноді ж навпаки, викладач, цей пасивний керівник дискурсивної практики, є здивованим не тільки від інформаційної компетентності функції-ролі (на жаль, трапляються випадки, коли студенти таке завдання запозичають з Інтернету, отже, їхня компетентність є репродуктивною), а й самим процесом дискурсивної практики, дотриманням процедурності, виявленням похибок і спотворень, різних форм тиску на співрозмовника тощо.

Неабияке значення в процесі досягнення окреслених для дискурсу цілей є мова. Люди використовують мову як засіб для обміну інформацією, для виявлення свого ставлення до чогось конкретного у світі, для того щоб примусити когось до певної дії або думки, для того щоб ввести в оману чи приховати свій стан. Без мови неможливо віднайти істину та усвідомити новий смисл діяльності. Мова амбівалентна: вона є і засобом кооперації, і механізмом конфліктів. Це залежить від перспективи суб'єкта мовленнєвої дії, його налаштованості на консенсус у семантиці діалогу і порозуміння чи конфлікт у семантиці перемоги і поразки. Для кожної конкретної мовленнєвої взаємодії соціальні актори обирають типова на їхній розсуд риторику: науково-теоретичну чи описово-повсякденну.

Ділові ігри у вигляді педагогічно-дискурсивних практик спроможні надати навички *техне* (майстерності), якої — і про це знали вже давні греки — недостатньо для суспільної гармонії. Лінгвістично-дискурсивні вміння мають бути доповнені моральними рефлексіями («правда» та «сором'язливість», які надав людям Зевс в міфі про Прометея). Сформувані здатність людини перебувати в «ціннісно-смысловому універсумі» (Б.Кримський) не спроможна жодна навчальна дисципліна, на якій б новітні методології та педагогічні технології вона б не спиралася, це по-сильно культурі через механізми соціалізації та окультурення. Але філософсько-освітня думка може визначити свою позицію щодо граничного обґрунтування етичних норм і цінностей в контексті сучасних пошуків нової етики, нової моралі, нового соціального порядку.

Література:

1. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. — К.: Лібра, 1999. — С.7-8.
2. Малахов В. Проблема обґрунтування етичних норм і цінностей в контексті культури: трансформація і межі онтологічного підходу // Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування. — К.: Стилос, 1997.— С.83.
3. Міфічна свідомість це відбила у міфі про Прометея та Епіметея / Мифологический словарь / Гл.ред.Е.М.Мелетинский. — М.: Сов.энциклопедия, 1990. — С.443.
4. Политическая и экономическая этика / Пер. с нем. С.Курбатовой, К.Костюка. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. — С.16.
5. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. и послесл.Л.А.Чернышовой. — Мн.: Коллегиум, 1992. — С.16-21.
6. Гур В.І. Головні характеристики управлінської етики// Сучасні проблеми управління: Мат. ІV Міжнар. наук.-практ. конф. — К., Політехніка, 2007. — С.14.
7. Бодриар Ж. Символічний обмін та смерть / Переклад з франц. Леоніда Кононовича. — Львів: Кальварія, 2004. — 376 с.
8. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Кант И. Сочинения. В шести томах / Под общ.ред.В.Ф.Асмуса и др. — М.: Мысль, 1966. — Т.6. — С.27.
9. Тейлор Ч. Етика автентичності / Пер. з англ.. — К.: Дух і літера, 2002. — С.13.
10. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія. — К., 2000.— С.15.
11. Патнем Г. Розум, істина й історія: пер. з англ.. — К.: Вид. дім «Альтернативи», 2003. — С.147.
12. Див.: Габермас Ю. Мораль і моральність. Чи стосуються гегелівські заперечення Канта також і дискурсивної етики? // Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. — С.323-345.
13. Рікер П. Идеология та утопія / Пер. з англ.. — К.: Дух і літера, 2005. — С.311-312.
14. Про модуси ділової (навчальної) гри — game і play — та евристико-педагогічні можливості їхнього застосування в освітянських практиках див.: Горбунова Л. «Дидактичні інновації «WORLDIDAC 2006»: світовий контекст та проблеми розвитку // Філософія освіти. — №3(5). — 2006. — С.298-299.
15. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. — К.: Український центр духовної культури, 2004. — С.70.

Татьяна Щириця. Социальная этика: предмет, задания, методология.

В статье актуализируется проблемное поле социальной этики, обусловленное двойной модернизацией общественных отношений, связанной с формированием информационного общества, и философско-моральных рефлексий относительно нового социального порядка, который основан на этических нормах и ценностях и функционирует через социальные институты как формы его воплощения. При этом выделяется образование как социальная система и предлагаются рекомендации по формированию в процессе академических занятий способностей к дискурсивным практикам в аспекте этизации межчеловеческих отношений.

Tetyana Shchyrytsya. Social Ethics: Subject, Tasks and Methodology.

The problem field of social ethics is analyzed in the paper. The author emphasizes that it is determined by the double modernization of social relations, which is connected with becoming of the informational society, philosophical and moral reflections concerning the new social order. It is based on the ethic norms and values, and functions through the social institutes as a form of its embodiment. At the same time the education as a social system is marked out. The author recommends formation of the student abilities to discursive practices in the terms of ethization of interhuman relations.

Ольга БОНДАРЕНКО

МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ОСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається феномен ментальності як соціокультурний фактор змін, що відбуваються в освітньому просторі сучасної України. Показано, як через ментальність забезпечується з'єднання відносно самостійних, але взаємозалежних явищ — зовнішніх реалій суспільної життєдіяльності людини й внутрішніх змістів функціонування її свідомості в цих реаліях. Запропоновано шляхи дослідження взаємозумовленості українського освітнього середовища особливостями української ментальності, обґрунтовані механізми її становлення.



Розвиток освіти є потребою, без задоволення якої будь-яке суспільство не має майбутнього. Це стосується як світових реалій, так і ситуації сучасної України. Осягнути сьогодення, напрацювати узагальнені висновки стосовно різнобічних процесів, що розгортаються в просторі світової й української освітньої культури, дуже складно. Глобалізація, інформаційна революція, надсучасні промислові технології чинять потужний вплив на економіку й політику, мистецтво й мораль, побутові процеси й міжособистісні відносини. Так само під їх всеохоплюючим впливом перебуває й освіта, яка набуває нових обрисів та рис, трансформуючись разом із трансформацією життєвих процесів у суспільстві. Вітчизняні вчені (В.Кремень, С.Ніколаєнко, М.Михальченко, В.Огнев'юк та інші) в останні роки виступили з низкою праць, у яких осмислюється означена проблема взаємозумовленості процесів в освітньому середовищі суспільними змінами взагалі.

Своєрідним культурним тлом дивовижних за швидкістю та змістом змінювань соціального та індивідуального буття людей постає феномен ментальності, що безпосередньо стикається із всебічними перетвореннями вигляду оточуючого людину світу та формами її буття в ньому. Ментальні процеси виступають потужним фактором розгортання освітньої культури, без врахування яких ми не вибудуємо ефективну систему

освіти, яка б гарантувала відповідну сучасним вимогам підготовку людини до життя. Через ментальність забезпечується поєднання відносно самостійних, але взаємопов'язаних явищ — зовнішніх реалій суспільної життєдіяльності людини та внутрішніх змістів функціонування її свідомості в цих реаліях.

Що є ментальність? В останні роки проблематика ментального отримала достатньо широке розповсюдження в політичній та повсякденній мовах, у матеріалах мас-медіа, у художній, публіцистичній та науковій літературі.

Поняття ментальності в суспільствознавчі науки прийшло як розгортання уявлень про «психологію» суспільного індивіда, епохи, нації. Йшлося про ментальні культурні основи соціальних, економічних, правових й інших відносин, які яскраво віддзеркалювали співвідношення індивідуального й загального в суспільному житті й людській самосвідомості. «Як суб'єкт і результат суспільно-історичної діяльності, людина є системою, в якій фізичне й психічне (ментальне) поєднане нерозривно» [1, 10]. «Історія потребує людину — як суб'єкта історичного процесу» (А.Гуревич) [2, 17]; свідомість людини не залишається деякою статичною незмінною, вона має певні закони розвитку й саморозвитку власних структур (феномен ментального). Ментальний феномен узагальнює складові та якісні характеристики різних соціальних суб'єктів — окремих індивідів, соціальних груп, суспільства в цілому, виступає їх певною інтелектуально-духовною характеристикою. Вона постає цілісним феноменом, який комплексно відображає рівень цивілізованості народу, особливості його духовності, світосприйняття, віддзеркалює ступінь інтелектуального розвитку суспільства як соціальний індикатор його стану.

У залежності від носіїв ментальності та сфери життєдіяльності людини ментальний феномен можна розглядати як його окремі різновиди — політична ментальність, економічна, релігійна тощо. Усі такі різновиди взаємопов'язані, бо в будь-якому з них ментальність виступає як загальна сукупність характеристик у сфері поведінки або мислення. У такій якості ментальність виступає засадою розкриття змісту феномена освіти, його принципових концептуальних положень.

Щоденна поведінка людини як учасника численних суспільних ситуацій є свідомою реакцією людини на певний стан світу. Категорії людського мислення й діяльності не є довільними продуктами людського розуму. Вони не лежать поза світом. Вони — явища, що виконують певну функцію в житті, у реальній дійсності. Вони є знаряддям у боротьбі людини за існування та в її прагненні пристосуватися, наскільки це можливо, до реального стану. Блага, товари, багатство, знання й усі інші суспільні цінності є елементами людських намірів і поведінки. Вони відповідають структурі зовнішнього світу, відбивають її властивості й відкривають цю структуру людському розуму, налаштовують розум людини на боротьбу за існування. Феномен ментальності постає своєрідною

зоною перетину форм перебування людини в суспільстві та віддзеркалення їх у людській свідомості.

У цілому феномен ментальності виступає онтологічним феноменом, що безпосередньо стикається із традиційними та новими проблемами філософської онтології. Ментальність як сукупність думок, вірувань, традицій і таке інше, як прояв глибинного рівня індивідуальної й колективної свідомості людини, є щільно пов'язаною з підвалинами картини світу, у якій перебуває людина, і яка фіксується в певних ментальних структурах, що містять стійкі образи світу, життєвий та практичний досвід людини конкретного суспільства. Ментальністю утворюються смисли тієї реальності, у якій живе та діє людина, зокрема, розгортання цієї реальності в аспекті освітньої культури.

Сьогодні важко відшукати людину, яка б ніколи не стикалася з терміном «менталітет» або «ментальність». Автори фундаментальної праці з теорії ментальності М.Попович, С.Кримський, А.Ішмуратов, В.Омельянчик й інші [3, 129-130] поняття «менталітет» тлумачать як таке, що застосовується до окремо взятого індивіда, який знаходиться в деякому природному та культурно-соціальному оточенні і є носієм певної ментальності. Відповідно цьому сприйняття світу цим індивідом та його поведінка у світі визначаються певними «ментальними станами». «Ментальність» постає поняттям для опису соціально-психологічних явищ — світогляду та поведінки — суспільного індивіда. Про «ментальність» йдеться, коли мається на увазі, що представники певної спільноти мають певну спільність у своїх світоглядах та у своїй поведінці, у яких можна виявити закономірності, пов'язані із цією спільністю їх світоглядних позицій та поведінкових засад [3, 110]. Описуючи світогляд та поведінку (менталітет) довільно взятого окремого індивіда, можна робити висновки про ментальність цілої спільноти індивідів, і навпаки. Ментальний світ окремих індивідів є підставою для аналізу їх сукупної діяльності в аспекті масового явища ментальності.

Термін «ментальність» вживається, коли з'являється необхідність назвати щось важко вловиме, але разом із тим реально присутнє в тій чи іншій обумовленості певних фактів свідомості або поведінки, що аналізуються; коли треба раціонально пояснити певні явища суспільного життя, заглиблюючись до відповідного рівня їх засад. Він постає поняттям соціально-філософським, соціологічним, психологічним. Різні автори в різні часи розуміли під ментальністю: суперечливу цілісність картини світу, дорефлексивний шар мислення, колективне несвідоме, соціокультурні автоматизми свідомості індивідів і груп, глобальний, всеохоплюючий «ефір» культури, у який занурені всі члени суспільства й інше [4, 175—176]. Але обов'язковим є акцентування уваги на важливому моменті впливу ментальності на звичаї, традиції, вірування, знання та способи їх отримання, способи та прийоми дії й інші складові духовної й матеріальної культури людства. Останнім часом у вітчизняній літературі

з'являється все більше праць із проблем ментальності, зокрема, і в контексті філософії й соціології освіти, хоча довгий час в українській соціально-філософській думці дослідження ментальності було своєрідною «білою плямою». Ментальність тлумачиться як «спосіб бачення світу, ...рівень суспільної свідомості, на якому думка не відділена від емоцій, від латентних звичок і прийомів свідомості...» [5, 59].

В українських наукових джерелах часто використовуються переважно в однаковому розумінні поняття «ментальність» і «менталітет». На нашу думку, хоча і є аргументи на користь їх розмежування, — а саме: термін «менталітет» застосовувати, коли йдеться про світобачення окремо взятої людини, тоді як термін «ментальність» використовувати в широкому розумінні як механізм мислення, як принцип організації мислення стосовно певної сукупності людей, соціальних груп, народу в цілому, — є всі підстави вживати їх як синонімічні, тотожні поняття. У латинській мові *mens*, *mentis* означає будь-яке духовне явище чи діяльність: розум, мислення, обдумування, думку, образ мислення, душевний склад, характер, схильності, а також бадьорість, мужність, відвагу, бажання, намір, план [6, 420]. Звідси пізньолатинське (XIV ст.) *mentalis* — «те, що від інтелекту». У кембриджському словникові англійської мови «ментальний» (*mental*) пояснюється як прикметник, що говорить або про розум (*mind*), або про процеси мислення (*thinking*). Отже, слово «ментальний» слід вживати в цьому значенні — як те, що відбувається «в розумі», в психіці індивіда, а також у його матеріально виражених поведінкових діях, через які можна показувати їх внутрішній, ментальний зміст.

Ментальність — це поняття для визначення структури й рівнів мислення; сформована система елементів світосприйняття, яка зумовлює відповідні механізми поведінки, діяльності, способи життя різноманітних соціальних спільнот та індивідів, включає сукупність ціннісних, символічних, свідомих і підсвідомих відчуттів, уявлень, настроїв, поглядів, світобачення, які визначають здатність цих спільнот та індивідів до адекватного сприйняття чи дії [7, 212]. Ментальність формується як результат традицій, культури, соціального середовища життєдіяльності людини. Вона й сама їх формує, виступаючи їх неявним (й наявним) джерелом, фіксуючи сталу структуру внутрішнього світу людини щодо сприйняття нею конкретних суспільних ситуацій та оточуючої її реальності в цілому.

Сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті історико-культурних особливостей української національної ментальності, а також із врахуванням необхідності становлення й утвердження України не лише як локальної, але і як європейської й світової модерної цивілізації. Україна повинна мати власну ідентичність, національний характер і культуру, отже, має потребу у власних національних системах науки, освіти й виховання, що не суперечать сучасним демократичним формам організації влади й управління, ринкових економічних відносин, зростання авторитету людської особистості. Світ ментальності поєднує раціоналізо-

вані форми організації суспільного життя з безпосередньо неусвідомлюваними шарами свідомості, визначаючи таким чином цілісний спосіб життєдіяльності людей. Природне й культурне, раціональне й емоційне, індивідуальне й суспільне, національне й загальнолюдське — усе це перетинається на рівні ментальності, ховаючись та проявляючись у її сутності. Ментальність є людською активністю, що об'єктивована в матеріалізованих культурних формах.

Осмислення взаємообумовленості українського освітнього середовища особливостями української ментальності, обґрунтування механізмів його становлення, розвитку й трансформації ментальними чинниками дозволяють надати певні теоретичні передбачення на перспективу.

З одного боку, національна ментальність є самостійним, самодостатнім суспільним феноменом будь-якої країни. Вона віддзеркалює особливості механізмів мислення й поведінки національних соціальних суб'єктів у різних суспільних сферах. З іншого боку, ментальність як така не є самоціллю, вона обов'язково відтворюється в суспільстві та людях, змінюючи при цьому економіку, збагачуючи культуру, духовність, державну політику, самих соціальних суб'єктів, отже, трансформуючи суспільні процеси в галузі освіти.

Якими є тенденції розвитку освітньої системи в Україні, якщо подивитися на це через призму розвитку феномену ментальності?

Зважаючи на отриману Україною спадщину, в індивідуальній та суспільній свідомості (й ментальності) її жителів ідуть суперечливі процеси. Україна й досі продовжує пошук духовних засад. Трансформація ментальності є процесом довготривалим. При цьому неодмінно виявляє себе певний консерватизм суспільної та індивідуальної соціальної свідомості з позитивними й негативними її характеристиками, який у певній мірі гальмує як соціально-економічний поступ країни, так і позитивні зміни в галузі освіти. Але, все одно, відроджуються та пробивають собі шлях вихідні особливості й риси національної економічної ментальності України, які наближують запровадження кращих європейських стандартів життя в Україні.

Побудова нового для України ринкового соціально-економічного середовища вимагає формування нової людини ринкового типу, якій притаманні такі загальноновизнані риси ментальності, як готовність інтенсивно та високопродуктивно працювати, усвідомлення права власності на свою робочу силу, здатність до адаптації, інновацій, перенавчання, високий рівень самодисципліни, прагнення підвищувати на ринку праці свою конкурентоспроможність, економічне мислення, орієнтація на належну оплату праці та задоволення різноманітних потреб, повага до права власності та орієнтація на зростання власного капіталу, зацікавленість в успішній та прибутковій діяльності особи або колективу та інше. Рівень освіти такої людини має бути якнайвищим. На жаль, сучасні соціологічні й психологічні дослідження ще фіксують значну кількість деформацій, відхилень,

психологічних перешкод щодо чіткого усвідомлення людиною вимог, які до неї висуваються [8]. Значній кількості пересічних українців притаманні певний консерватизм у мисленні, відсутність достатньо швидкої реакції на зміну обставин для адекватної корекції своєї поведінки.

Звичайно, неприємно й нелегко погоджуватися з такими реаліями. До того ж, як відомо, ментальним структурам властива інертність. Але залежно від зрушень у масовій свідомості, економіці, психології, від форм спілкування та влади може відбуватися зміна ментальності. Тому подолання таких негативних рис має бути важливим завданням соціальних програм різних рівнів і спрямувань.

Ринкові перетворення в Україні на тлі демократизації політичного життя об'єктивно призводять до формування громадянського суспільства, а отже, мають спонукати складний та суперечливий процес відродження особистості з усіма її базовими потребами, серед яких потреба в отриманні високого рівня якісної освіти посідає провідне місце. Економіка ринкового типу дійсно породжує принципово нові особливості суспільних відносин, які відбиваються на свідомості та поведінці людей, на їх ментальності. Радикально трансформується соціально-економічне середовище, соціальні умови й мета суспільної діяльності. Змінюється місце й вага окремої людини в суспільстві. Процес соціально-психологічної адаптації населення до ринкової суспільної атмосфери віддзеркалює зміну парадигм економічної свідомості, соціально-економічної психології, соціальної й індивідуальної ментальності. Відбувається зміна старої схеми мислення новою. Ринок спонукає прагнення людини одержувати знання, якісну освіту, нові й конкурентоспроможні для суспільства професії. Людина прагне створити навколо себе прийнятне (комфортне для неї) економічне, психологічне та інформаційне середовище.

Економічна криза (безробіття, зниження рівня життя та інші негаразди) перехідного періоду уповільнюють та ускладнюють шляхи вирішення завдань, які постають перед суспільством та нацією, руйнують ціннісні орієнтації людей. Подолання цих явищ неминуче пов'язано з розвитком суспільної активності народу, утвердженням нової ринкової культури господарювання, формуванням нових засад освітньої культури на тлі прояву кращих рис української ментальності. Привабливі світові моделі суспільного розвитку принесуть бажаний ефект Україні, якщо автори реформ будуть враховувати особливості української ментальності, необхідність відродження духовності, збереження трудових традицій, критичного осмислення власного та зарубіжного досвіду.

Посеред вітчизняних науковців проблема ментальності на сьогодні не є достатньо популярною. Майже взагалі відсутні роботи з дослідження проявів національної ментальності України в окремих сферах життєдіяльності суспільства — економічної ментальності, політичної, естетичної тощо. Ментальність — важливий аспект філософського осягнення суспільної реальності. Становлення уявлень щодо неї як фактору світової

освітньої культури, висвітлення проблематизації ментальності в аспекті становлення й розвитку в сучасній Україні новітніх соціальних технологій освіти й виховання підростаючого покоління ще далеко не завершилися. Основні її дослідження — як зарубіжні, так і вітчизняні — ще попереду.

Література:

1. Шокін Г.В. Загальні контури теорії соціального розвитку та управління // Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи. — К.: МАУП, 2000. — 384 с.
2. Споры о главном. Дискуссия о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов» / Отв. ред. Ю.Л.Бессмертный. — М.: Наука, 1993. — 208 с.
3. Проблеми теорії ментальності / М.В.Попович, І.В.Кисляковська, Н.Б.Вяткіна та ін. — К.: Наукова думка, 2006. — 403 с.
4. Политология. Энциклопедический словарь / Сост. Ю.И.Аверьянов. — М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. — 431 с.
5. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». — М.: РОССПЭН, 1993. — 243 с.
6. Латинско-русский словарь / Сост. А.М.Малинин. — М.: ГИС, 1961. — 763 с.
7. Соціологія: терміни, поняття, персоналії / За заг. ред. В.М.Пічі. — К.: Каравела; Львів: Новий Світ-2000, 2002. — 480 с.
8. Злупко С.М. Вплив ринкових відносин на зміни в системі зайнятості населення Карпатського регіону // Карпати — Український міст в Європу: проблеми і перспективи / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (20—22 травня 1993 р.). — Львів, 1993. — С. 38-40.

Ольга Бондаренко. Ментальность как фактор образовательной культуры.

В статье рассматривается феномен ментальности как социокультурный фактор изменений, происходящих в образовательном пространстве современной Украины. Показано, каким образом через ментальность обеспечивается соединение относительно самостоятельных, но взаимосвязанных явлений — внешних реалий общественной жизнедеятельности человека и внутренних содержаний функционирования его сознания в этих реалиях. Предложены пути исследования взаимной обусловленности украинской образовательной среды особенностями украинской ментальности, обоснованы механизмы ее становления.

Olga Bondarenko. Mentality as a Factor of Educational Culture.

The phenomenon of mentality as socio-cultural factor of the changes, taking place in educational sphere of modern Ukraine, is considered in the given article. It is shown, how through mentality connection of the relatively independent, but interconnected phenomena — external realities of social life of person and internal content of functioning of his/her consciousness in these realities is ensured. Ways of research of mutual conditionality of the Ukrainian educational environment are possible through the features of the Ukrainian mentality; mechanisms of its becoming, development and transformation by mental factors are proved.

Світлана ЧЕРЕПАНОВА

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
В ОНТОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ:
ЦІЛІСНІСТЬ БУТТЯ ЛЮДИНИ
ТА БУТТЯ КУЛЬТУРИ**



У статті розглянуто взаємообумовленість буття людини і буття культури, погляди М.Шелера, Е.Кассіра, М.Гайдеггера та ін. Представлена спроба в онтологічному контексті осмислити філософію освіти як філософію людини, і водночас спосіб буття людини в універсумі культури. Це враховує об'єктивні тенденції подолання відчуження науки, культури і мистецтва від освіти. Відповідно активізуються пізнавальні можливості людини, її здатність до самореалізації, що має стратегічне значення за умов інтеграції України в європейський освітній простір.

Людське буття, безумовно, належить до актуальних досліджень філософії освіти. Весь людський досвід становить предмет філософського, наукового, освітнього аналізу. Категорія буття в структурі філософського знання є предметом онтології, в теорії пізнання — основа картини світу (як і будь-яких інших категорій). Філософський спосіб буттєвого відношення «людина — світ» вирізняє універсальність. На основі філософського способу відношення до буття освіта набуває світоглядно-ціннісні орієнтири. З цими питаннями пов'язана трансляція в поколіннях духовних і морально-етичних цінностей, підготовка нових поколінь до життя в сучасному мінливому світі.

Проблемно-прогностичне поле сучасної філософії освіти суттєво зумовлює онтологічний контекст життєдіяльності і творчої самореалізації людини в реаліях глобалізації, особливо своєрідність взаємозв'язку буття людини і буття культури.

Філософія освіти покликана передусім осмислювати дійсне буття людини в його проблемності і суперечностях. Відтак методологічне значення набувають «спосіб даності буття» (М.Гайдеггер), форми буття людини у світі, її «амбівалентність» (лат. *ambo* — обидва і *valentia* — сила), двоїстість переживань (водночас позитивне і негативне, добро і зло) і

ставлення до іншої людини (предмета, явища). Буття людини — це її життєвий шлях і творчість життя, свобода як антропологічна цінність і відповідальність, соціум і техніка, «мікрокосм» і «макрокосм» (античність, Г.Сковорода, М.Бердяєв), космізм і ноосфера, екзистенціально-комунікативні відносини «Я-Ти-Ми», «Я-Інший». Згідно з висновком М.Булатова, «концепція (чи теорія) ноосфери в тому вигляді, в якому її розробили Володимир Вернадський або Тейяр де Шарден, а зараз продовжують їхні послідовники, застаріла. Ноосфера — це не загальна гармонія, а навпаки, дисгармонія між людьми, між ними і природою. Проявом цієї дисгармонії є глобальні проблеми — вони становлять ядро ноосфери в сучасному розумінні» [2, 21]. На це необхідно зважати в зв'язку з ідеями ноосферної орієнтації освіти (А.Урсул, К.Колін та ін.). Також набули поширення «рух ноосферитів», так звані біоадекватні підручники, численні псевдометодики, коли під приводом «усучаснення» освіти і виховання, радше здійснюється певний тиск на свідомість. Так, феномен дітей індиго (при народженні вони мають не дві спіралі ДНК, а 12) інколи абсолютизується як «приклад надлюдей, до якого потрібно прагнути». Термін «індиго» (синій) започаткували американські психологи (80-ті рр. ХХ ст.) для характеристики дітей з незвичайними здібностями (екстрасенсорними та ін.). Виникли дослідницькі центри, орієнтовані не стільки на наукове вивчення здібностей дітей індиго, скільки на комерційний успіх. Згідно з аналізом російських експертів (від 10 травня 2005 р.) «ноосферизм — є релігійно-політична ідеологія, заснована на маніпуляціях основними концептуальними ідеями В.Вернадського і його іменем. Окремі течії ноосферизму — це окультизм з його негативним відношенням і нетерпимістю до традиційних духовно-етичних і національно-культурних цінностей.; впровадження в будь-якій формі в освітню діяльність державних і муніципальних освітніх установ релігійно-політичної ідеології ноосферизму і «ноосферної освіти» однозначно мають протиправний характер» (Кузнецов М., Понкін І. // http://bank.orenipk.ru/Text/t16_19.htm).

Взаємодія буття людини і буття світу як проблема філософії освіти особливо загострюється в контексті універсального і індивідуального, загальнолюдського і національного, глобалізації і самобутності. В.Андрущенко пов'язує усвідомлення людством самого себе як «продукту універсальної ноосферної цілісності» з педагогікою духовності. На його думку, «ноосферне буття людства, з одного боку, встановить розумні межі глобалізації, з іншого — забезпечить усвідомлення «національного» як розширення і поглиблення сфери існування всезагального. Ноосферне буття людства — це буття людей в їх духовній єдності, забезпечити яку здатна лише педагогіка духовності шляхом виховання кожної особистості в контексті єдності загальнолюдських і національних цінностей, традицій та пріоритетів» [1, 17–18].

В Стокгольмі (Швеція) побачило світ видання, автор якого Курт Тернлюнд розглянув проблеми існування і суб'єктивності як тему філо-

софії освіти [20]. Питання теорії філософії освіти, її особистісний вимір, цінності і стандарти освіти з погляду практики моралі висвітлив англійський автор Ричард Прінг [21].

Філософські ідеї, теорії так чи інакше зумовлюють теоретико-світоглядні засади освітньої діяльності, в тому числі вищої школи. Простежується певний взаємозв'язок технократичної теорії (Т.Веблен) і мерітократичної (лат. *meritus* — достоїнство) концепції вищої освіти. Егалітарна теорія (фр. *égalité* — рівність) орієнтує на загальнодоступну вищу освіту. Ідеї лібералізму, нео-прагматизм, постмодерністський дискурс спричиняють вплив на сучасну освітню практику. Не втрачає актуальності гуманістично орієнтоване виховання і навчання. Варто зауважити суттєвий внесок в українську гуманістику, як і своєчасність пошуків у галузі філософії освіти академіка Степана Балея (1885—1952), який належав до двох культур — української і польської. Українською мовою видання зібрання праць С.Балея (у 5-ти т. і 2-х кн.) започаткував Марат Верніков — доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України. Наукові дослідження С.Балея підносили «українську філософсько-психологічну і педагогічну думку на загальносвітовий рівень». Його науковий підхід вирізняє синтез філософії, педагогіки, психології. Він входить до педагогіки «як реформатор», зі своєю «гомоінтентною філософією освіти, зі своєю гуманістичною психологією. Філософія освіти С.Балея продовжує історичні традиції гуманізму, усучаснюючи їх відповідно до того духу, який властивий гуманістичним течіям ХХ століття — турбота про конкретну людину і її конкретне індивідуальне існування, зацікавлення конкретною долею конкретної людини» [3, 39].

Очевидно, залежно від того як філософія освіти розв'язує проблеми буття, які філософські підходи реалізується «*на вході*» освітньої системи країни (і в педагогічних технологіях) — «*на виході*» суспільство отримує особистість з певним світобаченням, соціокультурними, морально-етичними цінностями, засадами професійної діяльності, ставленням до духовних здобутків інших народів і спільнот, загалом до Іншого (дихотомія «свій — інший»).

З позицій онтологічного осмислення філософії освіти, доцільно враховувати взаємозв'язок світоглядних категорій, а саме: «буття людини» — «буття нації» — «буття культури» — «буття людства», «самосвідомість особистості» — «самосвідомість людства», «життєдіяльність» — «свобода» — «цінність» — «самоцінність людини».

В історико-філософській традиції людина розглядається в єдності тіла, душі, духу. Проте такий підхід не вичерпує всієї складності проблеми людини. Кожна конкретна людина виявляє універсальну цілісність через власну тілесну, душевну і духовну самотність. М.Мерло-Понті у праці «Феноменологія сприйняття» дійшов висновку, що феномен — є життєвий шар (тло, простір) іншого, де «інший» і речі дані споконвічно, а система «Я-Інший-рiч» — в момент зародження..; «тіло іншого є

первісний культурний об'єкт»... тіло створює певну проекцію, вибудовує «навколо себе культурний світ»...; культура є «система символів, і філософія покликана розмірковувати над Логосом всієї системи, який веде від сприйняття і мовчазного світу до слова, і спонтанно об'єднує в одне ціле безліч монад, минуле і майбутнє, природу і культуру» [9, 60, 196]. В.Франкл вважав духовним в людині «те, що може протистояти соціальному, тілесному і навіть психічному в ній; духовним є вільне в людині, це також здатність заперечити, стати над собою, не прийняти себе, відсторонитися від своєї фактичності» [12, 111—112].

Тенденції *цілісного* розуміння людини (гуманістичний ідеал людини доби Відродження) активізує подолання картезіанського раціоналізму (кінець XVIII — початок XIX ст.). Такі тенденції властиві для представників німецького раннього романтизму (Новалис), просвітництва (Гердер, Гете), німецької класичної філософії (Гегель). В XIX — XX ст. складаються ірраціоналістичні концепції людини, на перший план висуваються певні позамисленнєві властивості (почуття, воля). Натомість «цілісне вивчення людини» все ще вважається проблематичним (В.Розін).

До тепер привертає увагу як засновник «нової філософської антропології» німецький філософ Макс Шелер (1874—1928). Особливо це стосується незавершеної праці «Місце людини в космосі» («Die Stellung des Menschen im Kosmos», 1928). На його пошуках позначилися ідеї «філософії життя», погляди Е.Гуссерля (початки феноменології «життєвого світу»), М.Гайдеггера («усяка онтологія є феноменологія»), М.Вебера (проблема «вітальності» і «розуму»). Він прагнув створити нову філософію людини, простежити цілісність сутності людини (космос, світ, природа, суспільство, освіта), «функціональну єдність ансамблю *поривання і духу*»... атрибутів буття наживо співвіднесених в самоті людини як *Ens per se* (лат. — суще за посередництвом себе) і *Ens a se* (лат. — суще завдяки собі). Людина у нього — «місце зустрічі», а «становлення Бога і становлення людини від самого початку взаємно передбачають одне одного»...; і «лише завдяки особистій самовіддачі відкривається можливість також «знати» про буття через себе сущого» [16, 94—95].

Макс Шелер досліджує освіту як категорію онтологічну, «образ сукупного людського буття». У праці «Форми знання і освіта» (1926) він акцентує, що на той період йому не були відомі спроби дати «*філософське сутнісне визначення освіти*». А коли поглянути на «освіту» в значенні «*cultura animi*» (лат. — культура духу) — спочатку як на щось ідеальне (не тільки як на процес), — то вона є передусім певні в кожному випадку індивідуально самобутні форма, образ, ритміка, в межах яких і згідно з ними здійснюється вся вільна духовна діяльність людини; з іншого боку, ця діяльність керує і спрямовує також всі психофізичні життєві вияви (висловлювання і дії, мовлення і мовчання), всю «поведінку» людини.

Згідно з його висновком, «освіта є *категорія буття*, а не знання і перживання»... освіта є оформлення сукупного людського буття; тільки

оформлення не матеріальної речі як в скульптурі чи картині, а викарбування, оформлення живої цілісності в формі часу як цілісності, яка складається виключно...із протікання процесів, із актів. І цьому утвореному буттю суб'єкта відповідає завжди один світ, «мікрокосм», — сам по собі цілісність... Даний «мікрокосм» — не окрема галузь світу як предмет знання, освіти людини, але саме цілісність світу. В ній об'єднані всі сутнісні ідеї і сутнісні цінності речей, що до того перебували розрізнено; тепер вони реалізовані в одному великому абсолютно реальному «універсумі».

Такий «універсум» зосереджений і зосереджуваний в одній індивідуальній людській істоті, і є освітній світ. «Душа людини — це в певному сенсі все», — знаменитий вислів Аристотеля, на якому виросла велика історична традиція ідеї «мікрокосма» від Фоми Аквінського, Миколи Кузанського, Джордано Бруно через Ляйбніца до Гете. Відповідно до цієї ідеї, людина як частина світу, хоча і не ідентична цілому світу в плані наявного буття, проте сутнісно ідентична йому, так що ціле світу утримується в людині як в одній із частин світу загалом».

Шелер виділив три основні сутнісні визначення духу, до яких можна звести дійсно людські духовні і розумні функції: визначеність суб'єкта лише змістом *речі* (на відміну від визначеності на основі потягів, потреб); свобідна від хтивості *любов* до світу як надмір, вихід за межі будь-якої зв'язаності речами; здатність відрізнити *Was-sein* (сутність) від *Daß-sein* (наявне буття) і вміння будувати на цій основі «сутності»; поза цими функціями неможливе виникнення «світобачення». Але від функцій, або первісних актів духу, «ми з необхідністю наближаємось до *конститутивного поняття людини*: людина є істота в самій собі піднесена і підноситься над всім життям і його цінностями (та і над усією природою загалом), — істота, в якій психічне вивільнилось від служіння життю і облагородилось, перетворившись в «дух», в той самий дух, якому тепер і в об'єктивному і в суб'єктивно-психічному сенсі служить саме «життя».

За Шелером вічно нове і зростаюче «становлення людини» має точний смисл — гуманізація. Хоча досить суперечливою є його думка, щодо гуманізації як «водночас самообожнення і спів-здійснення ідеї божества, — не очікування деякого Спасителя із-зовні., але саме самообожнення і спів-здійснення вічно лише «сущої» ідеї духовного божества в акті *Прориву*, як основи всіх без виключення життєвих форм природи і всіх її видів»... В цьому Шелер вбачає «ядро будь-якої «освіти» і останнє філософське виправдання її смислу і цінності» [17, 89—90, 95—96].

З-поміж позитивних стимулів до освіти Шелер першочергово виокремив «*ціннісний взірець особистості*, яка завоювала нашу любов і повагу, а також взірці національні, професійні, художні, моральні, взірці високої людської освіченості, хоча існують і «антивзірцеві еволюції, їх потрібно уникати!». Він зробив акцент на структуроутворенні, яке відбувається в індивіді під впливом соціальних і конкретно-історичних умов в процесі його освіти. В кінцевому рахунку видатні особистості суть той перший

вихідний пункт, завдяки якому це структуроутворення передається більшості, масі. Структуроутворення охоплює не лише розум, мислення, споглядання, але не меншою мірою душевні функції — те, що народна традиція іменує «серцем». Існують як такі, що склалися, утворювання серця, волі, характеру, і завдяки цьому (за Паскалем) очевидність серця, *ordre du coeur* (фр. — порядок серця), *logique du coeur* (фр. — логіка серця), а також такт і *esprit de finesse* (фр. — витонченість) відчуження і ціннісне відношення.

Шелер намагався з філософських позицій дати відповідь на фундаментальне питання: *що є знання?* На його думку, знання як таке «має бути визначено так, щоб жодний його особливий рід чи щось, що вже само по собі вміщує в собі знання, та і загалом «свідомість» (судження, уявлення, умовивід та ін.) не були б використані в дефініції, — тобто знання має бути визначено в суто онтологічних поняттях...; знання є буттєве відношення, і саме таке, яке передбачає буттєві форми «цілого» і «частини» ...; знання ... є там і тільки там, де *так-буття* існує як строго ідентичне не лише *extra mentem* (лат. — поза мисленням, думкою), а саме *in re* (лат. — букв. «в речі»; по суті речей), але і водночас *in mente* (лат. — в думці; мисленнево) — як *ens intentionale* (лат. — суще завдяки собі), або як «предмет» (наявне буття предметів безпосередньо дано тільки віднесеності до потягів і волі як наявне буття супротивних суб'єктів дії, а не будь-якому «знанню»).

Шелер виділив три вищі роди знання і відповідний кожному тип особистості: релігія (тип святого), філософія (тип споглядача), позитивна наука (тип дослідника). Він окреслив «три вищі цілі» становлення, яким має слугувати знання: «освітнє знання» (*становлення і повний розвиток особистості*), «спасенне, або святе знання» (*становлення світу і позачасове становлення самої вищої основи світу в його так-бутті і наявному бутті*); «спасенне знання» домінує разом з релігією і церквою в Середньовіччі і знання позитивної «науки» (знання заради владарювання, або *знання заради досягнень*; «знання-панування» уособлює позитивну науку і розум) [18, 65, 68—70].

Продуктивні роздуми Шелера стосовно культури знання. Так, з трьох ідеалів знання «новітня історія Заходу і його культурні придатки, які розвиваються самостійно (Америка та ін.) надають перевагу знанню заради досягнень, спрямованому на можливу практичну зміну світу в формі розподілу своєї праці спеціальних позитивних наук. Освітнє і спасенне знання в пізнішій історії Заходу все більше відходили на задній план. *Азіатські культури*, навпаки, саме в розробці освітнього і спасенного знання, а також знання, спрямованого на вітальний світ і орієнтованого технологічно, мають такі самі значні переваги, які Європі властиві в галузі знань, орієнтованих на оволодіння зовнішньою природою.

Позитивізм і прагматизм — однібічні філософські формулювання цього дійсного стану новозахідноєвропейської культури знання... Якщо впродовж попередньої історії великі культурні регіони розвивали роди

знання, кожен по-своєму, однобічно (Індія — спасенне знання і вітально-душевну техніку набуття людиною влади над самою собою, Китай і Греція — освітне знання, Захід з початку ХІІ ст. — трудове знання, знання позитивних наук), то сьогодні у всьому світі настав час, коли потрібно прокласти шлях до вирівнювання і взаємодоповнення цих однобічних спрямувань духу» [18, 71—75].

За Ясперсом, сутністю освіти є «формування здатності до пошуку істини через постійну співвіднесеність себе і своїх цілей з ідеєю цілого» [19, 308].

Взаємозв'язок індивідуального і універсального в людині зазначив Е.Фромм. На його думку, «тільки людина здатна найти мету життя і засоби для її реалізації...», проте вона здатна охопити досвід *цілісної універсальної людини* лише тоді, коли реалізує власну індивідуальність, а не прагне звести себе до абстрактного загального знаменника. Життєве завдання людини цілком парадоксально поєднує в собі реалізацію індивідуальності, і водночас вихід за її межі та досягнення універсальності. Тільки повністю розвинена індивідуальна самість здатна відкинути Еґо» [13, 371—372].

Цілісність як первинне начало і водночас неможливість отримання властивостей цілого із властивостей компонентів є принципами холізму (грец. олоξ — весь, цілий). Розглядаючи реляційно-холістський підхід до науки і наукового знання, І.Цехмістро зазначив, що «реляційний холізм пориває з ціннісно-нейтральним ідеалом знання і першочергово визнає ціннісний аспект буття висхідним і визначальним; людина визнається як неусувний і найсуттєвіший аспект реальності; тобто висхідними і первісними є цілісність (немножинність), всеєдине, благо, краса. Віддаючи належне науці, реляційно-холістський підхід не привносить ззовні загальнолюдські цінності в буття (від людини), а визнає їх висхідне укоріненими у бутті (разом з людиною)» [15, 9—10].

Ознакою сучасного типу освіти В.Стьопін вважає «нові етичні мотиви, які будуть виникати в новій парадигмі знання і формуватися поступово у міру освоєння і розширення масштабів *історичного розвитку людино-розмірних систем* (виділено мною. — С.Ч.), — у міру виникнення нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальної інформаційної мережі, через дослідження синергетичних ефектів у нелінійних середовищах та ін. Власне завдяки цим процесам може виникнути новий образ істини, пов'язаний з моральними імперативами. І якщо в новоєвропейській культурній традиції істинне знання розглядалося як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях намічаються тенденції іншого бачення, таких, які чимось *нагадують давньокитайську концепцію Дао, що означає не тільки істину, але і моральність і життєвий шлях людини*» [11, 24—25].

Звичайно, суб'єкт пізнання як і відносини Я-Ти-Ми (Л.Фейєрбах, М.Бубер, М.Бахтін, М.Шелер, М.Гайдегер, Е.Гуссерль) змінюються

відповідно до трансформації концепцій раціональності: класичної (Р.Декарт, І.Кант), некласичної і постнекласичної. Досліджуються проблеми раціоналізму та ірраціоналізму в філософії, науці, освіті (В.Скотний). Особливо актуальна всеохоплююча теорія змін, підґрунтям якої є синергетика, ідеї самоорганізації (І.Пригожин, І.Стенгерс), відтворення цілого із складових частин, єдність науки, культури, освіти, загалом «новий діалог» людини і природи, людини і суспільства [10].

Провідну тенденцію філософії освіти в контексті становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки В.Лутай визначив як «рух на випередження» [7]. І.Добронравова зазначила, що змінюючи тип наукової раціональності, постнекласична наука «опинилася перед проблемою створення некласичного ідеалу раціональності. Все це надзвичайно важливо для філософії освіти, оскільки вона залежить від розуміння людської здатності навчати і вчитися. Дослідження складних систем, що самоорганізуються, які включають людину, стали центральними в постнекласичній науці, особливо в синергетиці, трансдисциплінарній науці про самоорганізацію» [5, 116].

Людиномірність — характерна ознака постнекласичної філософії, науки, наукового пізнання, а відтак і філософії освіти. З позицій постнекласичного підходу філософія освіти постає як теорія (модель постановки проблеми) і певний напрям досліджень. На думку вчених, системоутворюючим чинником функціонуючих систем є кінцевий результат (П.Анохін). В кінцевому підсумку філософія освіти орієнтована на людину і функціонує як системне соціокультурне явище.

Духовні основи цілісності буття людини і буття культури першочергово визначають мова, писемність, фольклор, релігія, традиції народної культури, мистецтва, педагогіки. Народність і громадське виховання в їх взаємозв'язку розглянув К.Ушинський. Ідея культури як системи формотворень людського духу (мова, міф, гра та ін.) становить найважливіший здобуток європейської філософської думки XVIII — XIX ст. О.Потебня вбачав у національній мові найглибшу «стихію» народного буття. За Вітгенштайном природна мова є певна особлива «форма життя», водночас «форми життя» — це «протофеномени», «стійке підґрунтя» будь-якої культури, даність і вихідна точка дослідження; адже будь-яка мова «міфологічна», завдяки мові кожен народ осмислює символічний смисл ритуалів, а давня магія постає як комунікативна форма так званої мовної гри.

Визначити «людину в термінах культури» прагнув Е.Кассіер. На його думку, задовго до держави як форми соціальної організації, людина відкрила інші можливості організувати свої почуття, бажання і думки. Його цікавило питання: *що таке людина?* Узагальнюючи різні підходи, вчений зауважив, що зацікавлення цим питанням виявили психологічна інтроспекція (спосіб біологічного спостереження і експерименту) і дослідження історичні. В якості альтернативного підходу він запропонував власну «Філософію символічних форм», хоча вважав, що «його метод

не відрізняє радикальна новизна, оскільки не відмінняє, а лише доповнює попередні пошуки».

Філософія символічних форм виходить з передумови, згідно з якою коли існує якість визначення природи або «сутності» людини, то це визначення може бути зрозуміло лише як функціональне, а не субстанціальне. Ми не можемо визначити людину за допомогою якогось внутрішнього принципу, який встановлював би метафізичну сутність людини, або... звертаючись до її вроджених здатностей або інстинктам, що підтверджуються емпіричним спостереженням. Найголовніша характеристика людини — це не метафізична або фізична природа, а її діяльність. Саме праця, система видів діяльності визначає сферу «людськості». *Мова, міф, релігія, мистецтво, наука, історія* суть складові частини, різні сектори цього кола».

За висновком Кассіра «філософія людини» є така філософія, яка повинна прояснити для нас фундаментальні структури кожного з цих видів людської діяльності і водночас дати можливість зрозуміти її як органічне ціле. Мова, мистецтво, міф, релігія — це не випадкові, ізольовані творіння, вони пов'язані загальними узами. Але ці узи не субстанціальні (як вони сприймалися і були описані схоластичною думкою), а радше функціональні. Саме цю основну функцію мови, міфу, мистецтва, релігії і потрібно шукати за їх численими формами і виявленнями; саме такий аналіз в кінцевому рахунку має віднайти їх загальне джерело» [6, 514, 519—520].

Онтологічний вимір духовності персоніфікує особистісне буття людини в його ментальних ознаках, і водночас як суб'єкта історії, суб'єкта нації, суб'єкта світу. Менталітет радше духовний феномен, з яким пов'язується національна ідентичність особистості. Представники французької школи історичного синтезу (1932), відомої як «Школа Анналів» (М.Блок, Л.Февр, Ж. Ле Гофф та ін.) під ментальністю розуміли певний «канон інтерпретацій», передусім психологічні, емоційні, етнічні ознаки (звичаї, вірування, міфи, ритуали, код символів тощо).

Культурно-історичну пам'ять народу — нації — особистості збагачує духовний діалог поколінь. Йдеться про специфіку опредметнення і розпредметнення практично-духовного досвіду, об'єктивованого в багатоманітних формах життєдіяльності людських поколінь, дистанційованих в просторі і часі. Філософсько-світоглядний і педагогічний смисл має «родове самопізнання» (П.Флоренський). Можливо, саме в такий спосіб ми і відкриваємо в собі Людину? Як наголосив український мислитель Г.Сковорода, «тілесним не нап'ється дух», а власна «криниця чиста» і духовні шукання торують шлях до людського самопізнання і пізнання світу. Завдяки рефлексії над буттям роду досягається духовно-ціннісний смисл системи «родина — нація — світ». Відповідно світ постає як свій, людський, тобто культурний, освоєний духовно і олюднений людиною заради себе

самої, задля предків і нащадків, де *міра людського* становить визначальну ознаку духовності роду і індивіда.

Очевидно, доцільно говорити про таку іманентну ознаку філософії освіти, як *культуровідповідність*, і пов'язаний з нею «архетип щасливої людини». Маємо на увазі укорінення людини в культуровідповідний простір, гармонізацію її особистісного буття в сенсі акмеології (грец. *akme* — вершина, розквіт) і автаркії (грец. *autárkeia* — внутрішня самодостатність, незалежність). Автаркії надавали важливе значення Демокрит, кініки, стоїки, Платон, Аристотель, Г.Сковорода.

Вкажемо на цікаву форму часу в англійській мові: «майбутнє в минулому» («Future-in-the-Past»). Відповідний мотив містить українське прислів'я: «Пізнай свій рід — побачиш свій шлях у житті». Людину, яка перебуває в гармонії з собою і світом, знає своє коріння, здатна критично осмислити досвід предків, всебічно себе реалізувати, залишити по собі як духовний спадок добре ім'я і справи — може вважатися щасливою. Принаймні, «щасливу людину» доцільно розглядати як онтологічне цілепокладання філософії освіти.

Нам імпонує положення М.Мамардашвілі щодо самоцінності реальних духовних запитів, становлення «людини в культурі», «мислення в культурі». Він наголосив, що «культурна форма існування наших думок передбачає в собі незнання, а поле будь-якої культури нескінченне; *онтологічне упорядкування буття відтворює себе завдяки нашому зусиллю — ми стаємо іншими і досягаємо цього неперервним продовженням самих себе* (виділено мною. — С.Ч.)» [8, 144—149].

В теоретичному і духовно-ціннісному відношенні освіту визначають філософська методологія, наука, культура, мистецтво. Культуру як цінність вирізняють гуманізм, духовність. Культура і мистецтво іманентні творчості. З філософського погляду основоположною ознакою творчості є духовна активність людей. В.Гумбольдт розумів під культурою «дух» народів, котрі діють в історії. М.Костомаров трактував історію як процес зростання духовності народу.

Проте чи спроможні культура і мистецтво змінити на краще буття людини і буття світу? Чи потрібні сучасній студентській молоді (покоління мережі internet) класика і сакральне мистецтво, мистецтво в його різновидах? Зауважимо, що твір мистецтва народжується двічі: як творчість митця і спів-творчість реципієнта (суб'єкта сприйняття). В процесі діалогічного спів-переживання людина щораз відкриває і осягає буття світу як художньо-естетичний смисл загальнокультурних кодів: слова (Логосу), кольору, мелодії, пластики... Завдяки мистецтву виявляється латентний (скритий смисл) буття, духовності, Всесвіту. Безперечно одне, під впливом мистецтва (передусім класичного) людина стає все-таки духовно іншою в своїх почуттях, думках, вчинках.

Філософське, наукове, художнє пізнання мають свою специфіку, проте суттєво розвивають і доповнюють самопізнання. Розмежування науки і

мистецтва (від доби Відродження) дотепер негативно позначається на якості освітнього процесу, отже — на духовності молоді (у вищій школі — тенденції скорочення дисциплін художньо-естетичного циклу, особливо мистецтва). Пов'язаний з мистецтвом чуттєво-емоційний рівень самопізнання характеризує індивіда зі сторони його особистісного життєвого досвіду, освоєння художніх здобутків, культурних традицій, духовних цінностей народу в їх історичному розвитку і культури світової.

Мистецтво постає і як засіб активізації осмислення теорії. Йдеться про взаємодію логіки наукового доведення і художньо-поетичної образності. Важливо те, що наукове і художнє мислення людини, її почуття (страждання і гнів, радість і смуток, іронія і сарказм тощо), моральні чесноти (добро і зло), естетичні переживання (прекрасне і огидне, піднесене і низьке, трагічне і комічне) стають об'єктами мистецтва. Підґрунтя філософсько-світоглядного самопізнання становлять теоретичне мислення, універсальні категорії, межові поняття, аксіологічні засади, символи культури, рефлексія над смыслом буття загалом.

В системі філософії освіти мистецтво покликано врівноважувати чуттєву і раціональну сфери свідомості суб'єктів пізнання. Мистецтво в певному відношенні гармонізує почуття — розум — інтелект, активізує творчий потенціал мислення. Опосередковано впливаючи на соціальну практику, мистецтво спроможне духовно і естетично облагородити буття людини і буття світу, ушляхетнити міжособистісні стосунки.

Зростання уваги до буття значною мірою зумовлено дослідженнями німецького філософа М.Гайдеггера (1889—1976). Тут доцільно враховувати положення «фундаментальної онтології» (термін Гайдеггера). Його аналіз охоплює істину буття і призначення людини, західноєвропейську метафізику і подолання нігілізму, проблеми сучасної технічної цивілізації. За Гайдеггером, людина — суще, сутність яка *в бутті-тут, в присутності* (Dasein), «поетичне мислення» — є нова умова бачення буття (на відміну від існування), буття постає як постійне розкриття присутності, конкретної єдності речей і людини, а головно — людина спроможна вмістити «Ціле». Поняття «екзистенція» тут використано винятково як означення буття людини [14, 31].

Поворот до буття актуалізує ціннісний вимір філософії освіти, отже, цінність людського життя як такого і творчої самореалізації особистості. В осмисленні розмаїття життєдіяльності варто враховувати обмеженість раціоналізму з його акцентом на абсолютне знання, ігнорування ірраціональних процесів, такі концепти як «космічне поривання» (А.Бергсон), «подолання світової волі» (А.Шопенгауер), «воля до влади» (Ф.Ніцше), «потік вражень» (В.Дільтей). Розглядаючи проблеми цінностей, Гайдеггер зазначив, що «метафізичне мислення в цінностях, тобто тлумачення буття як умови можливості, в своїх сутнісних рисах підготовлюється на різних ступенях. Через початки метафізики у Платона — $\sigma\upsilon\delta\iota\alpha$ як $\iota\delta\epsilon\alpha$, $\iota\delta\epsilon\alpha$ як $\alpha\gamma\alpha\theta\sigma\upsilon$ (благо), через переверот у Декарта ($\iota\delta\epsilon\alpha$ як perception) і че-

рез Канта (буття як умова можливості предметності предметів). Безпосередньо і опосередковано (через Гердера) метафізика Ляйбніца визначила собою німецький «гуманізм» (Гете) і ідеалізм (Шеллінг, Гегель).

Оскільки цей ідеалізм ґрунтувався передусім на трансцендентальній суб'єктивності (Кант) і водночас мислив по-ляйбніцівськи, остільки, через своєрідний сплав і загострення до абсолюту, існування суцього мислилось тут водночас як предметність і як дієвість. Дієвість (дійсність) розуміється як знаюча воля (волаюче знання), тобто як «розум» і «дух». Головна праця Шопенгауера «Світ як воля і уявлення» певною мірою підсумовує всі основні напрями західної інтерпретації суцього загалом, проте з ухилом в бік позитивізму, який піднімається» [14, 164].

В теоретико-методологічному сенсі досить складними і суперечливими є проблеми взаємовідношення цінностей власної культури і «інших культур». Особливо це стосується перекладу змісту певної культурно-історичної спільності на мову іншої. Не менш важлива, на думку В.Горського, і «інтерпретація по-українськи» [4, 54—61]. Тут доцільно звернутися до «Листів про гуманізм» Гайдеггера, його роздумів над питаннями: «мова — дім буття» і «думка — мислення буття». Він зазначив, що з часів греків суще розуміли «як наявно існуюче. Оскільки мова є, вона (тобто так чи інакше здійснюване мовлення), належить до наявно існуючого. Мову уявляють завдяки мовленню, в орієнтації на виразні звуки, носії значень. Мова тут — один з видів людської діяльності.

В своїх різновидах поверхово окреслене тут уявлення про мову залишалось провідним в західноєвропейській думці. Ці положення сягають своєї вершини в мовознавчій думці Вільгельма Гумбольдта, яка дотепер, безсумнівно, визначає лінгвістику і філософію мови. Особливо виразно це виявилось у тому, що Гумбольдт визначив сутність мови як «енергію», розуміючи, однак, останню зовсім не по-грецьки, а в сенсі монадології Ляйбніца і як діяльність суб'єкта. Шлях Гумбольдта до мови орієнтований на людину, веде через мову і крізь неї до іншого: до виявлення і відтворення духовного розвитку людського роду.

Розуміння в такому аспекті сутності мови, ще не виявляє суті самого мовлення: способу, яким мова існує, тобто продовжується і залишається зібраною в тому, що дозволяє власне мові в самій собі в якості мови. За Гайдеггером, для осмислення мови як мови, потрібно відійти від звичної методики аналізу; тут не варто орієнтуватися на загальні уявлення, такі як енергія, діяльність, духовна сила, світогляд, вираження, помістивши сюди також як окремий випадок і мову. Він трактує сутність мови загалом як «каз» (каз від розказування — в сенсі показування), використовує для визначення такого казу, наскільки в ньому базується сутність мови, давнє слово — *каз*. В самій сутності мови міститься шлях до її мовлення. Шлях до мови в сенсі мовлення є *мова як каз*. Каз є спосіб, яким говорить подія; спосіб не тільки як модус і вид, але спосіб як *melos*, пісня, каз, який співає. Тоді мова у сенсі «дім буття» постає як охорон-

ниця присутності; «сказ» виявляє як глибинні таїни мови, так і здатність людини виявити себе засобами мови» [14, 262—272].

Ціннісні, дискурсивні, трансдисциплінарні аспекти мови акцентує лінгвістичний поворот в філософії (В.Лук'янець) і гуманітарних науках загалом (Н.Хомський). Досвід трансляції культури (мистецтва) виявляє відмінності східного і західного мислення (К.Юнг).

Осмилення національних традицій в світовому освітньому просторі набуває теоретико-методологічного значення в контексті дослідження Гайдеггера «Із діалогу про мову. Між японцем і запитуючим». Йдеться про представників двох культур — японської і європейської (запитуючий — сам Гайдеггер), котрі прагнуть виявити відмінності світобачення японця і європейця і тенденції їх взаємодії. Гайдеггер самокритично назвав власну трактовку мови як «дім буття» «доволі безпорадною» і зазначив, якщо людина завдяки своїй мові проживає перед лицем буття з його викликом, то ми, європейці, живемо, треба думати, в зовсім іншому домі, ніж східно-азіатська людина. Звідси його проблемне питання: чи необхідно і виправдано для східноазіатів переймати європейську понятійну систему? Для відповіді на це питання співбесідники намагаються розглянути сутність японського мистецтва на засадах європейської естетики.

Проте Гайдеггер висловив сумнів стосовно цього, оскільки таке «іменування і те, що ним іменується виникає із європейської думки, із філософії, то естетичне розглядання повинно залишатись чужим східно-азіатському мисленню. Очевидно, японський досвід містить розрізнення почуттєвого і надчуттєвого світів. На такому розрізненні ґрунтується те, що здавна називають західноєвропейською метафізикою». Японський колега зауважив, що естетика надає необхідні поняття для «охоплення того, з чим ми стикаємось в мистецтві і поезії».

Зустріч з європейською думкою виявила очевидну недостатність японської мови в одному відношенні: японській мові бракує розмежувальної здатності, щоб представити предмети в рівнозначній взаємній упорядкованості одне з одним стосовно їх перетинання підпорядкування і підпорядкованості. Японське мислення знає дещо подібне метафізичному розрізненню, однак ні саме розрізнення, ні те, що розрізняється у ньому не піддаються закріпленню в західних метафізичних поняттях. Японці говорять *іро* (тобто фарба), і говорять *ку* (тобто порожнеча, простір, небо), проте наголошують: без *іро* ніякого *ку*». Японське слово для «мови» — *кото ба* — радше сприймається як простий ієрогліф, а саме у сфері уявлення понять (адже лише через них прагне схопити сутність мови «європейська наука і філософія»). Тут *ба* означає листя, точніше пелюстки цвітіння (наприклад, вишневе і сливове цвітіння). А щоб осягнути *кото*, потрібно протлумачити *ікі* — це передусім чисте захоплення манливої тиші, віяння тиші, що здійснюється цим манливим захопленням, і те вільне, що по-веліває цьому захопленню прийти. Та все ж тлумачення *ікі* потрапляє в пастку естетичного уявлення, але можна сказати: *ікі* — це принадність і

чарівність, *iki* — віяння тиші осяяного захоплення. *Koto* іменує завжди мить самозахоплення, яке щораз єдине, і в незворотній миттєвості набуває явленість своєї принадної повноти. Тоді *koto* — подія світіння звістки захоплення. Загалом йдеться про пошук і тлумачення відповідних японських слів, за допомогою яких можливо відчуті різницю між почуттєвим (*aistheton*) і не чуттєвим (*noeton*), наприклад: *iro* і *ku*. Смысл *iro* більше ніж цвіт і чуттєво сприймане усілякого роду; *ku* — відкритий простір, порожнеча неба, означає більше ніж надчуттєве. Звідси сказ як вияв істотно-го, герменевтичного виявляє можливість глибшого осмислення японського слова для сутності мови: *koto ba*» [14, 273—298].

Мовна картина світу своєрідно виявляє культуру відношення до природи. За світосприйняттям японців основна ознака простору — не переобтяженість, що сприяє гармонії людини і довкілля. Звідси відома естетизація освіти (любівання цвітінням сакури та ін.), побуту (ікебана), ландшафтного дизайну («японські сади») тощо. Природа тут — живий простір, в помешканнях внутрішні стіни розсувні, кімнати без меблів, простір кімнати плавно перетікає в пейзаж за вікном. Українська мова використовує поняття «обшир» і «простір»: простір може бути замкненим, обшир завжди відкритий. Простір характеризують якісні ознаки, зокрема: просторинь, просторище, безкрайність (степа) і безмежність (ланів), роздолля, привільно (просторо), широчинь (р'озмах).

Онтологічний вимір філософії освіти передбачає критичне осмислення тенденцій абсолютизації буття (в яких вбачається одна з причин «смерті філософії» в сучасній культурі), альтернативних понять (ніщо, слід, подія, критика, віртуальна реальність та ін.). Модерн вирізняє заперечення традицій як і своєрідна імпровізація на теми ірраціонального, зокрема існуючих віками релігійних традицій — християнської, конфуціансько-буддійської чи будь-якої іншої. Потрібно враховувати, що, наприклад, християнська традиція в тоталітарний період (зокрема, в Україні) виявилась історично перерваною. Звідси й поява поколінь, рівень освіченості яких у галузі культури християнства, сакрального мистецтва мав би бути значно вищим. Постмодернізм виявляє «больові точки» людської цивілізації загалом і конкретного суспільства зокрема. Якщо за реалій модерну істина відносна, то у постмодерні істина радше залежить від людини, істина — це вибір людини. Тобто скільки людей — стільки й істин? Якщо у кожній людини своя істина, тоді так само релятивно сприймаються моральні цінності (добро і зло). Для постмодерністського соціуму характерні «егоїстична агресивність» і «деструкція» (Е.Фромм), «роз'єднані» і «відокремлені», «конфлікт» (М.Фуко), деконструкція (Ж.Деррида), а також спільність і комунікація (Ю.Габермас, К.Ясперс).

Постмодерністську антропологію вирізняє відмова від загальнонаукового принципу системності, пріоритетною вважається практика «комунікації, яка тягнеться (триває)». Культура постмодерну радше акцентує випадковість людини в мінливому світі, яку замість реальних речей ото-

чують «симулякри» (Ж.Батай), «симулякри третього порядку» — гіперреальність, кібернетична гра та ін. (Ж.Бодріяр), в пізнавальному сенсі наголошується на «смерті суб'єкта». Alter-постмодерн (пізній постмодерн) акцентує на тому, що в нелінійному світі суб'єкт спроможний відкрити самого себе.

Здійснений аналіз дає підстави вважати, що в онтологічному відношенні *філософія освіти є філософія людини, і водночас спосіб буття людини в універсумі культури.*

Онтологічний вимір філософії освіти особливо продуктивний з огляду на проблеми модернізації освітньої галузі України. Відповідне бачення філософії освіти враховує об'єктивні тенденції подолання відчуження науки, культури, мистецтва від освіти. Це активізує пізнавальні можливості людини, її здатність відкрити себе, свою свідомість і світ, світ як простір природи, простір соціуму і простір духовності, здатність її «Я» підноситися до сприйняття істини як форми буття. Осягаючи істину як форму буття, людина долає прояви негативного в собі (агресію, зло, нетолерантність стосовно Іншого, інший як чужий та ін.), ознаками її культурності стають духовна сприйнятливість до інших людей, спільнот, традицій, культур, самодостатність «свого» і «іншого.»

Наголосимо, що культури світу взаємодоповнюють одна одну, виконуючи при цьому своє головне покликання — упорядкування буття людини. В цілісності буття людини і буття культури власне і простежується людиномірність і культуровідповідність філософії освіти, інтенція до полікультурної комунікації при збереженні національної ідентичності, отже — онтологічна відкритість філософії освіти як системного явища.

Література:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. — 2005. — №2. — С.6-19.
2. Булатов М. (2001) Вступ: загальні риси концепції // Булатов М.О., Загороднюк В.П., Малев К.С., Солонько Л.А. Філософська антропологія в контексті сучасної епохи. — К.: Стилос, 2001. — С. 5-24.
3. Верніков М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея //Балей С. Зібрання праць: У 5-ти т. і 2 кн. — Т.1. — Львів—Одеса: ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2002. — С. 19-79.
4. Горський В.С. Філософія в українській культурі: (методологія та історія). Філософські нариси. — К.: Центр практичної філософії, 2001.— 236 с.
5. Добронравова І. Філософія освіти в епоху постнекласичної науки // Філософія освіти. — 2005. — №1. — С.116-125.
6. Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Пер. с англ. и коммент. Ю.А.Муравьева // Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. — М.: Гардарика, 1998. — С.440-505.

7. Лутай В.С. Рух на випередження (Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки) // Вища освіта України. — 2001. — №2. — С. 33-43.
8. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.— 368 с.
9. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия: Пер. с фр. / Под ред. И.С.Вдовиной, С.П.Фокина. — Санкт-Петербург: Ювента: Наука, 1999. — 606 с.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой /Пер. с англ. Ю.А.Данилова. Общ. ред. В.И.Аршинова, Ю.Л.Климонтвича и Ю.В.Сачкова. — М.: Прогресс, 1986. — 432 с.
11. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования: Философия, культура и образование (материалы (круглого стола) // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 24-25.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
13. Фромм Э. Душа человека. — М.: Республика, 1992.
14. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления /Пер. с нем. В.В.Бибихина — М.: Республика, 1993. — 447 с.
15. Цехмістро І.З. Постмодернізм і реляційний холізм в сучасній філософії науки // Постмодернізм в філософії науки та філософії культури / Вісник Харківського державного університету, 1997. — Вип. 6. — С. 6-19.
16. Шелер М. Положение человека в космосе //Проблема человека в западной философии. — М., 1988. — С. 31-95.
17. Шелер М. Формы знания и образование / Пер. с нем. А.И.Малинкина // Человек. — 1992. — №4. — С.85-96.
18. Шелер М. Формы знания и образование / Пер. с нем. А.И.Малинкина // Человек. — 1992. — №5. — С.63-75.
19. Ясперс К. Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы //Историко-философский ежегодник, 1994.
20. Ternlund Kurt. Existence and subjectivity: a theme in the philosophy of education. — Stockholm, 2001. — 156 s.
21. Pring Richard. Philosophy of education: aims, theory, common sense and research.— London, 2005. — 288 p.

Светлана Черепанова. Философия образования в онтологическом измерении: целостность бытия человека и бытия культуры.

В статье рассмотрены взаимообусловленность бытия человека и бытия культуры, взгляды М.Шелера, Э.Кассирера, М.Хайдеггера и др. Представлена попытка в онтологическом контексте осмыслить философию образования как философию человека, и одновременно способ бытия человека в универсуме культуры. Это учитывает объективные тенденции преодоления отчуждения науки, культуры и искусства от образования. Соответственно активизируются познавательные возможности человека, его способность к самореализации, имеющей стратегическое значение в условиях интеграции Украины в европейское образовательное пространство.

Svitlana Cherepanova. Philosophy of Education in Ontological Dimension: the Integrity of the Human Being and Culture's Being.

The article discussed the interconditionality of human being and culture's being, the views of M.Scheller, E. Kassirer, M. Heidegger and others. An attempt to comprehend the ontological context of philosophy of education as a philosophy of person, and also a way of life in the universe of human culture is presented. It takes into account the objective trends of overcoming the alienation of science, culture and art from education. According activated human cognitive capabilities, his/her ability to self-actualization, which is of strategic importance if integration into the European educational space is actualized.

Віктор ГАДЯЦЬКИЙ

**ТОТАЛІТАРИЗМ НА РІВНІ
ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО
ПОДОЛАННЯ***

В чому сутність і характерні риси авторитарної особистості, тоталітарної людини? Як подолати тоталітарні риси на особистісному рівні? Ці питання тісно пов'язані з науковими та практичними проблемами сучасної освіти, демократизації українського соціуму. Подолання тоталітарних тенденцій на рівні особистості — у доступі до альтернативної інформації, критичному аналізі її, у самовдосконаленні людини в процесі практичної діяльності з удосконалення соціуму.



Проблему авторитарної і тоталітарної особистості вивчали, зокрема, Т.Адорно зі своєю командою («Дослідження авторитарної особистості», 1949 р.) [1], Г.Почепцов «Тоталітарна людина» (1994 р.) [2]. Детально і блискуче дослідив цю проблему С.Г.Кара-Мурза у творі «Маніпуляція свідомістю» [3], проаналізувавши сутність, форми і типи маніпуляцій, міфи суспільної свідомості, роль телебачення в цьому та інше. Адорно виходив з гіпотези про те, що «сам спосіб мислення є виразом прихованих рис індивідуальної структури характеру», в центрі його дослідження — «потенційно фашистський індивід», чия структура робить його таким, що легко піддається антидемократичній пропаганді [1, 15]. Навіть сучасний індивід, тим паче маса, легко піддається такій пропаганді, особливо якщо вона йде від владно-олігархічних ЗМІ і висміює парламент — на це авторитарна особистість легко клює і навпаки, — прихильно ставиться до чиновника, який демонструє брутальне ставлення до правових інститутів.

* Друкується у порядку дискусії.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.

Потребує дослідження симптоми неототалітаризму та їх подолання на рівні особистості, роль альтернативності інформації у цьому процесі, єдність самовдосконалення людини і суспільства. *Мета статті* — в аналізі цієї проблеми.

* * *

Причинами тоталітаризму на екзистенційному рівні є і нерозвиненість особистості як гуманної, самопрограмуючої та рефлексуючої, вольової та цілісної, що освоїла людську культуру. Тоталітарна особистість — це людина з нерозвинутим внутрішнім світом і саморефлексією, з відсутньою чи недостатньою самокритичністю, з невмінням адекватно-критично оцінювати навколишній світ і себе в цьому світі; одностороння, одномірна, духовно рахітична особистість, яка не розвинула гармонійно свої духовні та інтелектуальні начала. Будучи залежною від обставин, влади, від власних вад, не має сили волі з ними боротись.

Суспільство, цивілізація, з усіма їх вадами, починаючи від шкідливих звичок, що гублять мільйони людей, і закінчуючи війнами і тоталітарними режимами, вкрай недосконалі, в історичному вимірі знаходиться ще в стані інфантилізму. Обставини тоталітарного суспільства не дають змоги масовій людині всебічно розвинути свої здібності, реалізувати себе. Відсутність цієї самореалізації приводить до депресії, агресії, збочених звичок. Людина тоталітарна не здатна до самопрограмування, програму їй диктує хтось інший: влада, начальник, обставини, інші люди.

Брак альтернативної, всебічної інформації приводить до зашореності як наслідку маніпуляцій, а то й зомбування. Тоталітарна людина знаходиться в вузькому інформаційному полі, її формує одностороння, безальтернативна інформація. Незважаючи на зовнішню різницю інформації з різних телеканалів, вона все ж таки береться з одних джерел, як правило, тих самих інформаційних агентств, перебуває в полі тяжіння невидимого «міністерства правди»; глядачеві пропонується одностороннє концептуально-інформаційне меню. Навіть якщо нема якихось явних темників і міністерство інформації, можливо, і не дає прямих вказівок телеканалам, яку інформацію пускати в ефір, але оскільки канали належать різним магнатам-олігархам, які мають близькі соціальні інтереси, то інформація просіюється слухняними редакторами з урахуванням побажань і навіть світосприйняття своїх господарів. В результаті, навіть не змовляючись між собою, різні телекомпанії дають в ефір одну і ту ж, концептуально близьку інформацію з невеликою різницею. І уникають певних тем вони теж не стихійно, а так, що відчувається направляюча рука або схожі інтереси. В інформаційних випусках провідних телеканалів тільки незначні варіації у виборі тем і сюжетів, різниця переважно в акцентах.

Характерним елементом радянського тоталітаризму була напів-освічена людина, що недавно оволоділа грамотою і навчилася читати

«Правду», где нет известий и «Известия», где нет правды». Людина неото-талітарного суспільства, клацаючи пультом телевізора по різних каналах думає, що добре тямить в політиці, бо їй здається, що має різнобічну інформацію. Насправді потік повідомлень, що розповсюджується різними каналами, наливається з однієї бочки.

Відсутність альтернативної інформації формує догматизм (який межує з фанатизмом), страх, брак сили волі. Це найважливіші засади тоталітаризму на особистісному рівні, наслідок інформаційних маніпуляцій, перш за все телевізійних. «Справжня і найглибша передумова деспотизму полягає в *ідеї непохибності*, у своерідній, по суті містичній свідомості володіння абсолютною істиною (...), *деспотизм настільки ж адекватний догматизму, наскільки свобода адекватна критицизму*» [4; 119, 125].

Згадаймо хоча б методи маніпулювання масовою свідомістю в період виборів. Головні підтасовки результатів виборів відбуваються не на виборчих дільницях і не при підрахунку голосів, а раніше, — тоді, коли людей, наче ковбаси, начиняють зомбуючою політрекламою, яка в сучасному світі називається безневинним словом піар, але це явище краще б назвати старим терміном «гебельсівська пропаганда». На підсвідомість людини діє телереклама кількох перш за все двох основних кандидатів, яка зводиться до примітивних слоганів, які прокричить в ефір істеричний або улесливий голос диктора і, головне, що ця зомбуюча телереклама політиків якихось ідей повторюється багато разів на день. У багатьох людей телевізор просто не вимикається весь час, коли вони удома. Відсутність альтернативної інформації породжує ілюзію, що ця інформація і є істина в останній інстанції. А тоталітарна людина нездатна до критичної самооцінки, нездатна сама формувати власну позицію, бо вона можлива тільки із зіткнення, альтернативних оцінок інформації, різних точок зору. Рятівною і природною для мислячої людини є звичка запитувати себе знову і знову: а що, як допустити істинність протилежного погляду? Але така настанова для масової свідомості скоріше виняток, ніж правило.

Сучасна людина, здавалося б, має інформацію з багатьох джерел і їй дійсно цілком доступна по-справжньому альтернативна інформація, особливо враховуючи величезну кількість газет, Інтернет і т.д. Але наймогутніша інформаційна зброя знаходиться в руках напівноменклатурного-напівкримінального олігархату, фінансової олігархії і саме вони формують світогляд сучасної людини, який виявляється деформованим у бік інтересів нуворишів, теперішнього пануючого класу. У людини 30-х років виникла ілюзія всезнайства від того, що вона навчилася грамоті, читає газету «Правда» і їй здається, що весь світ перед нею відкрився, все їй зрозуміло, іншої істини немає і навіть бути не може. Сучасній людині, яка дивиться 10 телеканалів, слухає кілька FM-радіостанцій і читає дві бульварні газетки, здається, що вона отримує багату, різноманітну інформацію, але ця інформація уніфікована, вона сформована на базі спільного інтересу пануючого класу, який володіє ЗМІ. Якщо цю інформацію

сприймати некритично, виходить ефект зомбування, маніпулювання масовою свідомістю.

Серед екзистенційних причин тоталітаризму — страх, брак сили волі, втеча від свободи. Як відомо, свобода — це відповідальність і постійна напруга. Свобода виявляється надто важким тягарем. Тоталітаризм — безвідповідальність, ось до нього і тікають, він створює ілюзію звільнення тим, що держава начебто бере відповідальність на себе. Проблема подолання тоталітаризму суспільної свідомості схожа на проблему — як віруючого зробити атеїстом, або атеїста — віруючим. Завжди виникає ситуація на кшталт: ви говорите опоненту про звірства інквізиції, а він вам — що це окремі збочення, перегини та відступи від правильного вчення Христа.

Феномен **страху** заслуговує окремого аналізу. В основі страху — інстинкт самозбереження, але тотальний контроль і насильство роблять страх тотальним. Це давня філософська проблема, як і навіювання міфологічних образів. «Можна припустити, що становлення тоталітарного суспільства і держави проходило за сценарієм сугестивно нав'язаного архетипними образами, аналогічними міфологічному світосприйманню, де суттєву роль грала нумінозна сугестія. Тому вожді таких держав зобов'язані бути носіями сакральних якостей та грати магічну роль» [5, 163]. Це вірне зауваження, а можна додати й протилежне припущення: там, де в соціально-політичних подіях і масових акціях та рухах застосовують методи сугестивного нав'язування масам політичних міфів, а лідери намагаються грати роль магів і месій, — там виникають і розвиваються злоякісні метастази тоталітаризму.

Арендт писала про в'язнів концтаборів, які покійно і мовчки йдуть на смерть, навіть не пробуючи чинити опір. Це прояв тих же законів соціальної психології, що керують і поведінкою наглядців та катів, службовців каральної системи. Крім того, це майже метафора проблеми: чи можуть ув'язнені накинутись з насильством на своїх наглядців-конвоїрів чи катів? Так, вони ризикують стати такими ж самими, якщо нездатні визначити допустиму міру застосування сили, неспроможні удосконалювати систему і самих себе. Сюжет і мораль давньої притчі: той, хто вбиває дракона, сам стає драконом. Щоб реформатори чи революціонери не перетворились у катів, їм треба вбити дракона в собі — жадобу влади. І приручити дракона зовнішнього — зробити соціальну систему збалансованою стримуваннями егоїзму і тиранії, противагами прагненню до узурпації влади та багатства.

Маркс і Енгельс писали, що «революція необхідна не тільки тому, що ніяким іншим шляхом неможливо скинути *пануючий* клас, а й тому, що клас, *який скидає* тільки в революції зможе скинути з себе всю стару мерзоту і стати спроможним створити нову основу суспільства» [6; т.3, с.70]. Насправді революція неприйнятна не тільки тому, що це згубний для суспільства шлях, бо кардинальні зміни призводять до протистояння у суспільстві, переривають еволюційний розвиток. А люди не тільки не

скидають з себе старої мерзоти, а й набувають нової в результаті деградації економічного і суспільного життя, деградують у жорсткому протистоянні.

Тоталітарна і неототалітарна міфологія. За всіх спроб позитивного культурологічного тлумачення міфу, тоталітарний міф у пропаганді залишається, по суті, брехнею. Арендт справедливо писала, що ідеально підвладний тоталітарній державі — це той, для якого немає різниці між фактом і фікцією, істиною і брехнею [7, 527]. Це властиво і релігійному мисленню, в тому числі й політичній релігії. Вожді тоталітаризму заразили підвладних...специфічно тоталітарним вірусом. Бо якщо існує така річ, як тоталітарна особистість чи ментальність, то її найхарактерніші риси, безперечно, полягатимуть у надзвичайній пристосовуваності й браку спадкоємності. Тому було б помилкою вважати, що непостійність і забудькуватість мас означають, що вони вилікувалися від тоталітарної мани...» [7, 355].

Відчужена людина, у якої нема жагучого прагнення до істини та свободи, прагне знайти оперття у міфі, а тому стає легкою здобиччю різного роду ловців душ, голосів та грошей. Це наслідок глибокої самотності сучасної людини в середовищі прагматичних комунікацій. Екзистенційна проблема самотності загострюється в комп'ютерну епоху; зв'язки з іншими людьми стають дедалі віртуальнішими, взаємне спілкування з живими людьми витісняється його ерзацем — комп'ютерними іграми, спогляданням телеведучих, політиків, попсових кумирів, голлівудських зірок, які стають ближчими за найближчих родичів та приятелів. Все це поглиблює небезпеку тоталітаризації масової свідомості.

Тоталітарна особистість — це одномірна людина (згадаймо Г.Маркузе). У тоталітарної людини свідомість розірвана, фрагментарна, догматична, «цілісна» у невігластві. Нема інтенсивного розв'язання внутрішніх протиріч, пошуку, духовних метань. Вільна демократична людина розвивається через розв'язання внутрішніх суперечностей. У вільної людини є постійне розв'язання протиріч, внутрішня боротьба, що дає органічну цілісність, а не застиглість. Тоталітарна цілісність — це грубо-примітивна цілісність одноклітинної амеби. Органічна і гармонічна цілісність передбачає автономію елементів, внутрішній розвиток, взаємодію і взаємозбагачення елементів.

Суспільна свідомість неототалітарного суспільства з легкістю приймає цинічні форми відображення дійсності, тим паче, якщо вони підтверджуються знайомими цитатами. Серед них — відомий слоган «первинне накопичення капіталу». Мовляв, хоч нас і обібрали у процесі прихватизації, але що поробиш, — об'єктивний процес, без цього не буде капіталізму; ось докрадуть останнє, то може й нам якусь кістку кинуть. У Маркса — «так зване первинне накопичення капіталу» [6; т.23. с.725], але це уточнення випадає з масової свідомості, та й Маркса майже ніхто не читав, пам'ятають тільки перекручену назву 24-го розділу 1-го тому «Капіталу», яку конспек-

тували з чужих конспектів. А тезу М.Вебера про протестантську етику як основу капіталізму ніхто з нуворишів і не чув. Якби сталася повальна різанина, хтось би згадав заспокійливу для себе цитату Маркса: «Насильство є бабою-пупорізкою всякого старого суспільства, коли воно вагітне новим» [6; т.23, с.761]. І проковтнули б насильство, як проковтнули обібрання державою та нуворишами переважної більшості людей. До речі, первинне накопичення капіталу ми вже пройшли в епоху кріпосництва та в радянський час. Тоталітарна держава обібрала всіх до нитки, накопичивши величезні багатства. Тепер ці багатства вмить захопили номенклатурні, авантюрні та кримінальні елементи.

Як подолати тоталітарні тенденції на рівні особистості? Проблема має багато аспектів, один з них: доступ до всебічної та альтернативної інформації, критичний аналіз всього і вся. Це проблематично не тільки для людини старого тоталітаризму, а й для сучасності теж. При всіх потенційних можливостях для сучасної особистості доступу до безмежного масиву інформації, переважна більшість людей отримує майже всю інформацію від електронних ЗМІ, формує свій світогляд, політичні оцінки на ґрунті одноманітної інформації, яку вона отримує з телебачення. Людина формується у вузькому діапазоні світоглядних орієнтацій. Це створює основу для неототалітарних тенденцій у соціумі, в індивідуальній та колективній свідомості.

Подолання тоталітаризму як подолання масового психозу.

Як змінити тоталітарну масову свідомість? Треба уникнути більшовицького підходу з привнесенням свідомості ззовні (з боку олігархів та їхніх ідейних зброєносців і західних фондів). Головне — саморозвиток. Масова свідомість помалу долає старі міфи, їй не властиві революційні перевороти, їй потрібна довготривала еволюція. Аналогія з медициною: як вилікувати психічно хвору людину (психосоціально хворе — тоталітарне суспільство). Увага до хворого, терпіння і терпимість, психоаналіз.

Борці з тоталітаризмом повинні бути психоаналітиками і психіатрами. Метод психоаналізу: проаналізувати спокійно і детально причину травми — вона в дитинстві, в розладах фундаментальної сфери; у суспільстві це відносини власності, сформовані на попередніх етапах суспільного розвитку. Для буйного — сорочка: агресивні тоталітарні організації повинні бути приборкані, лідери ізольовані. Це стосується не тільки тоталітарних сект, а й неототалітарних кольорових путчів.

Неврози і психози тоталітарної людини — з несвободи і неможливості себе зреалізувати (чи не це аналог лібідо?). За Фрейдом неврози — від подавлення, пригнічення лібідо. А в суспільстві — від несвободи, нереалізованості, покинутості. Це тема екзистенціалізму, зокрема, Сартра. Конформізм, страх, жорстокість, — подолання цих рис на індивідуальному рівні можуть допомогти і психотехнічні практики — йога, дзен і т.п. Для профілактик масових психозів потрібно створення ситуації відкритості, альтернативності, нормального життєвого рівня, недопущення кри-

зи, масового збідніння, маргіналізації; соціальний аналіз проблем суспільства.

Шокова терапія відкритістю і правдою, «електрошок», на зразок доповіді Хрущова на XX з'їзді про культ, перебудовчої гласності. Люди повинні подивитись у соціальне дзеркало і, злякавшись, відсахнутись від злочинного режиму, побачивши в ньому і себе, своє відображення. На жаль, тепер у значної частини людей здатність до шоку атрофувалась: їм відкривається вся нищість і цинізм політиканів, а вони залишаються у полоні догми про «менше зло».

Тоталітаризм призводить до деградації людини (чи є наслідком її) — від більшовицьких лідерів, котрі зізнавались, що вони іноземні шпигуни і диверсанти, до простих людей, які в часи голодомору доходили до людодівства. Неототалітаризм теж означає деградацію людини, хоча і в інших формах: особливо роз'їдає суспільну мораль тотальна корумпованість. Подолання тоталітаризму — це протидія деградації, конформізму, страху людини у тоталітарному суспільстві. Тоталітаризм несе з собою пригнічення особистості, а подолання — пробудження особистості, становлення її. Подолання тоталітаризму в кожній особистості — і в розвитку смаку до самостійного мислення, потреби бути чесним з собою і не лінуватись думати, шукати істину, діяти.

Реальність сьогодення — містечковий неототалітаризм кланових структур. І це актуалізує проблему особистості саме в цих умовах. Проблема особистості в цих умовах набуває тих же обрисів, що і в часи старого тоталітаризму. Бос боїться чесної особистості, бо неототалітарна корпорація побудована на тих же засадах, що й тоталітарна держава ХХ ст.: беззаконня, порушення прав людини. Коли всі мовчать, одна чесна і небайдужа особистість небезпечна для неототалітарної структури та її начальника. Тоталітарна особистість — це людина тоталітарної секти, де секта — правляча партія, клан, кліка. В неототалітарному суспільстві корпорації перетворюються на своєрідні тоталітарні секти.

Маркузе писав про те, що в наш час революція стає неможливою внаслідок маніпулювання масами. І це маніпулювання масовою підсвідомістю, додає від себе, видається за революцію — як мінімум — революцію в свідомості. Кольорові революції показали, що маніпулювання поглинає термін «революція», використовує його для того, щоб додати значущість перевороту, замаскувати його сутність. Маніпулювання замість революції, воно експлуатує цей термін, виходячи з його позитивного забарвлення у масовій психології, у колективному несвідомому посткомуністичних країн.

Чому люди дозволяють маніпуляторам себе обманути? Недостатнє внутрішнє прагнення до справедливості, потреби в ній, відсутність жаги до істини. Це формується не тільки соціумом, системою освіти і виховання, але й самою особистістю. Життя «гвинтиків» організоване за законами первісної міфології. Оракул діє магічними словами, які викликають авто-

матичні дії маріонетки. Догматична масова свідомість легко піддається на масову істерію. Тоталітаризм і неототалітаризм — це суспільство догматиків, а отже, й істериків. Диктатура виникає на підставі втоми народу від політики і на ґрунті зайвої політизації мас. Подолання тоталітаризму в собі означає: не бути людиною натовпу, не дозволяти якомусь начальнику, поп- чи політкумиру керувати собою, наче лялькою чи трупом. Вільна особистість відкрита світу, але й має захисну систему збереження своєї ідентичності, особистість, що саморозвивається за власною програмою, здатною до коригувань.

Розглядаючи механізми тоталітаризму на рівні особистісному, екзистенційному і соціальному, варто згадати і працю З.Фрейда «Масова психологія і аналіз людського «я» (1921 р), де він, слідом за Лебоном, який говорив про психічну заразу, цілком небезпідставно вживає термін «психічна інфекція» [8, 35]. Важливість цього терміну можна зрозуміти, бачачи натовпи, що скандують ім'я лідера, фюрера, кандидата в президенти, поп-зірки і таке інше. Натовп знаходиться під гіпнотичним впливом об'єкта поклоніння і самого натовпу. Психічне життя тоталітарних суспільств набуває рис масової патології, на роль диктаторів пробиваються параноїдальні особистості. За Фрейдом, первинний феномен соціальної психології — несвідома ідентифікація груповому лідеру. Індивід може регресувати до інфантилізму, набуваючи рис мазохізму, прагнення розчинитися у натовпі. Ця ідентифікація людини натовпу з вождем чи кумиром може бути схожою на гротескно-парадоксальну ситуацію: «Людоїд своїх ворогів любить так, що «з'їсти хочеться» і він не з'їдає тих, кого з якоїсь причини не може полюбити» [8, 33].

Про подолання тоталітаризму в свідомості доречно згадати афоризм Спенсера: «Нема такої політичної алхімії, за допомогою якої можна було б зі свинцевих інстинктів зробити золоту поведінку». Політичної алхімії і справді нема, але є примітивна тоталітарна політична система, яка розгнужує інстинкти аж до того, що одні громадяни всаджують у потилицю іншим громадянам свинцеві кулі. І є досконаліша демократична система, яка не дає цим інстинктам розгулятися.

Проблема подолання тоталітаризму співпадає з фундаментальною філософською проблемою: чи може людина пізнати і змінити світ. Це проблема подолання несвободи, питання людської діяльності та її наслідків. Як би не хотілось кому тотальних змін, подолання тоталітаризму революційним чином, революція зараз, як і в 30-х роках, нереальна, ще неможливіша ніж тоді, коли люди були у повному відчаї і влада заслуговувала насильницького усунення. Тоді влада утримувалась насильством, тепер — маніпуляціями. Як можлива криза маніпуляцій? Це важливий аспект, бо саме тут можливий прорив і розвиток. Криза маніпуляцій відкриває дорогу до подолання неототалітаризму. Бувають протиріччя, які не знаходять свого розв'язання. Тоді відбувається «вибух всередину» (В.А.Босенко); деструкція, деградація. Оболонку маніпуляції пробити

майже неможливо, бо засоби масової інформації знаходяться під контролем нуворишів. Революція неможлива без організації, а організація — без грошей. Проблема в тому, як оволодіти ЗМІ. Чи можливі радикальні зміни і організація без засобів масової інформації? Сітьові організації на зразок релігійних сект — більш ніж сумнівно. Не революційні, а еволюційні реформи. Вибори, а не барикади, не майдани і не балагани. Але як виграти вибори без грошей, якщо до того ж граєш із шулером?

В тоталітарної особистості нема прагнення до істини і справедливості. Бердяєв вважав, що навпаки — витоки тоталітаризму — у прагненні російської інтелігенції до справедливості, рівності, духу протесту та боротьби, — риси, які, втім, були поєднані з сектантською нетерпимістю, підозрілим ставленням до культурної еліти, доведенням матеріалізму майже до теології [9, 100]. Отже, витоки тоталітаризму — в активності та прагненні до справедливості чи у протилежному — у смиренності та конформізмі? Достоевський у «Легенді про великого Інквізитора» у формі художнього образу пропонує тезу, яку можна витлумачити так: прагнення до свободи приводить до тиранії. То що, корені тоталітаризму — у прагненні до свободи? Ні, не саме прагнення до свободи, а хибні форми його здійснення. Приклад: більшовицька революція та радянський тоталітаризм. Прагнення Америки до свободи не призвело до страшного тоталітаризму тому, що батькам—засновникам Сполучених Штатів, на економічній основі приватної власності, вдалося побудувати збалансовану й урівноважену політичну систему, що не допускає відкритої тиранії.

Треба уважніше проаналізувати аргументи Бердяєва. Духовна лінь, відсутність моральних переконань або віри — чи не в цьому справа? «В новому комуністичному типі мотиви сили і влади витіснили старі мотиви правдолюбства і співчутливості» [9, 101]. Де активність і небайдужість особистості нонконформіста перетворюється у фанатизм, активність позитивна у активність негативну? Тоталітаризм — суцільна межова ситуація. Людина опиняється в класичній екстремальній ситуації. Екзистенція — існування — відкривається особистості саме в цій ситуації екстриму і або ламає її, або загартує. Активізм, що нездатний утримати грань між допустимим і недопустимим, що не знає або ігнорує проблему «мета — засоби». Активізм нав'язує дійсності свій ідеал, не задумуючись про наслідки цього нав'язування. Нонконформізм і позитивна активність діє у напрямку розвитку самої дійсності, не гвалтуючи її.

Тоталітаризм спирається на певний тип свідомості та психіки. Проблема в тому, щоб звільнитись від внутрішнього рабства. З приводу знаменитого афоризму Чехова про видавлювання по краплі раба, Євтушенко зауважив, що пора виносити відрами... А Каверін сказав ще влучніше: «Вже можна ходити на двох ногах, а дехто все ще плазує рачки». Між тим, саме на протистоянні реакційній владі, зовнішнім обставинам відбувається розвиток особистості як громадянина, його здібностей та життєвої енергії. Цю проблему ролі в історії звичайної людини на інших істо-

ричних реаліях добре проаналізував теоретик революційного народництва П.Л.Лавров. «Особистість не може інакше розвиватись всебічно, як на критиці реального» [10, 100]. Відповідаючи на вічне ниття скептиків про те, що, мовляв, суспільство не дозріло до змін, що ніхто не здатен діяти, Лавров писав: «Якщо середовище, в якому живе особистість, дозволила розвинути її до критичного ставлення до всього оточуючого, то (...) в ній може розвинути і другий, і третій(...) Краще в ній можливе, і, якщо особистість не бачить цього, значить, вона недостатньо розвинула *сама себе*, а тільки *здається собі* розвинутою» [10, 99]. Лавров ясно і переконливо говорить, на відміну від пізнішої тоталітарної пропаганди, про те, що особисті інтереси не потрібно приносити в жертву суспільним; треба зрозуміти суспільні інтереси як одночасно і особисті, людина «повинна спрямувати свою діяльність на внесення істини і справедливості у суспільні форми, тому що це є не якесь абстрактне прагнення, а найбільшчий її егоїстичний інтерес» [10, 98]. Актуально для мороку тоталітаризму і безвихідності звучать думки старого революційного народника: «Як не тяжко штовхатись між сотнями напівлюдей, щоб знайти з сотні одного-двох доступних пробудженню до життя, знаходити все-таки доводиться (...) Розвинута людина в міру розширення свого розвитку повинна сплатити і значнішу ціну, використану людством на цей розвиток; тому на ній лежить моральний обов'язок обрати таке широке коло суспільної діяльності, яке їй тільки досяжне» [10, 102—103] .

Філософський конформізм.

У Чеслава Мілоша є стаття «Про форми інтелігентського конформізму в умовах тоталітарного режиму». Від себе додаю: є проблема — філософський конформізм в умовах неототалітарного режиму. Приміром, спроба знайти обґрунтування в тезі про неминучість «первинного накопичення капіталу» шахрайського типу для ринкової економіки, прийняття псевдореформ як безальтернативних. Звідси — конформізм і навіть служіння неототалітарному режиму, особливо якщо він прикривається демократичною і національною фразеологією.

Несамостійність, інфантилізм, конформізм несумісні з наукою. Раніше — задравши штани бігли за комсомолом і партією. Тепер комсомольці стали банкірами, а партійці — політиками, тож за ними й біжать. І зараз залишається вічне питання: з ким ви, майстри філософської халтури? Ознакою справжнього філософа завжди був пошук істини, а не конструювання і тиражування міфів. Справжні філософи завжди жили за своїми переконаннями, були незалежними від влади і правителів, мали внутрішню силу протистояти тиранам і настроям юрби. Одностійність філософів може бути тільки тоді, коли вони з однієї стайні. І тепер, у часи кримінального олігархату місія філософа в тому, щоб чесно досліджувати сучасну реальність без ілюзій і фанфаронства, допомагати іншим у пошуку істини. Місія філософа — зривати маски з правителів, робити королів (і королів) голими, знімати з них штучне крашене пір'я. Гегель говорив, що

найганебніше для філософа — відмова від пізнання істини. Але ще ганебніше — конструювання брехні і тиражування міфів на соціальне замовлення олігархату. Філософія і філософи не повинні бути служницею нуворишів, гнути спину чи язика перед заокеанським дядьком, як ще недавно перед московським. До грантів треба ставитись так, як до подачок на виборах: гречку бери, але голосуй по совісті, гни свою лінію; якщо в межах грантового проекту можна дотримуватись своїх переконань — працуй, поки можливо, а як ні — то покинь і будь вільним.

Вчора суспільствознавство було пов'язано марксистськими догмами і контролювалось імперською Москвою. Патбонзи диктували, що досліджувати і викладати, а що ні. Наша соціологія не пододала синдрому неокolonіалізму, тільки й того, що змінився «старший брат». Тепер вона скута західними ліберальними догмами у стилі Бжезинського, які нав'язують нам, наче недоноски, ідеологічний секенд-хенд. Контролює «порядок» у соціальних науках імперський Вашингтон через різні фонди та гранти, диктує нам установки і табу. Як там у старому анекдоті: в ЦК цікають, а в ЧК чикають. І ці вже цікають і навіть чикають — поки-що тільки критичні статті, а не голови. За деякими даними половина фінансування науки йде не з держбюджету України, а через західні гранти, подачки, наче морквинки перед мордою зашореного осла. Чи може бути вчений-грантожер об'єктивним дослідником? Може, якщо є характер, та й то недовго. А поки що згадуються слова Шолохова на ХХ з'їзді, сказані у відповідь на закиди радянським письменникам, що вони пишуть за вказівкою партії: «Ми пишемо не за вказівкою партії, а за вказівкою власного серця, а наше серце належить партії!» Грантоїди можуть сказати: ми пишемо не за вказівкою Сороса, а за вказівкою власного гаманця, а його наповнення залежить від Сороса. Деякі мислителі, що стали піарщиками, спочатку наймаються до якихось грантодавців, а потім підлаштовують під свій вибір ідейну платформу. «Точка зрення определяется местом сидения».

Тоталітарна держава прагне усіх зробити функціонерами, чиновниками і співучасниками злочинів. Особистість і сама відповідальна за те, щоб поступово і непомітно, під впливом обставин чи ще якось, не стати функціонером-гвинтиком тоталітарної чи неототалітарної машини. За настання тоталітаризму **відповідаю я і система**. Отже, вихід — у самовдосконаленні людини і удосконаленні системи. Проблема відповідальності за настання тоталітаризму співпадає з загальнофілософською проблемою відповідальності за зло у світі. Ця проблема досліджувалась здавна, в релігійній філософії, зокрема, глибокі думки висловлював С.Л.Франк: «Справжній сенс питання про «походження» зла є питання про «відповідальність» за нього» [11, 546—547]. «Перехід від деспотії до демократії є не просто зовнішня подія політичної історії; міцно та остаточно такий перехід може здійснитись лише на підставі внутрішньої, духовної еволюції» [4, 127] .

Результати, висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Тоталітарну людину формує антидемократичний соціум і вузькоспрямована інформація, що призводить до нерозвиненості особистості як всебічної та цілісної, рефлексуючої та самопрограмуючої, що увібрала в себе культуру. Подолання тоталітарних тенденцій на рівні особистості — у критичному аналізі альтернативної інформації, у пристрасті до істини і доброти. У духовному світі людини, здатної до інтенсивного самовдосконалення, є постійне розв'язання протиріч, внутрішня боротьба, що дає органічну цілісність з достатньою автономією елементів, а не цілісність одноклітинної амеби. Там, де застосовують методи сугестивного нав'язування масам політичних міфів, а лідери намагаються грати роль месій, — там розвиваються злоякісні метастази тоталітаризму. Профілактика масових психозів — створення нормального життєвого рівня, недопущення кризи, масового збідніння, маргіналізації; у ситуації відкритості та свободи. Корені тоталітаризму — не в прагненні до свободи, а у хибних формах його здійснення. За настання тоталітаризму відповідальні як індивід, так і система, отже, вихід — у поєднанні процесу самовдосконалення людини з практичною діяльністю з удосконалення соціуму, або в такому вдосконаленні системи, яке невіддільне від самовдосконалення особистості. Перспективна проблема — конкретизація форм цієї єдності.

Література:

1. Адорно Теодор. Исследование авторитарной личности. — М. : Серебряные нити, 2001.
2. Почепцов Георгий. Тоталитарный человек: Очерки тоталитарного символизма и мифологии. — К. : Глобус, 1994. — 152 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. — М.: Изд-во Эскимо, 2006. — 864 с.
4. Франк С.Л. Философские предпосылки деспотизма // Вопросы философии, 1992, № 3.
5. Туренко О.С. Страх. Спроба філософського усвідомлення феномена: Монографія. — К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. — С.163.
6. К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч. 2-е изд. — М.: Политиздат, 1955-1974.
7. Арндт Х. Джерела тоталітаризму. — К.: Дух і літера, 2002.
8. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «я». — В кн.: Зигмунд Фрейд. Избранное. — Книга 1. — М.: Издательство «Московский рабочий», 1990.
9. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. — М.: Наука, 1990.
10. Лавров П.Л. Исторические письма. — В кн.: Лавров П.Л. Философия и социология. Избр. призыв. В 2-х томах. — Т.2.
11. Франк С.Л. Непостижимое. Сочинения. — М.: Правда, 1990.

Виктор Гадяцкий. Тоталитаризм на уровне личности и его преодоление.

В чем сущность и характерные особенности авторитарной личности, тоталитарного человека? Как преодолеть тоталитарные черты на личностном уровне? Эти вопросы тесно связаны с научными и практическими проблемами современного образования, демократизации украинского социума. Преодоление тоталитарных тенденций на уровне личности — в доступе к альтернативной информации, критическом анализе ее, самосовершенствовании человека в процессе практической деятельности по усовершенствованию социума.

Victor Hadyatskiy. Totalitarianism on the Personality's Level and Its Overcoming.

What are the essence and character peculiarities of the authoritarian human? How to overcome the totalitarian features on the level of the personality? These questions are closely bound with scientific and practical problems of the contemporary education, the tasks of Ukrainian society's democratization. The overcoming of the totalitarian trends on the level of a personality consists in access to the comprehensive, detailed information and its critical analysis, in self-perfection of a person during the practical activity on the perfection of the society.

Олег КУКЛІН

**ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНА
СИСТЕМА: ЕКОНОМІЧНІ
АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

Освіта — не ізольована, локальна сфера суспільної діяльності, вона найтіснішим способом пов'язана зі всіма аспектами соціально-економічного і соціокультурного життя суспільства
Б.С.Гершунський.

Освітньо-педагогічна прогностика



У статті здійснена спроба політекономічного аналізу функціонування системи освіти у суспільстві, пропонується визначення її основних завдань на сучасному етапі; характеризуються основні фактори, що забезпечують ефективність функціонування освітньої системи. Окремо аналізується економічний аспект функціонування освіти: визначаються основні економічні закони, вплив яких на систему освіти є найвагомішим. Пропонується шляхом порівняння економічної та освітньої систем суспільства визначити ці спільні закони, врахування яких є вкрай необхідним для формування грамотної державної політики у суспільній сфері та їх подальшого дослідження.

Сучасний етап суспільно-економічного розвитку людства відзначається поєднанням прискорення фундаментальних змін у виробничих засадах з ускладненням структурних аспектів організації і діяльності соціумів, найбільш виразними серед яких є явища глобалізації, демократизації і децентралізації, та виявами відомого діалектичного закону «переходу кількості в якість» — наслідками «демографічного», екологічного й багатьох інших «вибухів». Напередодні зламу століть освітні системи у механізмах функціонування значної кількості держав стали перетворюватися на їх центральний елемент, що знайшло свій вияв у переважанні обсягів освітнього фінансування над оборонними.

Серед наслідків усіх цих явищ насамперед маємо констатувати «всепроникність» освіти, її представленість (безпосередню й опосередковану низкою впливів) в усіх інших сферах суспільного життя. Такі впливи пояснюються наявністю власних інтересів кожної суспільної сфери в освіті. Якщо економічний інтерес, який полягає у підготовці майбутніх кваліфікованих працівників, є чи не найбільш очевидним, то інші суспільні інтереси виявляються лише у певних проблемних ситуаціях або ж під час їх спеціального аналізу.

Вищезазначені соціальні проблеми освіти знаходилися у полі зору багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема В.Андрущенко, В.Астахової, В.Вікторова, М.Згуровського, К.Корсака, В.Кременя, В.Міщенко, Н.Щеглової, Е.Тофлера, Ф.Фукуями, Б.Ліотара, Д.Белла та багатьох інших. Проте економічний аспект функціонування освітньої системи в цілому потребує, на наш погляд, більш ретельного дослідження, оскільки трансформаційні процеси в системі освіти сучасної України потребують і нових підходів також у плані вивчення законів її економічного значення для суспільства в цілому. Тому предметом нашої наукової розвідки й стане з'ясування економічних аспектів функціонування системи освіти.

Аналіз змісту прогностично-аналітичних праць другої половини ХХ ст. дозволяє з упевненістю констатувати підвищення цікавості економістів, соціологів і політологів до загальних і часткових питань діяльності всієї освітньої сфери. Приклади віднаходимо на кожному кроці, як у діяльності світових організацій загалом, так і на національному рівні. Знаменитий альянс провідних інтелектуалів світу під назвою Римський Клуб спершу акцентував питання економічного і виробничого прогресу з урахуванням вичерпності природних ресурсів і зростання загрози забруднення довкілля, а пізніше у поле зору його уваги стали потрапляти доповіді, в яких гостро ставилися питання розвитку освіти під кутом підвищення її значення не лише як економічного, але і соціального чинника. Ось як про ці питання висловився один із провідних членів Римського Клубу українець Богдан Гаврилишин: «Освіта — ще одна сфера, що має досить точні показники діяльності й численні відмінності щодо її ефективності, використання й оцінки. Ми можемо визначити рівень грамотності, середню тривалість навчання та набір до шкіл дітей різних вікових груп. Значно складніше оцінити якість і корисність навчання. Чи великою є розбіжність між необхідними знаннями, одержаними вихованням, набутою кваліфікацією і можливістю застосування їх у прибуткових галузях, різних творчих заняттях та подальшому духовному розвитку? Чи великими є розбіжності між прагненнями як неминучим побічним результатом освіти й досягненнями та їх реалізацією? Чи слугують ці розбіжності стимулом для подальшого соціального прогресу, чи виступають причиною неспокою, особистих розчарувань, соціального розриву? Чи сприяє система освіти спроможі всієї нації запозичувати

досвід інших суспільств? Хоча на ці запитання не можуть відповісти статистичні дані, вивчення країн світу свідчить, що вони різняться ступенем узгодженості усвідомлених потреб і можливостей навчатися, а також запозичувати досвід інших суспільств. За нашої доби швидких змін така спроможність стала вирішальним показником суспільної ефективності. Стисло це можна викласти наступним чином: «Коли швидкість оволодіння новими знаннями перевищує темпи змін, результатом є прогрес, а в іншому разі — хаос» [1, 206].

На наших теренах у роки відновленої незалежності прогностичні та стратегічні науково-дослідні організації спершу майже цілковито концентрувалися на поглибленому аналізі потоків капіталів, товарів і ресурсів під кутом зору впливу на подібну діяльність провідних політичних подій — світової глобалізації, континентальної інтеграції, завершення розпаду Радянського Союзу, питань подолання в Україні екологічних негараздів тощо. Позитивні зміни стали спостерігатися лише у перші роки нового століття, коли до кола інтересів провідних науковців усе частіше у рамках дослідження «суспільства знань» стали потрапляти питання розвитку освіти і науки. Ми наблизилися до того, що діяльність освітньо-наукового комплексу, часткові і загальні питання розвитку всього суспільства разом із ним (і під його впливом) все більше зміщується із периферії спеціалізованих пошуків до ядра стратегічних державних прогнозів і практичних дій з розвитку нашої економіки і всього суспільства.

Соціально-економічне середовище, в якому відбувалося і відбувається формування та розвиток певної системи освіти, визначає її особливості в різних країнах. Це зумовлюється величиною і скеруванням вектору взаємодії різноманітних факторів. У найзагальнішому ж вигляді фактори, які впливають на ефективне функціонування системи освіти, можна умовно поділити на три групи:

- фактори довгострокової загальної соціально-економічної стратегії;
- середньострокові фактори науково-технічної та освітньої політики;
- фактори короткострокового одномоментного впливу.

Перша група факторів об'єднує такі, під впливом яких формується довгострокова політика у сфері освіти, визначаються стратегічні якісні пріоритети формування продуктивних сил суспільства. Ці умови визначаються глибинними економічними процесами національного та світового господарчих комплексів. Кожний із факторів цієї групи має відповідне висвітлення в стратегічних загальноекономічних програмах розвитку кожної держави. Вплив уряду держави на це коло факторів здійснюється і прямо, й опосередковано через інструменти фінансової, соціальної, податкової політики, маючи на меті зміни системи освіти, які носять фундаментальний характер, тобто обумовлюють основу формування освітнього потенціалу країни. Серед інших факторів цієї групи слід наголосити на важливості наступних: накопичений освітній потенціал; ефективність національного виробництва, його галузеву структуру; темпи еко-

номічного зростання; рівень інвестицій; ступінь розвитку інфраструктури; рівень фундаментальних і прикладних знань; законодавчу й нормативну бази тощо.

Друга група поєднує фактори, які за своєю суттю є інструментом середньострокової політики держави в галузі освіти. Тут вплив уряду на різні сфери господарювання може мати в окремих випадках прямий характер. Вплив факторів другої групи на систему освіти піддається більш точній оцінці і прогнозуванню. Кількість і якість показників змін в дії цих факторів є об'єктом пильної уваги суб'єктів відносин в системі освіти, оскільки вони відіграють важливу роль у прийнятті практичних рішень. Серед них назвемо ступінь державного регулювання, рівень інфляції, кількість та якість підготовки викладацьких кадрів, фінансування різних ступенів освіти, податкову й інноваційну політику, стан ринку праці тощо.

До третьої групи відносяться фактори, які не підлягають точному прогнозуванню у перспективі, але мають одномоментний вплив і непередбачувані наслідки порівняно із короткочасними, проте значними змінами у балансі підготовки робочої сили. Така характеристика факторів третьої групи не зменшує необхідності їх урахування і коригування у короткотерміновому плані, що також вимагає миттєвого реагування кожного учасника освітнього процесу — від держави й освітнього сектору до навчального закладу та студента. Фактори цієї групи — це вплив засобів масової інформації, інноваційні досягнення науки й техніки, зміни політичної ситуації, війни тощо.

У науковій літературі зустрічаються різні погляди щодо природи взаємообумовленості та взаємозалежності базисних і другорядних факторів, а також щодо того, який вплив на формування концепцій розвитку і функціонування системи освіти має базовий характер.

Загальником для багатьох наукових досліджень блоку питань, який розглядається, є прагнення визначити внутрішню і зовнішню впливовість факторів, оскільки сфера їх прояву, економічна стратегія має два основні аспекти: перший пов'язаний зі встановленням і розвитком певних форм освіти (саме в його рамках знаходиться розробка комплексних програм економічного розвитку), а другий — з їх контролем і управлінням (він передбачає проведення вузькоспрямованих програм реформування в окремих ланках і підрозділах системи освіти, які є сукупністю заходів у сфері освіти з метою впливу як на структуру та якість підготовки кадрів для народного господарства, так і на економічну ситуацію в цілому).

Тому визначення факторів, які впливають на потенціал системи освіти, досягнення показників її розвитку, адекватних вимогам сьогодення, слід будувати на основі їх розподілу за своїм походженням на внутрішні та зовнішні. До *внутрішніх* факторів ми відносимо наступні: особливості та рівень розвитку галузевої структури промисловості (наявність наукоємних галузей «високих технологій»); обсяги виробничих

потужностей і ступінь їх використання; кількість трудових ресурсів і якість їх професійної підготовки; раціональність поділу праці й організації виробництва; рівень розвитку інфраструктури виробничої та невиробничої сфер; витрати державного бюджету на соціальну сферу; стан платіжного балансу; географічне положення, менталітет нації; ступінь включеності до міжнародного розподілу праці; ємність і перспективи розвитку ринку праці тощо.

Зовнішніми факторами слід вважати фактори, які впливають на стан і структуру системи освіти загалом: обсяги і структуру попиту на освітні послуги; ступінь узгодженості за обсягом і змістом навчальних програм з різних дисциплін; стан матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; форми профорієнтаційної роботи та професійної підготовки; специфіку механізму виробництва і споживання знань; рівень оплати праці вчителів і викладачів; вплив і вимоги НТП до пропонованої освітньої продукції; вимоги держави щодо загального освітнього рівня; сталі тенденції інноваційного характеру в системі освіти; психологічний клімат у трудових колективах шкіл, ВНЗ; ступінь контролю закладів освіти з боку держави, а також баланс державних і приватних секторів в освітній галузі.

Слід зазначити, що, починаючи з 80-х років минулого століття, великого значення набули такі фактори, як загострення міжнародної конкуренції, глобалізація економічного розвитку, поширення інтеграційних процесів, погіршення екологічної ситуації. На фоні цих глобальних явищ формуються суперечливі тенденції інтернаціоналізації змісту освіти та необхідності забезпечення економічної безпеки держави, поглиблення процесів суспільного поділу праці і необхідність у достатньо високому загальному рівні освіченості кожної людини.

Безумовно, освіта, як найважливіший елемент соціуму, є одним із визначальних складників економічної системи, але за власною соціально-економічною природою освіта не може розглядатися на суто комерційних засадах. Це підтверджує увесь світовий досвід. Разом із наукою, культурою та охороною здоров'я, освіта відноситься до змішаного, так званого, третього (переважно некомерційного) сектору народного господарства, який у будь-якій країні фінансується здебільшого державою. Тому навіть приватні навчальні заклади за формою власності належать до третього сектору економіки, оскільки вони не є суто державними чи комерційними структурами, а отриманий прибуток, якщо він існує, відповідно до власного статуту, спрямовують на власний розвиток.

З'ясування сутності освіти як чинника соціально-економічного розвитку суспільства шляхом розширеного відтворення кваліфікованої робочої сили є проблемою насамперед економічної теорії в силу того, що освіта є перш за все однією з підсистем відтворення суспільної форми функціонування людини, системою відносин, яка віддзеркалює потреби та проблеми суспільства, може мінімізувати суперечності в ньому за до-

помогою створення ефективної системи підготовки кадрів для всіх галузей економіки та цілеспрямованого впливу на соціально-економічну систему в цілому.

Система освіти як один із провідних соціальних інститутів органічно пов'язана із соціально-економічною і політичною організацією суспільства, тому і багато в чому обумовлює характер і спрямованість суспільного життя. Цей інститут має ще одну специфічну рису, яка полягає в тому, що він може випереджати суспільний розвиток, але й може відставати від нього. Таке відставання через певну інерційність і консервативність освітньої системи є характерним та нормальним для спокійних і стійких періодів суспільного життя. Але у періоди піднесення, змін, якісного зрушення в політичному, соціально-економічному, технологічному житті суспільство має турбуватися, про те, аби переналаджувати свою освітню систему, переводячи її в режим випереджувального розвитку. Тому в єдиній національній економіці країни освіта набуває все більшого значення. Освітній комплекс стає настільки впливовим, що заслуговує на концентрацію уваги і зусиль представників багатьох наук. Адже освіта і як процес отримання знань, і як їх накопичений обсяг на всіх етапах розвитку людського суспільства, завжди належала до найвищих потреб людства, що характеризували найвищий ступінь зрілості суспільства, людяності, гуманності, раціональності поведінки та мислення.

Загальновідомим є той факт, що в основі розвитку людського суспільства лежить виробництво матеріальних і духовних благ, інших цінностей, цілісна сукупність яких забезпечує умови життєдіяльності людини. Будь-яке суспільство, й особливо сучасне, є складною соціальною системою, організованою впорядкованою цілісністю, яка поєднує окремих індивідів і соціальні спільноти, об'єднаних різноманітними зв'язками та взаємовідносинами, специфічними за своєю природою. У ході виробництва, розподілу, обміну та споживання благ між учасниками економічних процесів складаються і постійно вдосконалюються різноманітні за своїм змістом відносини. Будь-яка підсистема суспільства виконує економічні функції відносно як держави, так і інших соціальних підсистем й особистості, а отже, дослідження економічних аспектів функціонування освітньої системи країни потребує особливої ретельності.

Слід зазначити, що структурні ланки, які утворюють різноманітні економічні системи, за своїм змістом є неоднорідними. Будь-яка економічна система характеризується ієрархічністю, прагне набути стану цілісності й органічності, оскільки ієрархія системи визначається місцем її елементів у соціальній структурі та механізмом їх субординації. Тип взаємозв'язку елементів системи може бути «вертикальним» або ж «горизонтальним». Вертикальна залежність виявляється у відносинах примусу, влади, підкори, керованості, підлеглості. Горизонтальні зв'язки є партнерськими, добровільними, конкурентними. У соціально орієнтованих економічних системах домінують саме партнерські взаємини. І навпаки, у

тоталітарних суспільствах з адміністративно-командною економікою домінують вертикальні зв'язки, що є першою і головною характеристикою системи командної економіки.

Потреби і можливості у розвитку освіти є атрибутами загальноісторичного закону зростання потреб, а отже, закону руху матеріального і духовного виробництва під впливом інтересів людства. У системі освіти, як у жодній іншій сфері виробництва, очевидним стає прояв тотожності виробництва та споживання знань, відтворення кількісних і якісних параметрів головної продуктивної сили та суспільної форми її функціонування — виробничих відносин.

Безумовно, освіта є первинним, доекономічним ресурсом, який здатен підняти економіку, надати їй динамізму, забезпечити ривок у розвитку виробництва. Вона є генератором головної виробничої сили будь-якого суспільства, адже в кожній економіці діячем і виробником завжди є людина, вихована й підготовлена належним чином. Освіта складає основу добробуту науки, постає гарантом незалежності нації, а з'ясування місця і ролі освіти в системі соціально-економічної діяльності вимагає чіткого уявлення економічної суті освіти, визначення освіти як економічної категорії, теоретичного вираження реально існуючого явища як провідного суспільного феномену. І навіть за умови ідеально чіткого уявлення місця та ролі освіти в системі продуктивних сил і виробничих відносин суспільства, важко переоцінити її значення й сукупний вплив на економічний і соціальний прогрес суспільства.

Сучасний підхід щодо визначення функцій і місця освіти в суспільно-економічній системі полягає у визнанні того, що освіта має на меті виконання багатьох завдань, ступінь досягнення яких можна визнати, по-перше, у ролі важливого системоутворюючого фактора, а по-друге, як критерій ефективності системи освіти. Коротко охарактеризуємо основні з них:

— **інтелектуальні** цілі освіти, які полягають в оволодінні базисними когнітивними навичками (читання, письмо, рахунок); специфічними знаннями із різних наук; допомозі студентам у набутті навичок мислення вищого порядку (наприклад, аналіз, синтез);

— **політичні** завдання передбачають виховання відданості існуючому політичному порядку; підготовку громадян до прийняття участі в його підтримці; допомогу різноманітним культурним групам в асимілюванні; опануванні головними законами суспільства;

— **соціальні** цілі освіти спрямовані на соціалізацію суб'єктів освіти відповідно до ролей, норм поведінки і цінностей суспільства. Ці завдання є ключовим складником стабільності будь-якого суспільства. Якщо він не відбувається на рівні освіти, то той, хто отримав певний рівень освіти, не буде спроможним працювати у соціальних інститутах суспільства, не зможе ефективно підтримувати взаємовідносини та забезпечувати збереження соціального порядку;

— **економічні** освітні завдання включають підготовку студентів до їх майбутніх професійних ролей, а також відбір, навчання та перерозподіл індивідів згідно із законами розподілу праці.

Тому, на нашу думку, у сучасному індустріальному та технологічному суспільстві, яке прогресує до високих технологій і складних виробництв, саме економічні цілі освіти набувають особливого значення, адже у такому суспільстві стає все більш очевидною суперечність між принципами розділу праці та нормами соціального розподілу заслуг.

Тут слід уточнити деякі моменти щодо використання різних термінів у характеристиці результатів процесу праці з передачі та накопичення досвіду (освіти), таких як «освітній потенціал», «фонд освіти», «інтелектуальний капітал», «демографічні інвестиції», «неречові накопичення», що є різними формами вираження сутності освіти як економічної категорії. У кількісному відношенні — це показники, або конкретні форми вираження сутності такого економічного явища, як феномен освіти. У більш широкому тлумаченні економічний аспект освіти реалізується у процесі виробництва як продуктивного споживання, у вужчому ж цей аспект можна розглядати як соціальний. Соціально-економічну сутність освіти виражає стійкий причинно-наслідковий зв'язок між потребами та можливостями освіти, виробництвом і споживанням знань на кожному конкретному етапі розвитку суспільного виробництва та у різних формах його організації. Об'єктивно зумовлену необхідність отримання адекватного потребам суспільства рівня освіти нині можна виразити основним економічним законом інтенсивного розвитку виробництва. У ринкових умовах конкретними суспільними формами прояву виробництва та споживання знань (освіти як процесу, що регулюється ринком) може стати попит і пропозиція знань, показники якісної характеристики робочої сили.

Загалом свідоме сприйняття вимог усієї системи економічних законів, що визначають суспільний прогрес, надає можливість науково обгрунтованого управління розвитком системою освіти та суспільства у напрямку зближення природних і суспільних потреб людини (у процесі освітньої праці і використання робочої сили, у процесі матеріального і нематеріального виробництва зі створення сукупної вартості, національного багатства суспільства тощо). І саме тому у сучасному світі функціонування освіти все більше набуває рис специфічної функціональної підсистеми економічної системи. На це звертають увагу як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці: «Я вважаю, — зазначає Р.Бранд, — що у процесі навчання потрібно звертати більшу увагу на аналіз конкретних ситуацій, як це робиться у підготовці юристів чи керівників у сфері бізнесу» [2, 43]. Близьку позицію займає також Т.Ковальський [3], який вважає, що, з точки зору управління, освіта подібна до економіки людей, які безпосередньо залучені до цього процесу.

Проведений аналіз освіти як соціально-економічної системи зумовив і необхідність з'ясування її основних функцій. Адже відомо, що функціо-

нальна залежність — це те, що надає сукупності елементів системи цілісності, якими поодиноці не володіє жоден елемент. Функціональна диференціація розподіляє суспільство на автономні підсистеми, яким у тій чи іншій мірі притаманна власна динаміка, що ними керують власні сили. Це ставить перед суспільством питання інтеграції, бо в іншому випадку система може втратити самоконтроль і почати руйнуватися.

Звернімося до наукової літератури. Тут можемо зустріти трактування поняття функції як наочних наслідків існування частин (підсистем) відносно більш широких систем, до яких вони належать. Вони показують, як працюють елементи системи щодо один одного та цілого загалом. При цьому структура об'єкта лише зазначається. А методологічна специфіка функціонального аналізу полягає у тому, що функція елемента (частини) об'єкта визначається на підґрунті принципу включення, тобто виводиться на підставі характеристик і потреб більш загального цілого [4, 133]. На цьому підґрунті у сучасній науці і сформувалося визначення функціоналізму як пошуків значення факту на підставі його відношення до суспільного цілого. Для нас же особливо важливими є функціональні уявлення, які дають змогу синтезувати різноманітні характеристики об'єкта у цілісну картину за допомогою системи функцій, зрозумілих у біологічному змісті: функція — це взаємозв'язок, який визначає порядок включення частини до цілого. При цьому сукупність функцій дозволяє уявити об'єкт як ієрархічно організовану систему. Наявність же загальної єдиної функції складає основу, навколо якої розгортається діяльність системи. Функціональний підхід дозволяє визначити зв'язки між елементами та цілим, співвідносити певні структурні одиниці із засобами їх функціонування. При цьому певній структурі відповідає тільки зазначена функція, і навпаки, конкретна функція може виконуватися лише відповідною структурою. Усіляка конкретизація функцій забезпечується за рахунок уточнення класу структур, які здатні її виконати. У результаті отримуємо розгалужену типологію зв'язків частин між собою та цілим. Це дозволяє визначити ймовірні сполучення елементів у системі, визначити сукупність функцій як засобів її поведінки за умов збереження структурної цілісності. Певна функціональна необхідність ґрунтується на передумові того, що можливо визначити функціональні запити (універсальні потреби), які мають задовольнятися, аби суспільство нормально функціонувало та зберігалось. В історичній же ретроспективі спостерігається явище нелінійного розвитку і вдосконалення кожної суспільної функції, подібно до «життєвого циклу» людських технічних чи інших винаходів: спершу продукт (автомобіль, літак чи комп'ютер) недолугий і недосконалий; у циклі зростання він швидко удосконалюється під впливом сукупного інтелекту багатьох осіб, у «зрілій» стадії продукт має добрі споживачькі якості і вдосконалюється повільно, у заключній стадії він вичерпує потенціал вихідної творчої ідеї, входить у стан стагнації і або ж посту-

пається місцем більш досконалим продуктам, або пізніше використовується у незмінному вигляді.

Тут слід б пригадати одного із розробників теорії функціонального аналізу Роберта Мертона, який стосується використання терміну «функція». Він визначав функцію як видимий нам прояв чи наслідок, що слугує саморегуляції й адаптації певної системи до середовища [5]. Уточнюючи це поняття, Мертон виділяє п'ять його значень:

Функція 1 — як суспільне доручення, покладене на певного виконавця.

Функція 2 — як спеціалізований вид занять, який постає для індивіда постійним джерелом діяльності.

Функція 3 — як математичне розуміння функції та функціональної залежності.

Функція 4 — як систематичний принцип зв'язку структурних одиниць.

Функція 5 — як об'єктивний наслідок для пристосування й інтегрованості системи.

Слід зазначити, що для функціонального аналізу Мертон вважає основними третю та п'яту функції із зазначених. Якщо ж розглядати з позицій функціонального аналізу систему освіти, то слід визначити її насамперед як соціальний інститут, до складу якого входить реалізація першої та другої функції, зазначених Мертоном, та як соціокультурну підсистему соціуму, що реалізує четверту і п'яту функції, і тому є своєрідно унікальною.

У межах функціонального аналізу існують також дослідження функцій освіти з боку їх впливу на соціальні зміни, на диференціацію суспільства, на соціальну мобільність, які набули популярності у другій половині 20 століття (роботи цього напрямку польських соціологів Я. Щепанського, Е. Адамського, французьких соціологів Ж. Жерара, А. Турена ([6] та ін. цьому свідчення), у яких освіта розглядається як фактор соціальних змін у рамках теорії постіндустріального суспільства, а самі їх праці зумовили підвищений інтерес і стимулювали поглиблення досліджень теми «суспільство й освіта».

Теорія освіти, що виникла на початку 20 століття і спиралася на праці Л.Уорда, Е.Дюркгейма, Дж.Дьюї й інших, головним чином розглядала освіту у зв'язку з концепціями соціальної стратифікації, розподілу праці і виховання як суспільного процесу, започаткувала соціологічні аспекти дослідження її значення. У межах цієї школи об'єктом соціології освіти є розуміння освіти у принаймні двох значеннях: по-перше, як соціального інституту, який виконує функції соціалізації, тобто підготовки та включення індивіда у різні сфери діяльності суспільства; по-друге, як процесу і результату засвоєння систематизованих знань і навичок, набутих індивідом самостійно або у процесі навчання у навчальних закладах. Соціальні ж функції освіти розглядаються у широкому розумінні як

категорія, що відбиває зміст діяльності окремих елементів соціальної системи у цілому і їх взаємодіяльності. А тому до складу основних функцій освіти як соціального інституту відносяться наступні:

- **соціально-економічні**, пов'язані із формуванням і розвитком інтелектуального та наукового, технічного і кадрового потенціалу суспільства;
- **соціально-політичні**, пов'язані із забезпеченням безпеки суспільства, соціального контролю, соціальної мобільності, стійкого розвитку суспільства, його відносин щодо загальноцивілізаційних процесів;
- **соціокультурні** (культуротворчі), які дозволяють розвивати, зберігати і транслювати духовну спадщину, формувати особистість.

Проте процес аналізу основних аспектів функціонування освітньої системи освіти надає можливість виокремити й іншу класифікацію її функцій. По-перше, функцію, яку можна умовно позначити як збереження генетичного коду суспільства. Вона полягає у забезпеченні наступності поколінь, у збереженні не лише накопичених знань та умінь, наукових досліджень, фактів і уявлень, а й моральних, етичних норм, суспільно прийнятих традицій, загалом — загальнолюдських цінностей.

Третя функція полягає у забезпеченні масової підготовки кваліфікованих фахівців, передачі професійних стандартів. Тому можемо стверджувати, що головна мета економічної функції освіти полягає у забезпеченні вищого рівня матеріальної забезпеченості та підвищенні рівня добробуту людини, з одного боку, а також зростанні економічного й політичного статусу держави — з іншого. Освіта ж тут є своєрідним буфером, який покликаний створювати оптимальні економічні умови як для індивіда, так і для суспільства, щоби їх інтереси знаходилися не в стані конфлікту, а в стані взаємної співпраці. Але для цього слід враховувати не лише економічні чинники; більше того — вони взагалі повинні відійти на другий план. Саме тому й актуалізувався аспект дослідження освіти, який безпосередньо стосується її економічного значення, економічної ефективності. При цьому вважається, що економічний аспект функціонування освіти включає в себе три сторони, кожна з яких пов'язана з відповіддю на конкретне й відносно самостійне запитання:

1) яким чином економічне стимулювання може забезпечити найбільш високий рівень викладання знань, їх якісне засвоєння студентами і формування на цій основі висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця;

2) яким чином потреби економіки суспільства можуть визначати мотивацію до навчання студентів;

3) якими економічними засобами можна забезпечити найбільш ефективне управління освітнім процесом, його розвиток як безпосередньої продуктивної сили суспільства.

Не слід забувати, що освіта як соціальний інститут у сучасному суспільстві є також найважливішим джерелом і каналом соціальної мобільності та відіграє значну роль у соціальній диференціації членів

суспільства. Від середини 60-х років минулого століття в умовах орієнтації суспільства на масову культуру, а отже, масовість і загальнодоступність освіти, цей інститут став основним механізмом соціального добору і розподілу індивідів у рамках стратифікаційних структур. Освіта набула статусу найважливішого засобу соціальної мобільності, виконуючи роль каналу масових переміщень з одних соціальних прошарків в інші. Якщо оцінювати диференціюючи функцію освіти, то слід зазначити, що набувають сили і такі фактори, як престиж навчального закладу, його доступність і відповідність якості освіти її ринковій вартості. Адже процес освіти пов'язаний не лише із підготовкою індивіда до певного виду діяльності, але й впливає на соціальний статус індивіда, будучи фактором, а не гарантом соціальної мобільності.

Зауважимо, що економічна функція соціальної мобільності лише частково виявляє себе в адміністративно-командному суспільстві, де провідну роль відіграє не майстерність та освіченість, а належність до певних ідеологічних прошарків і систем. (Наприклад, наше радянське минуле засвідчує, що кар'єру найчастіше робили не за рахунок підвищення рівня своєї кваліфікації, а роботою у комсомольських і партійних органах, збільшуючи та зміцнюючи таким чином бюрократичну систему.)

До важливіших характеристик та критеріїв соціально-економічних функцій освіти безумовно можемо також віднести формування інтелектуального та кадрового потенціалу суспільства, бо значення такого фактора як якість людських ресурсів зросло на межі тисячоліть багаторазово.

Серед складників поняття освіти як безперервного процесу виробництва знань, якісної характеристики головної продуктивної сили суспільства, умови перетворення науки у безпосередню продуктивну силу, сукупності знань про природу та суспільство, інформаційний фонд, природну мету розвитку людського суспільства та суспільного засобу досягнення цієї мети можна визначити наступні відносно її функціональної ролі та значення.

Освіта несе на собі пізнавальну функцію, це праця, що несе людині радість відкриття законів, за якими розвивається природа та суспільство. І якщо в цілому праця — це взаємодія природи та людини, то освіта полегшує умови цієї взаємодії і підвищує результативність у всіх формах, сферах та галузях.

Сучасне виробництво базується на високій індустріально-інформаційній основі і вимагає від більшості учасників належного рівня науково-технічної освіти, організації й управління виробництвом, а у більш широкому значенні ефективності, економічного зростання (ефективного відтворення); передбачає не лише знання техніки та технології виробництва, але й законів справедливого розподілу, еквівалентного обміну, отже, високого — адекватного потребам — рівня знань економічного, екологічного та соціального профілів.

Зрозуміло, що перехід України до ринкових основ саморегулювання та формування постіндустріальної економіки в умовах поглиблення глобалізації вимагає більш високої економічної культури всіх суб'єктів ринкових відносин, і це підтверджується практикою переходу, яка обтяжена кризовими явищами та зниженням життєвого рівня населення (спад виробництва, зростання цін, зниження інтересу до освіти і зниження її ефективності).

Серед основних причин, що призвели Україну до загальної кризи, можемо виокремити відсутність знань, умінь і навичок раціональної поведінки кожної людини в умовах ринку, а також розумне створення цих умов. Економіка як система ефективної організації виробництва найкраще виконує свої функції в умовах політичної стабільності. Та з іншого боку, використання одних лише політичних мотивів в управлінні економікою загрожує негативними наслідками, тому що це суперечить економічним законам розвитку суспільства, суспільного виробництва та етапам його усунування на базі відносного розділу та спеціалізації.

Надання повної переваги національному в економіці також не можна вважати ідеальним варіантом для сучасних умов тому, що економіка в широкому розумінні як наука і як практика є інтернаціональною. Відтак, національні (як і територіальні) кордони — це рамки, що перешкоджають її розвитку. Наголосимо, що зацікавленість політичними та переважно національними амбіціями призвело в Україні до послаблення державного контролю за процесами переведення економіки на ринкові умови розвитку. А сподівання на інтеграцію у світовий ринок, за умови відсутності внутрішнього, призводить до витіснення національного виробництва та перерозподілу національного багатства за межі державних кордонів.

Отже, кардинальні зміни в економіці, пов'язані із переходом до ринку, вимагають принципово нових методів управління та, можливо, нових керівників. І ними повинні бути всебічно освічені люди, які мають глибокі знання своєї справи, розумітися на законах своєї професії. Тому найбільш розумним виходом зі становища, яке склалося, до того ж соціально-орієнтованим, на наш погляд, є посилення системи економічної освіти, що дає доступну і достовірну для всіх інформацію про економічні закони розвитку людського суспільства, зокрема і про закони ринку, адже посилення та розширення економічної освіти суспільства надає право кожному на участь і відповідальність за якість та ефективність ділових, виробничих відносин, наукові основи ділової етики й економічної культури.

Таким чином, саме в економічній освіті вбачаємо об'єктивну умову гуманізації виробничих відносин, що є умовою результативності та ефективності цих відносин, умовою демократизації управління виробництвом і соціальної його орієнтації. Цивілізоване суспільство — це насамперед освічене суспільство, яке точно знає що йому потрібно будувати і як потрібно будувати. Людина, будучи втіленням сукупності суспільних

відносин — економічних, політичних, моральних та інших, які виявляються у взаємодії, відтворюється ще починаючи зі школи.

Серед одних із основоположних функцій освіти є також методологічна, сутність якої полягає у науковому обґрунтуванні форм і методів практичної реалізації знань законів, за якими розвивається природа та суспільство. Це забезпечує можливість створення (на базі пізнання) більш конкретних наукових рекомендацій з використання вимог природничих і суспільних законів у реальному житті, суспільному виробництві.

Якщо розглядати реальні можливості прояву цієї функції у системі економічної освіти, то вони залежать від пізнання і використання вимог системи тих економічних законів, які виражають стійкі причинно-наслідкові зв'язки між виробництвом і споживанням, їх ринковою формою прояву — попитом і пропозицією; кількістю грошей у обігу та рівнем цін; потребами й можливостями державного сектору економіки, співвідношення між державними прибутками і витратами.

Прикладом методологічного підходу до створення ринкової економіки може бути відома модель соціально орієнтованої ринкової економіки, абстрактна уява її причинно-наслідкових зв'язків. У так званій класичній моделі ринкової економіки найбільш удадо представлені всі її елементи: рух товарної вартості опосередковується грошовою; їх рівність за вартістю підтверджується дією закону вартості та виражається рівнянням обміну; порушення вимог закону кількості грошей в обігу (для паперових грошей) проявляється у зростанні цін; дія закону вартості на зовнішньому ринку призводить до перерозподілу вартості національного продукту та національного багатства на користь індустріально розвинутих держав; зниження купівельної спроможності грошей на внутрішньому ринку призводить до зниження обмінного валютного курсу на зовнішньому ринку, пропорційному збільшенню зовнішнього боргу, подорожчання вітчизняних товарів, загальному зростанню цін і зниженню життєвого рівня населення.

Враховуючи роль фінансів як головних регуляторів ринкової економіки, вважаємо за необхідне негайне підвищення рівня економічної та фінансової освіти всіх суб'єктів ринкових відносин.

Зазначимо також, що достовірність інформації та зацікавленість державних органів у наявності й розповсюдженні її через систему освіти, при безсумнівній доступності до неї всіх громадян, створює реальну можливість свідомої поведінки всіх громадян у рамках (нормах) економічної культури, ділової етики та адекватної участі кожного в виробництві та споживанні сукупного суспільного продукту та національного доходу.

Таким чином, можемо констатувати те, що можливість перетворення науки у безпосередню продуктивну силу залежить від рівня і якості освіти; кількості знань, які визначають програму підготовки фахівця, швидкості оновлення знань, удосконалення методик, перетворення знань в уміння.

Освіта як специфічна форма прояву продуктивних і виробничих відносин, як похідна одного й іншого виступає одночасно і кінцевою метою суспільного виробництва у формі всебічного розвитку особистості, а також водночас засобом досягнення мети у якості процесу праці з передачі та нагромадження знань, які підвищують ефективність виробництва у всіх сферах цілеспрямованої діяльності виробничих відносин у рамках, визначених саме освітою.

З іншого боку, розвиток продуктивних сил і виробничих відносин, обумовлений визначеним рівнем освіти, перетворюється на економічний і соціальний прогрес суспільства також саме посередництвом освіти, як найбільш адекватної системи виробничих відносин — відносин організації та управління виробництвом.

Таким чином, політекономічний аналіз економічної функції освіти дає нам підґрунтя для визначення освіти як:

— фактору відтворення головної продуктивної сили суспільства — робочої сили (сукупності фізичних і духовних здібностей людини, які у кількісному та якісному відношенні відтворюються в системі освіти) і це є основним економічним призначенням освіти;

— накопичений потенціал (за рівнем освіти та кількістю освічених людей), який створює умови для науково-технічного прогресу, можливості підвищення продуктивності праці за допомогою перетворення науки на безпосередню виробничу силу, яка забезпечує приріст національного прибутку за рахунок освіти;

— систему, яка підвищує економічну грамотність та економічну культуру людей, тобто сприяє удосконаленню виробничих відносин за допомогою глибшого пізнання та узгодження реалізації своїх інтересів з вимогами економічних законів, що, у свою чергу, забезпечує наукову організацію й управління суспільним виробництвом за допомогою удосконалення самої суспільної форми виробництва — виробничих відносин. Економічна освіта всіх суб'єктів ринкових відносин, на наш погляд, є єдино вірним, науково обґрунтованим і ефективним шляхом забезпечення збалансованого та соціально орієнтованого розвитку суспільства;

— базу, яка створює умови для гармонізації інтересів у суспільстві на творчій основі (що вільна від забобонів та насильства). Адже справжня свобода — це необхідність осмислення кожною людиною свого місця у суспільстві, своєї ролі, значимості та відповідальності;

— усі атрибути якості робочої сили, все те, що робить людину особистістю і відтворюється за допомогою освіти як специфічно визначеного процесу праці, має цілу низку особливостей, що відрізняють її від інших процесів, які мають місце в матеріальному виробництві та створюють матеріальні блага;

— процес праці із забезпечення освіти є складником процесу відтворення робочої сили і, тим самим, є складовою суспільного відтворення у цілому, що визначає відтворення продуктивних сил і виробничих відно-

син будь-якого способу виробництва, а тим більше свідомого та соціально орієнтованого ринкового.

Окрім того, усталена звичка про те, що результатом освіти є система знань, умінь і навичок, що передаються людині у процесі навчання, на наш погляд, не дозволяє обчислити конкретний результат діяльності цієї галузі, адже для розуміння природи її результатів необхідне розмежування цілей діяльності у сфері освіти. Проблема полягає у тому, що позитивний ефект, породжений діяльністю освітньої сфери, може отримати свій вияв у двох вимірах: це можуть бути первинні результати і кінцеві. Первинними, наочними виявляються результати, які обумовлюються внутрішніми цілями самої освітньої діяльності. Такими внутрішніми цілями можуть бути, наприклад, загальне охоплення дітей шкільного віку загальною освітою, випуск певної кількості кваліфікованих працівників за різними спеціальностями, випуск фахівців вищих рівнів освіти тощо.

Зазначені показники стають орієнтирами для визначення результатів функціонування освіти як специфічної галузі людської діяльності. А серед них слід виокремлювати *кількісні параметри системи освіти*, такі як величину витрат на освіту (загалом і за рівнями), кількість закладів освіти, кількість учнів, студентів, викладачів та інших працівників галузі, які є індикаторами виробничої функції освітньої галузі «витрати — випуск».

Однак подібний галузевий підхід щодо визначення результатів освітньої діяльності не відбиває, на нашу думку, повною мірою реального внеску освіти у процес розвитку суспільства. Та сума знань й інформації, яка закладена навчальними планами і передається у процесі навчання, як правило, не співпадає з тією сумою, що реально засвоєна суб'єктом і буде використовуватися у його виробничій, соціальній діяльності або побуті. І як наслідок дії всіх різних суб'єктивних і об'єктивних причин, ті витрати і зусилля, що витрачені освітньою галуззю, можуть мати як результат дуже різні обсяги знання, інформації, умінь і навичок, утілених в інтелекті своїх учнів. І кількісні параметри випуску системою освіти про це нічого не свідчать. Значні грошові витрати суспільства на освіту можуть мати різну ефективність, виявитися також у різній якості загальної освіти чи підготовки фахівців.

Таким чином, кінцеві результати освітньої діяльності є тією сумою знань, навичок, умінь, які засвоєні людьми у процесі навчання і реалізовані у процесі їх наступної діяльності. Ці результати відразу не є очевидними, а лише впродовж тривалого часу реалізуються у формі певних здобутків, зокрема зростанні особистого доходу, підвищенні продуктивності праці, виконанні громадянського обов'язку і дотриманні правил співжиття тощо. А тому для суспільства в цілому вони мають виявитися у зростанні сукупних показників економічного і соціального розвитку країни. Властивість освіти реалізуватися в майбутньому зростанні доходу, як

індивідуального, так і суспільного, і надає підстави характеризувати витрати на освіту як інвестиції.

Результатом освіти є також формування певного комплексу пізнавальних, професійних, особистих та комунікативних характеристик індивіда.

Література:

1. Гаврилишин, Богдан. До ефективних суспільств: Дороговкази в майбутнє: доп. Римському Клубові / Б. Гаврилишин; упоряд. В. Рубцов. — Вид. 3-тє, допов. — К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2009.
2. Brandt R. An Assessment of teaching: conversation with Lee Shulman // Educational Leadership. — № 46(3) — 1998.
3. Ковальський Т.Дж. Проблемні ситуації в керуванні освітою/ Т.Дж. Ковальський. — Львів: Літопис, 2003.
4. Капитонов Э.А. Социология XX века / Э.А. Капитонов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
5. Мертон Роберт. Социальная теория и социальная структура / Социология сегодня. Проблемы и перспективы. — М., 1965.
6. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии/А. Турен. — М.: Научный мир, 1998.

Олег Куклин. Образование как социальная система: экономические аспекты функционирования

В статье осуществлена попытка политэкономического анализа функционирования системы образования в обществе, предлагается определение ее основных задач на современном этапе; характеризуются основные факторы, которые обеспечивают эффективность функционирования образовательной системы. Отдельно анализируется экономический аспект функционирования образования: определяются основные экономические законы, влияние которых на систему образования есть наиболее важным. Предлагается путем сравнения экономической и образовательной систем общества определить эти общие законы, учет которых есть крайне необходимым для формирования грамотной государственной политики в общественной сфере и их дальнейшего исследования.

Oleg Kuklin. Education as a Social System: Economical Aspects of Functioning

Author presents the political and economical analysis of education system functioning in the society. Its main tasks at present time are determined. The basic factors which provide the efficiency of the education system functioning are described in the paper as well. The author pays special attention to the economical aspect of education system functioning. Basic economical laws are determined which influence on the education system is of great importance. The common principles of the economical and educational systems of the society are proposed to determine on the base of comparative approach. These principles are necessary to be taken into account for creating a competent state policy in the social area and for their further research.



Ростислав ПАШОВ, Наталія ХОВРИЧ

АКАДЕМІЧНИЙ КАПІТАЛІЗМ ЯК РУЙНІВНА ПРОДУКТИВНА СИЛА В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Скорочення державного фінансування змусило систему освіти наблизитися до ринку через встановлення тісних зв'язків з приватними структурами, продаж освітніх послуг, зростання приватного фінансування, інакше кажучи, ринкові економічні відносини перетворюють наукову і освітню діяльність в «академічний капіталізм». Все це приводить до дефундаменталізації та квазінауковості. Тому першочерговим завданням на сьогодні є необхідність здійснення органічного стикування переваг «радянської» та «західної» моделей освіти.

Найважливіші функції освіти — це навчання і виховання у їх безперервній взаємодії. Тим самим, мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність з тими загальними світоглядними цінностями, які закладені в основу даної системи. Сучасність поставила перед освітою, її філософськими засадами, принципово нові задачі, а оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретико-рефлексійної основи світогляду та умови його подальшого розвитку, то вона цілком справедливо має особливе значення і в становленні

нових освітніх систем. Тому розробки філософії освіти та впровадження її здобутків в освітянську практику повинні бути спрямовані на наукові зусилля для суттєвого реформування системи освіти і науки.«»

Дослідники проблем сучасної філософії освіти, у тому числі і українські, виходять з того загального принципу, що головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка б більш-менш гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм з загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими тощо). Це і є найважливіший ідеал у філософії освіти сучасної України. Але, як і кожний ідеал, він, дуже м'яко кажучи, не збігається з реальними процесами освітянської діяльності. Причому не тільки педагогіки, а і менеджменту вищої школи. Менеджмент ВНЗ загалом є поняттям відносним, адже освітня сфера є однією з найбільш бюрократизованих, і коли в новітньому суспільстві знання є вже капіталом, адміністрація ВНЗ виступає як власник чи принаймні розпорядник. Саме тому дане дослідження є актуальним і необхідним.

Метою даної статті ми покладаємо виявлення та дослідження змісту і форм філософського осмислення процесів модернізації освітньої системи України та її наслідків.

Намагаючись реалізувати так званий принцип «забезпечення рівного доступу до вищої освіти», який передбачає «подальше удосконалення системи універсального доступу до вищої освіти» [1, 4], все частіше починають використовувати поняття «стандартизованість» та «універсальність», розуміючи їх у вельми вузькому та примітивному значенні. Останнім часом університети з елітних навчальних закладів камерного характеру, у зв'язку з їх комерціалізацією, бездумною зміною статусу, включно, перейменуванням технікум — інститут, інститут — університет (академія) девальвували, перетворилися на такі собі фабрики по виробництву стандартизованих, в гіршому сенсі цього слова, кадрів.

Обвальне та істотне зменшення масштабів промислового виробництва, — фактично: штучна деіндустріалізація; і це по-своєму зрозуміло: потрібні нові ринки збуту і зовсім не потрібні конкуренти, — невизначеність того, що узвичаєно називати перехідною економікою, перетворили ВУЗи на один з видів підприємництва і зумовили стрибкоподібне розширення університетських штатів за рахунок... квазінауковців. При цьому, нові посади, як правило, безпосередньо не пов'язані з навчальним процесом або ж науковим пошуком (дослідженнями). В університетах почали з'являтися різного роду адміністративні, маркетингові й фінансові підрозділи (відділи, департаменти etc.). Цей бюрократичний університетський прошарок доволі інтенсивно, — «не очікуючи милостей від природи», — здобуває істотні владні повноваження, одержуючи у своє розпорядження матеріальні ресурси, у результаті центральною фігурою в університеті стає не студент або викладач, а адміністратор-бюрократ. Питання формування

навчальних курсів, відкриття нових спеціальностей і професорських вакансій завжди були невід'ємною частиною та прерогативою університетської автономії. Однак нині ця автономія стрімко розмивається, її прерогативи звужуються, багато важливих рішень приймаються державними чиновниками міністерств, голос академічного співтовариства при цьому стає малозначимим, суто ритуальним, декларативним та символічним. Зрештою, дотримуючись принципу міметичного ізоморфізму, можна констатувати: організаційна структура університетів починає повторювати (відтворювати) загальні риси сучасної бюрократичної організації [2].

В контексті так званого Болонського процесу відбувається механічна «європізація», а, фактично, мавпування: невизнання, штучне приглушення, недооцінка власних наукових досягнень набутого безцінного досвіду; наукова імітація, що насправді є лише ідеологічною пересторогою недолугої бюрократизованої системи освіти, адже вона, заради самозбереження, готова повністю нехтувати суспільними інтересами. Неможливо не помітити й того, що до останнього часу найпотужнішим рушієм Болонського процесу в Україні була і є саме бюрократія — національна (в особі міністерств), наднаціональна (в особі загальноєвропейських структур, які спочатку просто фінансували заходи, а згодом дедалі більше та з наростанням диктують умови) та університетська (в особі бюрократичних надбудов загальноєвропейських асоціацій). А це лише допомагає нашій системі скотитися «до світового рівня».

Наша система освіти вступає в протистояння зі світовою вузькоспеціалізованою, утилітарною освітньою методологією, адже запровадження модульного контролю, системи рейтингів і т.д., не змінило, не прирівняло, не інтегрувало безпосередньо європейську і українську освіту. Та й не може цього по суті зробити. Натомість ми «зачаровані» черговим фетишем: «європейськість». Як позавчора — «демократія». Вчора — «ринок». В цьому й полягає суть бюрократичного мавпування: імітування бурхливої діяльності, насадження перетворених форм буття (об'єктивованої видимості), демонтаж залишків того, що ще залишилось від однієї з кращих в світі систем освіти.

Сучасний менеджмент освіти лише посилює та інтенсифікує процес бюрократизації університетів, який полягає у тому, що освіта і наука набула жорсткої інституалізованої форми. У результаті вчений значною мірою перетворився в службовця, в функціонера і виявився інтегрованим в жорстку систему ієрархізованих відносин. Його компетентність стала визначатися не реальними досягненнями, а положенням у системі «наукової» ієрархії. Власне і скінчивсь як **ВЧЕНИЙ**.

В даний час суспільствознавство намагається ґрунтовно розібратися в деструктивних тенденціях, які привели до відставання всіх областей наукового знання, що детерміновані, насамперед, постійною напругою між науковою творчістю (змістом) і бюрократизованою інституцією (формою). При цьому ми розуміємо, що найефективнішим напрямом розвит-

ку науки є її фундаменталізація. Адже, наука — це багатогранне суспільне явище, яке поєднує в собі духовні й матеріальні фактори. Для розуміння сутності знання, в тому числі наукового, важливе значення має Марксів аналіз поняття, що розглядає науку, як відображення природи й суспільного буття, всіх без винятку процесів у них. У цьому принципова відмінність науки від таких форм суспільної свідомості, як політична, правова ідеологія, мораль.

Наука як істинне відображення природних та суспільних взаємодій, висувуючи (формує) гіпотези й теорії, не стає хибною, оскільки, помилкова думка в науці — це або результат тиску ідеології на базис фундаментальної науки, або побічний продукт творчих пошуків істини.

Загалом, розвиток науки і практичне освоєння людьми стихійних сил природи і суспільства взаємопов'язані. Ф. Енгельс відзначав, що «розум людини розвивався відповідно до того, як людина навчалася змінювати природу» [3, 507]. Тому фундаментальність науки можна визначити, як систематизованість об'єктивно істинного знання, що узагальнює практику, з неї одержане і в ній перевірене, та здатне охопити всі явища реальності і дійсності, і дає істинне знання суті явищ, процесів, законів природи і суспільства в абстрактно-логічній формі. Структура науки зводиться до трьох основних компонентів: емпіричні знання, теоретичні знання та світоглядні, філософські засади і висновки. Крім того, узагальнюючи історію розвитку науки, К.Маркс підкреслював, що «разом із розповсюдженням капіталістичного виробництва науковий фактор уперше свідомо і широко розвивається, застосовується і функціонує в таких масштабах, про які попередні епохи не мали ніякого уявлення» [4, 514—515].

До загальних закономірностей розвитку науки слід віднести також зростання її відносної самостійності. Наука може розвиватися тоді, коли вона знаходить всередині себе дедалі могутніші стимули подальшого розвитку, тобто, чим більша сума нагромадженого знання, тим відчутніший його «тиск» при утворенні нового знання. Вчений повинен освоїти створене до нього, а це означає, що він, «має в галузі кожної науки певний матеріал, який утворився самостійно з мислення попередніх поколінь і пройшов свій власний, самостійний шлях розвитку в мозку цих поколінь, що змінювали одне інше» [5, 80].

За Марксом, наука перетворюється на «безпосередню продуктивну силу» [6, 197], оскільки діалектика взаємодії виробництва і науки набуває дедалі більшого значення в житті суспільства. З одного боку, сучасна наука, підштовхувана корисливими інтересами правлячої еліти (власниками капіталу), дедалі більше використовується в їх інтересах, а не суспільства, відбувається «...експлуатація науки, теоретичного прогресу людства», адже «...капітал не створює науки, але він експлуатує її, привласнює її для потреб процесу виробництва» [4, 513].

Зважаючи на це, можна розглядати поняття відчуження та «неавтентичності». «Відносини, інститут, або суспільство є неавтентичними, якщо

вони створюють видимість чуйності, у той час як приховані за ними мотиви є відчужуючими». «...Неавтентичні структури направляють велику частку своїх зусиль, чим відчужуються, на приховування власних рис і на створення видимості чуйності. Суб'єктивно, бути відчуженим — значить випробувати почуття неприналежності і відчувати безглуздість власних зусиль. Бути втягнутим неавтентично — значить відчувати, що вас обманюють і вами маніпулюють» [7, 119–120]. Так наразі можна описати неформальні стосунки науковців у формальній організації ВНЗ, які загалом стають домінуючими та визначальними у її функціонуванні.

Істотними недоліками, що вони стримують дійсну модернізацію вищої освіти, є формалізм, адміністрування (перетворена форма менеджменту), поспішність та непродуманість у прийнятті важливих рішень, що вимагають попереднього вивчення і обговорення. Невже й зараз балом править «ідеологічна доцільність»? Схоже на те. Це відноситься, зокрема, до таких масштабних соціально-економічних «новел», як введення єдиного державного іспиту, державних іменних фінансових зобов'язань, системи оцінювання, термінів навчання і т.п. А є ж такий метод (в арсеналі багатьох інших), як соціальний експеримент. Експериментуйте, шукайте, порівнюйте і вже лише потому приймайте нормативні документи, відповідні управлінські рішення.

Послідовний розвиток сучасної української системи освіти повинен вивести її з режиму виживання у режим розвитку, від режиму бюджетного залишкового фінансування — до режиму повноцінного, — пріоритетного, — інвестування в неї. План відновлення, а завтра — реанімації нашої освіти вимагає різкого збільшення фінансового ресурсу системи освіти, як за рахунок бюджету, так і за рахунок залучення у систему освіти позабюджетних коштів. Повинен бути досягнутий такий рівень фінансування, який забезпечить не тільки потреби поточного функціонування, але й гарантуватиме її випереджаючий розвиток. Отакою має бути європейськість, як її розуміємо ми.

Російські науковці Авдулов та Кулькін, аналізуючи у своїх роботах взаємовідносини між наукою і владою як двома поважними соціальними інституціями, визначили їх взаємну суспільну значущість і провели аналіз державної політики щодо освіти та науки на прикладі США і Росії [8, 43]. В даному випадку, якщо взяти до уваги класичне філософське розуміння поняття «влада», то основоположним є визначення Т.Гоббса, де влада — це засіб досягти Блага у майбутньому, і саме життя є вічне і невинне прагнення до влади, яке припиняється лише зі смертю, тобто влада — це, скоріше, «влада робити», а ніж «влада над людьми», вона спрямована на об'єкти бажання, на результати діяльності. Володіння владою — це не що інше, як здатність діяти компетентно, усвідомлюючи при цьому власну моральну відповідальність. А що таке освіта, як не формування цієї спромоги? Сфера освіти, як і будь-яка інша сфера суспільного життя, глибоко залежна від владних дій, продиктованих потребами та запитамися як сього-

дення так і майбутнього розвитку. Хоча дані дослідження є для нас дуже важливими, проте в той же час і недостатніми, тому що існує постійна напруга між освітою (безпосередньо) і бюрократизованою науковою інституцією. Тобто проблема бюрократизації лежить не тільки в площині взаємовідносин соціальних інституцій, але і всередині них.

В свою чергу, так звані ринкові економічні відносини перетворюють наукову і педагогічну діяльність в свого роду «академічний капіталізм». Тобто перевага прикладних утилітарних, суто прагматичних цілей пізнання, платних досліджень за замовленням, очевидно домінує над безкорисливим творчим пошуком нового знання. Девальвується, — адже не дає блискавичної віддачі, — фундаментальна складова науки. А це означає: до неї відносяться суто споживацькими, по-хижацькому, відтак — в неї немає майбутнього... Сучасний університет перетворюється в свого роду бізнес-одиницю, агентство з продажу, — надання, — послуг у сфері освіти (Джордж Рітцер «Теза про макдоналізацію» (1998) [9, 183] чи, інакше кажучи, це ринкова та ринково подібна (marketlike) діяльність організації та викладачів по залученню зовнішніх коштів [10]. Але ж, маємо надію, ви відчуваєте, що є різниця між коханням та інтимними послугами; між освітою та освітніми послугами... А, може, навіть розумієте.

Це призводить до втрати реального змісту дослідницької діяльності, до відсутності обґрунтованих і ясних, а головне — об'єктивних критеріїв оцінки результатів роботи, до своєрідного союзу бюрократії, догматизму і бізнес-доцільності. Відмова від наукового пошуку, дискусії, орієнтація виключно на прибуток й суто бюрократичний спосіб визначення істини, по суті, стали руйнівною силою для функціонування наукового пізнання та знання. Особливо відчутно бюрократизація науки проявилася в області суспільних наук, що піддалися і нині піддаються могутньому ідеологічному тиску. Такі речі на випадок і на стихію не списуються. Тут все — по науці...

В результаті чого відбувається залучення вільної творчої думки в процес виробництва і ринкового обміну. Зароджується нова модель так званого «підприємницького» університету, коли університет значною мірою вже занурений у ринкові відносини: плата за навчання — послуга, продаж товару — продаж знань, коли студент — споживач, викладач — продавець. Академічна функція університету стає вторинною, на перший план виходять ринкові імперативи. І не рятують стан справ ламентачії про те, що він набув статусу «дослідницького». Є декларації, а є проза життя...

В науковий обіг поняття «підприємницький університет» (entrepreneurial university) ввів ще у 1998 р. професор Каліфорнійського університету (США) Бертон Кларк, який опублікував книгу «Створення підприємницьких університетів: організаційні шляхи трансформації» [11]. В даній роботі він акцентував увагу на посиленні управлінського ядра, диверсифікації джерел доходу, розвитку гнучкої периферії через структури комерціалізації інтелектуального капіталу, створення загальноуніверситетської підприємницької культури.

Скорочення державного фінансування змусило університети наблизитися до ринку через встановлення аж надто тісних зв'язків з приватними структурами, створення комерційних підрозділів, продаж освітніх послуг, зростання приватного фінансування, аргументуючи це як необхідність визначення свого місця на ринку освітніх послуг, збільшення числа високооплачуваних робочих місць і досягнення процвітання. А повна залежність від грошового мішка — то для науки річ дуже небезпечна...

В пострадянському суспільстві тенденції комерціалізації освіти набули вже, як на нас, загрозливого характеру. Сам ринок не може гарантувати справедливого суспільства, адже як справедливо зазначає професор Каліфорнійського університету М.Маля: «справедливе суспільство, наскільки до нього можна наблизитися, мусить стати результатом моральної і політичної волі громадян, яка діє за умов аморальних сил ринку. А це означає, що державне втручання в діяльність ринку з причин моралі і політики також є складною природою суспільного порядку» [12, 549].

Але освіта — це не бізнес і не засіб та спосіб заробляти гроші. Освіта — це, перш за все, виховання, трансляція знань, турбота про краще майбутнє, що реалізовується через інтелектуальну складову майбутнього життя суспільства. У всьому потрібна міра. Звичайно, деякі сучасні елементи в сенсі економіки знань мають бути, проте, безумовно, беззастережне панування ринку в освіті неприпустиме.

Результатом цієї тенденції стає якісна зміна змісту та форми освіти і науки, за рахунок витіснення фундаментальних дисциплін (досліджень) прикладними, орієнтованими на швидку практичну віддачу. До того ж, це все відбувається на тлі системної кризи науки на всьому пострадянському просторі [13, 89]. Процес пізнання відбувається за принципом «не ширше, а глибше». В таких умовах ідеали загального, класичного знання починають переглядатися. Знижується роль інтелектуалів, тих, хто, за думкою Сартра і Лютара, повинен відстоювати істину, яка відповідає інтересам суспільства. Інтелектуал-універсал перетворився на інтелектуала-спеціаліста.

Останнім часом все частіше звертається увага дослідників на необхідність вирішення проблем гуманітарної (ідеологічно-просвітницької) підготовки (цілеспрямована орієнтація гуманітарного знання на загальний розвиток особистості і нарощування її інтелектуально-творчого потенціалу) та якості наданих знань (брак аудиторних годин, відчужене вивчення студентами предметів і т.д.) у вищій школі, але при цьому ми чомусь не замислюємося над тим, що дана проблема є штучною. Наприклад, тотальне і необґрунтоване скорочення гуманітарної складової освіти значно звужує можливості і потенціал людини, призводить до дефіциту справжніх інтелектуалів-спеціалістів. Звісно, сучасні суспільні трансформації вимагають іншого бачення процесу освіти, більш ефективного управління саме якістю навчання (процесу отримання знань), натомість ми маємо «ручне» бюрократизоване управління, результатом якого

може стати перетворення вищих навчальних закладів в професійно-технічне училище. Та й то: в гіршому сенсі останнього.

Сумна, але невмолима статистика підтверджує той факт, що переважна кількість вузів не відповідає високим вимогам якості навчання і дослідницьких робіт, тим вимогам, які ставить перед нами сьогодні поточна кризова ситуація. Є нагальна необхідність розвивати творчі здібності особистості науковця, адже рівень освіти нації визначає її науковий потенціал, який, в свою чергу, є рушієм прогресу. Тому не можна розглядати науку поза її зв'язком з освітою, яка є тим ґрунтом, в якому зароджується, формується і в більшості випадків функціонує дійсна наукова творчість. Натомість, реальні творчі досягнення перестають відігравати вирішальну роль у академічній кар'єрі науковця, а посередність займає усе вище місце в науці (вірніше — біля науки). Внаслідок домінування вузької професіоналізації і набуття масового характеру дослідницької діяльності науковець, подібно чиновникові, розглядає її, в першу чергу, як засіб забезпечення власного економічного і соціального статусу. Відбулась трансформація: від «мислю — значить існую» до «мислю і на те існую...». Грошова винагорода формується не на основі творчої продуктивності і дійсного внеску в науку, а на основі академічного статусу і стажу роботи. Аналогічно чиновникові, науковець просувається по сходинках кар'єри, кожен наступний рівень якої пов'язаний зі зростанням соціального статусу і матеріального становища [13, 89].

У традиційній формулі гадання «що було, що є, що буде?» головне питання: «що буде?», адже спроби вчених збагнути таємниці майбутнього супроводжували історію людства протягом всіх віків. Отже, сьогодні необхідно не захоплюватися розмовами про сучасну кризу і не ховатися за неї, нагадуючи булгаківський вираз, що розруха зазвичай не в клозетах, а в головах, а необхідно використовувати ті можливості для вирішення найбільш складних питань, які створюють такі кризові ситуації. Характер результативності реформ будь-якої сфери суспільного життя може зміцнювати позиції держави в суспільній свідомості чи послаблювати їх. Це, зрозуміло, призводить до втрати реального змісту дослідницької діяльності, до відсутності обґрунтованих і ясних, а головне, об'єктивних критеріїв оцінок результатів роботи. Відмова від наукової дискусії, орієнтація виключно на прибуток й бюрократичний спосіб «визначення істини» стають, по суті, руйнівною силою для функціонування наукового пізнання та знання. Вчені вже констатують той факт, що нинішній потенціал молодих кадрів чи молодих спеціалістів, їх моральні якості та звички, вподобання, інтереси та потреби не дають особливих підстав для оптимізму. Тому найголовнішим та пріоритетним, і в той же час — найскладнішим завданням для нашого суспільства повинно стати збереження соціальної, громадської, виховної функції освіти. Власне, мова вже йде або про його деградацію та звиродження, або про можливість бути нормальним суспільством ХХІ століття. Інакше кажучи, ми стоїмо перед

необхідністю здійснити більш-менш органічне стикування переваг «радянської» та «західної» моделей освіти, перетворивши, у кінцевому випадку, першу в надійний і ефективний базис другої. Втім, тут вже спрацює ефект синергії...

Література:

1. Вакарчук І. Принципи державно-громадського управління освітою. Тези виступу міністра на засіданні Співки ректорів України 15.05.2009 р. / І. Вакарчук // Освіта. — 13—20 травня 2009 р.
2. Абрамов Р.Н. Академическая автономия и трансформация университетов: социальный аспект [Электронный ресурс]: ГУ-ВШЭ, Институт социологии РАН / Роман Николаевич Абрамов // Режим доступа: http://conf.rudn.ru/internalization/res/abramov_3.pdf
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т.20.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т. 47.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т. 39.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т.46. — Ч.II.
7. Etzioni Amitai The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes. — New York: Free Press, 1968
8. Авдулов А.Н. Власть, наука, общество. Система государственной поддержки научно-технической деятельности: опыт США. / Авдулов А.Н., Кулькин А.М. — М.: ИНИОН РАН, 1994. — 284 с.
9. США глазами американских социологов. Книга 1. — М.: изд-во Наука, 1982.- 183 с.
10. Slaughter S. Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. / Slaughter S., Leslie L. L. — The John Hopkins University Press, 1997. — 276 p.
11. Burton R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. / Burton R. Clark. — IAU PRESS, Published for the IAU PRESS PERGAMON, 1998. — 167 p.
12. Маля М. Радянська трагедія: історія соціалізму в Росії 1917-1991/Мартін Маля // [Пер. з англ. А.Д. Гриценко, З.М.Клещенко, П.С. Насада, В.П. Павленко]. — К.:Мегатайп, 2000. — 608с.
13. Макаренко В. П. Научная деятельность и организационные структуры: к проблеме бюрократизации науки // Наука и научное творчество. — Ростов. — 1985.

Ростислав Пашов, Наталія Ховрич. Академический капитализм как разрушительная продуктивная сила в системе образования

Сокращение государственного финансирования заставило систему образования приблизиться к рынку через установление тесных связей с частными структурами, продаже образовательных услуг, роста частного финансирования, иначе говоря, рыночные экономические отношения превращают научную и образовательную деятельность в «академический капитализм». Всё это приводит к дефундаментализации и квазинаучности. Поэтому первоочередным заданием на сегодня является необходимость осуществления организационной стыковки преимуществ «советской» и «западной» моделей образования.

Rostyslav Pashov, Nataliya Khovrych. Academic Capitalism as the Destructive and Productive Power in Educational System.

The reduction of government financing forces the education system to approach to the market through tight relations with private organizations, through marketing of the educational services, increasing of private financing, in other words, market economic relations transforms the scientific and educational activities into «academic capitalism». It leads to defundamentalisation and quasi science. Therefore a prior task of nowadays is a necessity of the constitutional adaption of advantages of «soviet» and «west» educational models.

ОСВІТНІ СИСТЕМИ
В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

*Людмила ГОРБУНОВА, Ірина ПРЕДБОРСЬКА,
Кетлін ДЖИЛЛ, Михайло СТЕПКО,
Ольга ГОМІЛКО, Олексій ШЕВЧЕНКО,
Наталія КОЧУБЕЙ, Антоніна КОРЕЦЬКА,
Оксана ЛЯХВАЦЬКА, Михайло БОЙЧЕНКО,
Ольга ГРИВА, Марина ГРИЦЕНКО,
Тетяна ГРИЦЕНКО, Ольга САДИКОВА*

**МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ ЯК ТЕОРЕТИЧНА
ТА ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ОСВІТИ**



Під час дискусії було розглянуто теоретико-методологічні проблеми мультикультуралізму та питання реалізації мультикультурних політичних проєктів, що формують глобальний контекст для розробки сучасних освітніх стратегій. Особливу увагу було приділено аналізу досвіду американської системи мультикультурної освіти, українських особливостей міжкультурних стосунків, складностям різноманітних європейських політичних практик, а також пошуку філософських засад осмислення виникаючих практичних проблем мультикультурного розвитку.

В дискусії взяли участь:

Горбунова Людмила Степанівна, кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України, заступник головного редактора журналу «Філософія освіти»;

Предборська Ірина Михайлівна, доктор філософських наук, професор Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова;

Джилл Кетлін, доктор філософії, професор Університету Сент Клауд, США;

Степко Михайло Филімонович, кандидат фізико-математичних наук, перший заступник директора Інституту вищої освіти;

Гомілко Ольга Євгенівна, доктор філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту філософії НАН України;

Шевченко Олексій Костянтинович, доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

Кочубей Наталія Василівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і соціології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка;

Корецька Антоніна Іллівна, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

Ляхвацька Оксана, науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

Бойченко Михайло Іванович, кандидат філософських наук, доцент, старший викладач кафедри філософії Київського національного університету ім. Тараса Шевченка;

Грива Ольга Анатоліївна, доктор філософських наук, професор, декан Кримського гуманітарного Факультету НПУ ім. М.П.Драгоманова;

Гриценко Марина, Гриценко Тетяна, Садикова Ольга — аспіранти Інституту вищої освіти АПН України

Людмила Горбунова: Темою нашої розмови є проблеми, пов'язані з реалізацією мультикультурної політики в різних країнах, і передусім — мультикультурних проєктів в освіті. Аналіз розмаїтих практик у демократичних країнах дає нам змогу сформулювати методологічні підходи до мультикультурної освіти в Україні як ще однієї нереалізованої можливості модернізації освіти в добу глобалізації.

На жаль, ця проблема, як і сам термін «мультикультуралізм», предметно, за малим винятком, у суспільних та наукових дискусіях у нашій країні практично не обговорюється. Це пов'язано з тим, що основну увагу культурної та політичної еліти зосереджено на проблемах державного і національного будівництва, в річчій яких вельми часто проблема мультикультурності розглядається як другорядний та навіть прикрий фактор, що начебто ускладнює розуміння сучасної української національної державності.

Утім сам контекст *глобалізації* породжує такі виклики, на які не вдовзі ми *не будемо спроможні відповісти*, якщо не зануримось у проблему мультикультурності, не переосмислимо накопичений демократичними розвинутими країнами досвід, не відстежимо нові можливості і ризики мультикультурних проектів, не виробимо нове розуміння та формування у цьому контексті методологічних підходів до проблем освіти.

Поняття «мультикультуралізм» входить до наукового обігу в 1957 році, коли постала потреба охарактеризувати політику Швейцарії, спрямовану на формування єдиної нації з різних етнокультурних спільнот, в тому числі меншин, які історично мешкали на цій території.

У США мультикультуралізм виник як інтелектуальна реакція на відому концепцію та політику «плавильного котла» (інтеграція через асиміляцію), що панувала в ХХ столітті. В науково-політичному вжитку цей термін укоренився в 1971 р., коли в Канаді уряд прем'єр-міністра П'єра Е.Трюдо прийняв Офіційний акт про мультикультуралізм. Окрім США і Канади, мультикультуралізм є державною політикою Австралії. В Європі ідеї мультикультуралізму офіційно визнали Велика Британія, ФРН, Франція, Нідерланди, Швеція, Фінляндія та інші країни.

Ідеологія і політика мультикультуралізму визнає право кожної національної чи культурної (субкультурної) спільноти на культурне самовизначення; вживаються заходи щодо збереження національної самосвідомості народів та етнічних спільнот (у тому числі іммігрантів), які живуть у державі. Така політика зберігає культурне різноманіття, чи культурний плюралізм, тобто охороняє і розвиває мовні, культурні, релігійні особливості різних народів, яких доля звела разом. Отже, мультикультуралізм пропонує мирне співіснування різних культур в одній країні, пропонує визнати рівність усіх культур та їхнє однакове право на життя. Навіть більше того, послідовний мультикультуралізм пропонує інтеграцію (об'єднання) культур без асиміляції (злиття). Ось така ідеологія і політика мультикультуралізму. Чим вона зумовлена?

Передусім, реальним станом мультикультурності цих суспільств. Як наслідок усього попереднього розвитку, особливо процесів глобалізації, що активізувалися в другій половині ХХ ст. і супроводжувалися бурхливою імміграцією, нині практично всі країни об'єктивно є мультикультурними. Імміграція — це один із найбільших проявів глобалізації та основний рушій мультикультуралізму.

Які проблеми виникають у зв'язку з цим? У чому виявляються нові позитивні можливості, а де приховані загрози? І звідси: якою має бути політика мультикультуралізму, зокрема, в освіті?

Мультикультурність — це стан розмаїття та неоднорідності всіх сучасних суспільств, які прагнуть бути відкритими. Ці тенденції уже необоротні, хоч би як декому хотілось расової чи релігійної «чистоти». Наша спільна доля на ім'я «глобалізація» прирекла нас у майбутньому жити в новому Вавилоні. Тут багато позитивного щодо креативних можливостей взаємозба-

гачення культур, а також розвитку нової, комунікативної, етики і моралі. В цьому сенсі політика мультикультуралізму є необхідною умовою та фундаментом мирного міжкультурного співіснування. Це з одного боку.

З іншого, на думку декого, є небезпека втрати самобутності культур. Радикальні критики мультикультуралізму, зауваживши його дійсні недоліки й перегини, характеризують його як новий тип «модернізованого расизму». Така думка має реальні підстави. Це також означає, що мультикультурне суспільство є і буде конфліктним. Как зауважив член Європарламенту Д.Кон-Бендит, відомий незалежністю своїх поглядів, помиляється той, хто вважає, що мультикультурне суспільство має бути гармонійним.

Чи можлива альтернатива, тобто чи є *в реальності* мультикультурного світу, який глобалізується, або *в політичному проекті* монокультурне суспільство? Чи не є такий проект утопічним і реакційним, містячи явні та латентні конфлікти, ворожнечу, ненависть, нетерпимість, расизм, ксенофобію, тобто все те, що було засуджено демократичним співтовариством і від чого останнє вже відмовилось? Такий проект відкинув би нашу країну в культурному відношенні на декілька століть назад.

Передусім, ми повинні прийняти мультикультурність як історично усталений і постійно здійснюваний факт, що свідчить про реальний стан суспільства. Нам треба осмислити цей факт у контексті світових тенденцій і майбутніх можливих варіантів стану нашого суспільства як частини, як *глокального* (Р.Робертсон) фрагмента планетарної цілісності, яка формується, і також має деякий спектр можливих шляхів розвитку (серед них є найсприятливіші і найнесприятливіші). Нам необхідно їх осмислити і збагнути, що ми не лише для себе, тобто у власних інтересах, маємо бути адекватні найпозитивнішим із них, а також те, що від нас, від нашого вибору на *глокальному* рівні залежить доля майбутньої світової цивілізації. Таке розуміння допоможе нам поставитись із належною відповідальністю за вироблення різноманітних проектів мультикультурного розвитку (політичних, державного будівництва, культурних, мовних, освітніх). У цьому нам допоможе розмаїтий, багатий на досягнення досвід демократично розвинутих країн, який водночас має і свої негативи.

В межах сьогоднішнього круглого столу запрошуємо Професора Університету Сент Клауд (штат Міннесота, США) *Кетлін Джилл* розповісти про свій досвід у мультикультурній освіті.

Кетлін Джилл: Університет Сент Клауд розташований у Штаті Міннесота, в районі Великих озер, в центрі півночі Сполучених Штатів. Я зупинюся на завданнях університету в контексті мультикультурності та національної розмаїтості контин-



генту студентів, подам певні пояснення з приводу того, чому ці завдання були прийняті, і представлю деякі стратегії, які використовуються для розв'язання цих завдань.

Передовсім університет ставить перед собою завдання, щоб контингент студентів, професорсько-викладацький склад і штат адміністрації відбивав демографічну ситуацію Штату Міннесота. Подаю інформацію про етнічний склад студентів (2006 р.).

	Університет	м.Сент-Клауд	Штат Міннесота	США
Всього	15.327	66.228	5 млн.	282 млн.
Білі не-латиноамериканці	79.2%	91.1%	89.8%	69.4%
Меншини	6.3%	8.6%	10.2%	30.6%
Американські індіанці	8%	1.2%	1%	—
Вихідці з Азії	2.2%	1.7%	2.8%	3.8%
Чорні/Афроамериканці	2.5%	2.4%	3.5%	12.7%
Латиноамериканці	7 %	1.3%	2.9%	12.6%
Інші	—	6%	—	2.5%
Міжнаціональні	6.3%	—	—	—
Невідомі	8.2%	—	—	—

Для забезпечення завдань щодо національної розмаїтості потрібно враховувати деякі фактори, що впливають на цей процес. Серед них наступні:

- 1) підготовка студентів для ринку праці в економіці, яка швидко глобалізується;
- 2) підтримка поточного рівня набору студентів;
- 3) дотримання соціальної справедливості.

Характер першого фактора очевидний і незаперечний.

Про другий фактор треба сказати, що для університету дуже важливо підтримувати постійний контингент студентів на рівні приблизно 15 000. Для цього ми повинні більше набирати студентів із меншин. Це пояснюється тим, що за прогнозами у расовій демографії Америки протягом наступних декількох десятиліть відбудуться дуже відчутні зміни. За даними Американського Бюро Перепису населення до 2050 року кількість білих не-латиноамериканців знизиться до 50% (U.S. Census Bureau, 2004 <http://www.census.gov/ipc/www/usinterimproj/>). Щоби вчасно реагувати на такі зміни, університет намагається стати привабливішим для студентів із меншин.

Третій фактор, що мотивує зазначені завдання, — бажання (і законне право) дотримуватися соціальної рівності. Можливо, більшість із вас знає про історію дискримінації в США. Вплив тих історичних подій, поряд із триваючою дискримінацією, можна простежити на статистичних порівняннях. Наприклад, в освіті ситуація така: серед білих не-латиноамериканців вищу освіту мають 85,5%, ступінь бакалавра — 27%; серед американських індіанців відповідно ці показники становлять 70,9% і 11,5%; серед вихідців із Азії — 80,4% і 44%; серед афроамериканців — 72,3% і 14%; серед латиноамериканців — 52,4% і 10,4%. Економічний статус також має відмінності серед наведених етнічних груп населення. Якщо загалом рівень бідності по країні становить 12,6%, то серед білих не-латиноамериканців — 8,6%, американських індіанців — 19,2%, вихідців із Азії — 11,1%, афроамериканців — 24,9%, латиноамериканців — 21,8%.

Нерівність простежується і в сфері доступу до медицини та політики. Скажімо, серед американських індіанців поширеність діабету вдвічі більша, ніж серед усього населення Сполучених Штатів. Для афро-американців показник смертності від раку приблизно на 25% вищий, ніж для білих американців. А репрезентативність у політиці така: Американський Конгрес складається з 535 членів; серед них білі не-латиноамериканці становлять 87%, вихідці з Азії — 1%, афроамериканці — 8%; латиноамериканці — 4% (*U.S. 2007 CERD Report* <http://www.state.gov/documents/organization/83517.pdf>).

Як бачимо, у США попереду ще довгий шлях до досягнення рівності. І з огляду на прогнозоване збільшення населення меншин у найближчому майбутньому, ми не можемо дозволити собі ігнорувати таку несправедливість.

Сутність університетських ініціатив у цьому напрямку така. По-перше, виконуючи навчальний план, усі студенти повинні обрати принаймні три навчальних курси (мультикультуралізм, гендерні дослідження, вивчення меншин). При цьому один із тих курсів має бути курсом щодо вивчення расових проблем.

По-друге, при університеті створено Академічний Центр підтримки різних культур, який пропонує такі послуги: навчання; академічне консультування; вступна програма для першокурсників; надання інформації щодо вакантних робочих місць, інтернатів і стипендій; контроль за академічним навчанням; забезпечення навчальних аудиторій та комп'ютерних лабораторій.

По-третє, створено центр мультикультурної діяльності. Він займається плануванням і організацією різноманітних соціальних і паралельних навчальних програм, наприклад, вечори відпочинку, культурні святкування Азії, щорічні святкування дня народження Мартіна Лютера Кінга, Місяць Чорної історії, Місяць Історії Чикаго та інші мультикультурні програми.

По-четверте, для розв'язання проблеми подолання нерівності та поширення мультикультурної освітньої політики в університеті залучаються

студентські організації. При чому університет здійснює фінансування багатьох студентських організацій. Більше 30 з них засновані на мові й культурі, зокрема: Рада Племен (Індіанці), Організація студентів-арабів, Міжнародна Асоціація Студентів, Асоціація студентів-латиноамериканців, Рада афро-американських студентів, Студенти — азійці в дії, Організація китайських студентів Hmong і Російський клуб.

Нарешті, як член кафедри філософії окреслю нашу діяльність у розв'язанні зазначених завдань університету. Наша кафедра представляє програми з дослідження релігій і єврейські дослідження. Ми пропонуємо декілька курсів, пов'язаних з мультикультуралізмом: мультикультурна філософія, світові релігії, релігії Азії. До речі, викладацький склад кафедри також неоднорідний з точки зору расової та етнічної приналежності: 4 з 15 членів кафедри народилися за межами США (Німеччина, Аргентина, Пакистан, Китай).

Може здатися, що представники національних меншин є тими, хто отримує найбільшу користь від цих програм. Але це не так. Ці програми є корисними також і для білих студентів, багато з яких приїжджають до нас із сільської місцевості, де громади є відносно маленькими, гомогенними, ізольованими і складаються з білого населення. Чим швидше вони подолають свої упередження, і чим ширше вони відкриють свої серця людям з інших культур, тим більше поліпшиться якість їхнього власного життя. Мультикультуралізм в освіті — це політика, зорієнтована на кожного, незалежно від її/його етнічної, расової приналежності, соціального та майнового статусу, віку і статі.

Дякую за увагу. Можливо, є запитання?

Михайло Степко: Відомий політолог, професор Пол Кеннеді сказав, що однією із проблем США є відмінності в законодавстві різних штатів. Наскільки різняться закони штатів відносно до формулювань, позицій, організації мультикультурної освіти?

Кетлін Джилл: Федеральний уряд має найбільшу владу, бо має найбільше грошей. Студентам нашого університету потрібна фінансова допомога від уряду. Коли ці студенти навчаються в університеті, уряд може спонсорувати програми, курси, які стосуються питань дискримінації. Це моє розуміння. Можливо, це не прямий контроль.

Людмила Горбунова: У мене запитання. Реалізуючи принцип соціальної справедливості, які преференції створює уряд штату Міннесота для представників національних меншин, зокрема афроамериканців, індіанців, мексиканців для їх освіти в університеті?

Кетлін Джилл: Є спеціальні агенції в уряді Міннесоти, які займаються промоутерством сприяння освіти серед національних меншин. У багатьох університетах Міннесоти викладають історію США, і впливати на програми, на зміст цих курсів має уряд Міннесоти. Представники корінних американців, індіанців мають спеціальні програми, преференції при вступі до нашого університету. Існують коледжі для індіанців,

є спеціальне навчання для індіанців. Білі можуть відчуті, як ці курси для корінного населення і для некорінного впливають один на одного.

Людмила Горбунова: А чи є спеціальні стипендії для представників національних меншин?

Кетлін Джилл: Так.

Михайло Степко: Деякі регіони України вимагають, щоб університетські курси викладалися російською мовою. А інші підтримують тільки українську мову. Чи є така мовна проблема в американських університетах?

Кетлін Джилл: Ні, мовної проблеми в американських університетах немає. Мова викладання — англійська.

Ольга Гомілко: Чи існує момент дискримінації студентів з інших країн у вашому університеті? Чи прораховуються якісь наслідки? Як реагують університети на зростання кількості студентів інших традицій і культур?

Кетлін Джилл: Хочу поділитися власним досвідом, досвідом свого університету. Як ви бачите, із 15 тисяч студентів університету лише 6% складають студенти з інших країн. Ми націлені на збільшення цієї кількості. У кожній групі, де я викладаю, є декілька студентів з інших країн. І для мене немає різниці між американськими студентами і представниками інших країн. Дуже часто так трапляється, що іноземні студенти мають кращі знання і рівень підготовки. Для інших вони є зразком кращих студентів. Іноді англійська мова іноземних студентів потребує вдосконалення. У цьому аспекті я більш гнучка у ставленні до них.

Ольга Гомілко: Чи вбачаєте Ви ризики в тенденції витіснення місцевих студентів студентами з інших країн?

Кетлін Джилл: Я не маю такої інформації. Я працюю в штаті Міннесота. Цей штат розташований не на південному кордоні і не на західному узбережжі. У нас незначний відсоток представників національних меншин.

Наталія Кочубей: Ви сказали, що у вас читається курс «Мультикультурна філософія». Скажіть, будь ласка, який зміст цього курсу?

Кетлін Джилл: Це залежить конкретно від викладача. Для багатьох викладачів це курс про світові культури та світові релігії. Однак основою для викладання буддизму як світової релігії є філософія. З цього предмету є стандартні підручники.

Михайло Бойченко: У мене таке запитання: чи не здається вам, що принцип мультикультуралізму є принципом неіспанської білої більшості? Де гарантія того, що коли, як ви зазначаєте, значно зросте відсоток «небілого не іспаномовного населення», що вони теж будуть підтримувати мультикультуралізм? Наскільки чорна меншість буде підтримувати принципи мультикультуралізму?

Кетлін Джилл: Мені здається, що ви маєте рацію, ця проблема існує. Навіть житель Міннесоти, якому 70 років, почуває провину перед представниками меншин. В цьому плані запроваджуються спеціальні курси в університетах. Навіть якщо є це почуття провини перед національними меншинами, то в часі навчання увага спрямовується на ці цифри, і на

доступ до освіти, представлення у політичних структурах, органах влади. Ці дані свідчать, що все ж таки білі люди мають переваги у всіх аспектах порівняно із представниками меншин. Можливо, з часом ці суперечності будуть трансформуватися. Цілком вірогідно, що це сприятиме розв'язанню згаданої проблеми.

Людмила Горбунова: Я б хотіла відповісти на запитання Михайла Івановича, звернувши увагу на те, що майбутня доля політики мультикультуралізму в освіті багато в чому залежить від його історії в тій чи іншій країні, яка має свої особливості. Зокрема, в США мультикультурна освіта не була уведена лише за волінням не-іспаномовної білої більшості, а була ініційована знизу, як результат прагнень іммігрантів (в тому числі іспаномовних) до адаптації, а також під впливом руху за громадянські права з боку афроамериканців, проти расової дискримінації у сфері освіти.

В Канаді становлення мультикультурної освіти проходило у пошуку компромісу між франко- і англomовними титульними громадами і одночасно відходу від політики їх переважаючої культурно освітньої підтримки.

В Австралії перехід до мультикультурної освіти спонукало прагнення уникнути конфліктів між англо-австралійцями та представниками інших субкультур (аборигени, «нова імміграція» з Азії). Як бачимо, в цих країнах мультикультурну освіту спонукали різні чинники, вона має свою особливу історію, але об'єднує ці країни те, що політика мультикультуралізму в освіті є офіційним державним курсом, і мало ймовірно його змінити лише на підставі збільшення представників іспаномовної, чи афро-американської, чи будь якої іншої етнокультурної групи у владній еліті, позаяк саме їх інтереси є головними чинниками демократичного мультикультурного руху.

Ольга Гомілко: Я хочу порушити питання про те, коли не власні громадяни формують атмосферу мультикультуралізму, а коли цей фактор є зовнішнім. Якщо говорити про ситуацію в Україні, то внутрішні мультикультурні інтенції ще не набрали сили, ми все ще орієнтуємося на універсального студента, і в цьому відчувається великий вплив радянської системи освіти. Там явних поділів за національними чи культурно-етнічними ознаками при розробці концепцій освіти не було. Тому для нас поки що студент є універсальним, і ми не розрізняємо його за певними ознаками належності до тієї чи іншої культури. А проблема саме виникає в контексті наших реалій, коли або до нас приїждять студенти чи науковці, або наші студенти їдуть за кордон в інші університети.



Звичайно, це дуже складна проблема, і в кожному випадку вона має певні рішення, свій досвід. Я обмежуся саме тим досвідом, який надає програма академічних обмінів, а саме програма Фулбрайта, яка призначена для обміну студентів і науковців з різних країн. В межах цієї програми кожного року проводиться серія заходів, яка присвячена феномену міжнародної освіти. Чому це все таки є проблема? Адже, з одного боку, ми сприймаємо дуже вдячно можливість поїхати в американський чи інший університет, поширити свої знання, познайомитися з колегами. Ні в кого не викликає сумніву, що цей позитивний досвід збагачує як кожного окремо, так і всю українську наукову спільноту. Але, з другого боку, ми все ж таки ставимо ці питання як проблемні, тому що тут ми маємо справу із зіткненням різних традицій.

Науковець, прибувши до американського університету, потрапляє в атмосферу іншого дискурсу. Коли студент їде в американський університет, у нього мета — стати повноправним членом того дискурсу, до якого він залучається. І тут постає питання: чи можемо ми лише обмежитися раціональними факторами, тобто певною сукупністю знань, які несе студент в університет, чи тут включається багато інших чинників, які спрацьовують, і разом з тим можуть приносити не лише позитивні, але й негативні наслідки такої взаємодії. Міжнародна освіта не є новим феноменом. Ще за часів Ренесансу ми мали плідну співпрацю, комунікацію представників інтелектуальної праці з різних країн, з різних культур. На сьогоднішній день ми маємо різні форми міжнародної комунікації. Чи все таки є тут ризиковані фактори, які вимагають уважного відношення до міжнародної освіти? В чому я тут вбачаю проблему? Наскільки це запозичення досвіду є адекватним відтворенням цього досвіду. Чи є дійсно певний розвиток цього досвіду, чи це спрощення, чи якась певна ризикована ситуація, яка привносить негатив, наприклад, плагіат, який, на жаль, є дуже активним супутником міжнародної освіти.

Той плідний доробок, який здобуває науковець в західному університеті, може бути адаптованим тут. Але, на жаль, науковець, який повертається назад, часто не має достатніх умов ні для сприйняття цих ідей, ні інституціональних умов для їх втілення. Це особливо стосується різних навчальних курсів, які важко втілити в умовах нашої системи освіти. Я мала досвід спостерігати за наслідками цих стажувань, і хочу зауважити, що є багато психологічних чинників, певних психологічних контекстів, котрі не сприяють тому, щоб люди ті знання адекватно могли втілити в українській реальності. Отже, з одного боку, науковець може дійсно знайти своє місце в певному дискурсі, і щиро хоче його реалізувати. Але є дуже багато чинників, які не дозволяють йому це зробити.

З другого боку, коли науковець здобув якихось знань, ці знання можуть привласнюватися. Тобто вони не представляються як здобуток іншого дискурсу, а видаються як власні без посилань. Тобто ми маємо дуже велику проблему з плагіатом. Коли прослухані лекції, прочитані

книжки видаються за власні думки, позиції, захищаються дисертації, пишуться статті, книжки тощо. Можна по-різному відноситися до цього. Але це містить дуже серйозну моральну проблему, проблему етики науковця. Отже, тут багато постає питань, серед яких я виокремила два. По-перше, неготовність української освіти до адаптації міжнародних здобутків як формальних, так і психологічних, культурних. По-друге, проблема плагіату, яка, на жаль, в нашій українській спільноті пов'язана з міжнародною освітою. Не випадково проблема списування, наприклад, неодноразово розглядалася на Фулбрайтівських конференціях. Списування студента — це початок списування дисертації. Плагіат стає невід'ємною частиною багатьох досліджень.

Отже, міжнародна освіта як аспект мультикультуралізму в освіті — це досить серйозна проблема, яка потребує вирішення багатьох конкретних питань, і питань щодо плагіату, і щодо реалізації досвіду наукових доробок, і в цілому відношення суспільства до інтелектуальної праці.

Ірина Предборська: В мене маленьке доповнення. Я пам'ятаю, що ми в інституті вищої освіти готували пропозиції щодо вдосконалення Закону «Про вищу освіту». Особисто я запропонувала ввести таку норму: «Виключати студентів із вищих навчальних закладів за плагіат». Потрібно створювати середовище впровадження такої практики в освіті, яка б засуджувала плагіат як на рівні моралі, так і на рівні закону.

Ольга Гомілко: Тут ми переходимо на загальний культурний контекст. Адже коли студент не дає списати іншому, він виявляє в очах інших студентів начебто власну моральну нікчемність, бо він зраджує друга, не підтримує. Це не так просто.

Людмила Горбунова: Я хочу сказати про запобіжники таких тенденцій в Україні. По-перше, у ВАК запроваджено систему виявлення плагіату україномовних і російськомовних текстів. Мені здається, що цю систему треба вдосконалювати і поширювати. По-друге, мені здається, що цивілізаційний рух входження України в загальноєвропейський і світовий простір все більше буде відкривати наше суспільство не тільки до інформації, знань, але й до адаптації того способу мислення, тих моральних і правових оцінок, які склалися в західних культурах стосовно привласнення результатів інтелектуальної праці.

Михайло Степко: Мені здається, проблема плагіату глибша, ніж середовище мультикультурної чи інтернаціональної освіти. Питання масовості в освіті породило проблему якості і проблему плагіату.

По-друге. У нас в Україні спотворена мета освіти і науки, відсутні чіткі критерії оцінки наукової праці. Поки висять на стовпах оголошення типу «Курсові, дипломи, дисертації», і держава нічого не робить, то про що можна говорити. Я сам свого часу працював у ВАК і намагався запровадити систему виявлення плагіату. Але все одно, багато тих, хто прагне стати вченими, знайдуть стилістичні речі, які дозволять обійти програму виявлення плагіату. Нам треба замислитись над тим, що потрібно зроби-

ти, щоб людина йшла в університет за знаннями, а не за дипломом. Для науки теж слід робити певні кроки, щоб наука стала здобутком тих, хто може нею займатися. Потрібні конкретні цілі і для розвитку людини, і для користі держави.

Я хочу сказати про те, що можна запозичувати і з Європи, і з Сполучених штатів все, але не можна класти це на ґрунт нашої свідомості і моралі. Я в цьому переконався. Ті, хто приїздив за програмою Фулбрайта в Україну, не розуміючи нашої системи, радили робити по-своєму. Наприклад, що стосується фінансування освіти. В США фінансування освіти з боку федерального уряду складає лише 17% від загальної суми фінансування освіти в цілому, але скільки там різноманітних фондів, скільки можливостей фінансування з недержавних джерел! Тому я вважаю, що в нашому суспільстві вирішення цих питань потребує не простого запозичення, а критичного усвідомлення іншого досвіду та його творчого застосування в українських реаліях. Дякую.

Ольга Гомілко: Мені здається, що на сьогодні для України в мультикультурній освіті найважливішим є не стільки здобуті знання, скільки саме потрапляння в інший дискурс, який дає можливість формування в людині почуття толерантності, відповідальності, етичних засад. В цьому сенсі мультикультуралізм є дуже сприятливим.

Михайло Степко: Освіта не може бути відокремлена від культури. Культура є одна із ознак нації, народності. В Україні проживає понад 110 націй і народностей. І ставиться завдання — зберегти різноманіття культурних традицій. Ставиться завдання для бідної України створити освітні умови для кожної з національних меншин. Що у нас зроблено? Це школи, які дають освіту мовою, рідною для певної нації: і болгарські, і угорські, і білоруські тощо. Якщо згадати ситуацію перепису в Україні, то вона дуже цікава. По-перше, за переписом станом на 2001 р. в цілому у нас 77,8% українців. Але якою мовою вони говорять, це вже інше питання. У Криму ситуація кардинально інша. Українців — 25%, росіян — 60,4%.

За таких умов потрібна гнучка політика. Відносно меншин, я думаю, ми повинні застосувати все, що на працювали цивілізовані суспільства.

Українська мова, яку треба розвивати, на жаль, не належить ні до світових мов, визначених ЮНЕСКО, ні до мов, надзвичайно поширених. Уже в цьому є проблема. Треба це толерантно сприймати і надавати рівні можливості кожній культурі.



Я говорив зараз більше про культуру. Але як це має позначитися на організації навчального процесу? З початку 90-х рр. швидко розгортається вивчення англійської мови. Це добре. Зараз інші крайнощі — згортання вивчення російської мови та культури. А це вже небезпечна тенденція. Небажання знати мову і культуру як сусідніх держав, так і частини власного народу, невміння жити поряд із людьми інших національностей робить реальним те, що в найближчому майбутньому культурні відмінності можуть стати джерелом ворогування.

Не може влаштовувати сучасну демократію несформованість політики щодо мігрантів. Які тенденції сьогодні в Україні? Вони потребують прискіпливого вивчення та ретельного аналізу для створення майбутніх мультикультурних проектів.

Я пригадую мою розмову з відомим українським поетом Борисом Олійником про інтеграцію в Європу. Він тоді сказав: «А чому ми так поспішаємо в Європу? Хіба не можемо ми з Європи взяти тільки те, що корисно?» Слушна думка. На жаль, ми дуже часто некритично ставимося до європейського досвіду і тому не завжди запозичуємо корисне.

Що поглиблює проблему мультикультурності в Україні? Ясна річ, глобалізація, мобільність населення перетворює багато країн на нові полікультурні середовища. І це треба вивчати. Європейська ідея гармонійного розвитку всіх культур виглядає привабливо. Але зараз в тому ж європейському просторі спостерігаються небезпечні, не плюралістичні напрямки руху. Такою є ідея необхідності усунення культурних відмінностей і проектування якогось еталонного, так званого «європейського способу життя». Але це призводить до поділу народів на культурно розвинені і не розвинені. Потрібен нам такий поділ? Є й інші небезпеки: ізоляція, націоналізм. Де золота середина, треба з'ясувати.

Останнім часом у нас знизився рівень культури нашого населення. Рівень освіти, що надають наші вищі навчальні заклади, значно понизився. Якщо ми будемо так іти далі, то Україна приречена. Ми не створили систему елітної освіти, яка є в розвинених країнах. Од 1993 р. Україна запроваджує тестування. Усі ми бачимо плюси і мінуси. Виникають нові проблеми через те, що ми вступили в Болонський процес. Без цього не можна було. Без Болонського процесу ми втрачали тих іноземних студентів, за яких борються всі країни. Ми маємо враховувати те, що студенти з Китаю, наприклад, краще розуміють російську мову. Нещодавно керівники великих запорізьких підприємств просили ректорів технічних університетів, щоб спецкурси, які стосуються конкретних технологій, викладалися російською мовою. І це не можна ігнорувати.

Як нам діяти в умовах дистанційної освіти? Дистанційна освіта відкрила для нас австралійські, канадійські та інші програми. Вони не мають ніякої виховної складової і не адаптовані до україномовного контексту. Треба дивитись, які нам програми започатковувати. Я за те, щоб розвивати в наших університетах професійні програми, але з урахуванням

цих особливостей. Традиції наших університетів — це великий блок загальноосвітніх дисциплін, які несуть тягар і виховного аспекту. Ось тут, мабуть, маємо велике поле діяльності для наших філософів освіти. Як донести правду історії, як бути з проблемами мови?

Я мав нагоду консультуватися з відомим європейським правником Яном де Грофом, який був консультантом ЄС із питань законодавства країн пострадянського простору. Я питаю його поради, які нам прийняти закони про мову навчання, коли захід розмовляє українською, центр наполовину українською, наполовину російською, схід, південь, село — українською, місто наполовину російською, Крим — російською. Ніколи це в законі не буде прописано, або закон буде порушуватись. Мені здається, що українці в законах навчилися обминати ті питання, які складні для розв'язання. І наша наука тут не допомагає. Подивімося на діючий Закон «Про освіту», в якому вказано, що мова освіти визначається відповідно до Закону «Про мови». Закон «Про мови» переписаний із Закону Українського центру мов. А проект нового закону, який подали ще у 2002 р., досі лежить у Верховній Раді.

Я ще хочу сказати, чому іноземні студенти їдуть до США. Їм подобається магістерська програма. Вона коротка, зразу веде до результату, до визнання на ринку праці. Тому Європа започаткувала Болонський процес, щоб наздогнати Америку. Студенти зараз цікавляться всіма типами освіти. А їх багато: професійна, комерційна, трансперсональна, корпоративна, академічна. Ось цієї гнучкості в нашому освітньому законодавстві не вистачає. За наявності такої освітньої диференціації ми зможемо конкурувати на міжнародному ринку освітніх послуг і залучати багато іноземних студентів та викладати їм професійні програми тією мовою, якою вони хочуть.

І останнє. Ми не повинні боятися введення різних типів навчальних програм. Ми не повинні боятися того, що університети будуть відрізнятися один від одного. З одного боку, університет — це простір незалежної думки, з іншого — він має видавати все передове. Це проблема надзвичайно складна. Ми маємо врахувати ті наробки, які є в програмах ЄС, наприклад, програми «Шлях старовинних університетів» та «Університет як місце співіснування громадянського суспільства». Ми маємо навчити людину жити в глобалізованому світі.

Дякую за увагу.

Людмила Горбунова: Хочу звернути увагу на те, що Ян де Гроф, на якого посилався Михайло Філімонович, дав статтю до нашого журналу; вона вже опублікована у п'ятому номері.

Ольга Грива: Я хочу продовжити думку Михайла Філімоновича о том, что проблемы мультикультурализма остро стоят для нас уже как наши внутренние украинские проблемы. И я, как исследователь, как преподаватель, живущий в Крыму, испытываю все эти проблемы на себе. Но

еще в большей степени, я их переживаю как декан факультета, являющегося частью Национального педагогического университета.

Не так давно в университете на Ученом совете стоял вопрос о языке преподавания. Статья 10 Закона «Об образовании» гласит, что языком преподавания должен быть украинский. Я и мои коллеги с пониманием это воспринимаем, но остается вопрос: каким образом русскоязычный преподаватель русскоязычным студентам будет преподавать на украинском языке. Одним из путей продвижения тематики мультикультурализма — не торопиться и не форсировать это движение.



Да, Крым — это часть Украины. Процессы, которые происходят в Крыму, имеют разнонаправленный характер: употребление русского языка сопровождается постепенной украинизацией этого поликультурного пространства. Взаимоотношение русского и украинского языков — это одна из проблем Крыма. Другая проблема — это взаимоотношения всех тех культур, представители которых проживают в Крыму. Это то, что сложилось исторически. Каждый народ претендует на свою историческую правду. И русские, и украинцы, и крымские татары считают себя коренными народами Крыма.

Какова роль системы образования во всем этом процессе? Очевидно, что необходимо найти такой путь, который бы позволил нам всем мирно существовать в этом пространстве. Поэтому слово «толерантность», которое неоднократно уже звучало в ходе дискуссии, стало для меня ключевым. Проблема в том, как найти и внедрить механизм воспитания толерантной личности в поликультурном пространстве. Эти вопросы в Артеке, например, приходится решать ежедневно. У нас разработан целый ряд технологий, каким образом воспитывать толерантность. Например, мы проводим международный фестиваль «Изменим жизнь к лучшему». В этом году в нем примет участие 54 страны. Это огромное мультикультурное пространство, которое существует в течение всех трех фестивальных недель. Дети, подростки, отдыхающие в эту смену, общаются между собой преимущественно на английском языке.

Шесть лет подряд мы запускаем различные анкеты. Прошлым летом я обнаружила, что на русском языке эти анкеты уже никто не заполняет. Мальчики-грузины значительно лучше знают английский. По-русски и по-украински почти не говорят. Только наши украинские дети пока еще пишут на украинском языке. В принципе это поликультурное пространство уже родилось, и мы в нем существуем. Мы должны обладать не только знаниями о том, как надо работать в поликультурной среде, но и

обладать определенными технологиями для того, чтобы грамотно и технологично вести себя в этой среде.

Видимо, одним из основных подходов должен быть личностно ориентированный подход. Самым главным объектом воспитания остается личность ребенка, преподавателя, родителя. Наша задача в том, чтобы дать возможность каждому участнику образовательного процесса реализовать себя максимально. В этом и состоит смысл нашей гуманистической педагогики.

Людмила Горбунова: В продолжение разговора о мультикультурном воспитании, в частности, воспитании толерантности как важнейшей составляющей этого процесса, я хотела бы подчеркнуть следующее. Мультикультурные тенденции не есть нечто абсолютно объективное, совершающееся помимо наших усилий, наших желаний и наших представлений о будущем.

Мы познаем мир и одновременно мы его конструируем в наших представлениях, концепциях, моделях, проектах, программах, которые воплощаем в своей деятельности. Поэтому оптимально благоприятное решение проблемы мультикультурности в обществе возможно лишь при нашем активном участии в этом процессе, в частности, посредством мультикультурного воспитания и образования, примером которого является работа в Артеке.

Проблема взаимоотношений культур в истории решалась по-разному. Одним из таких решений была ассимиляция. Но ассимиляцию как объективный исторический процесс следует отличать от политики принудительной ассимиляции. В украинской истории таких примеров достаточно (русификация, полонизация и т.п.). Ассимиляция, как стратегия по отношению к пришлым культурам, использовавшаяся на протяжении долгого времени многими европейскими странами, в большинстве случаев тоже себя не оправдала. Но нам важно ещё рассмотреть проблему ассимиляции в контексте современных интенций, направленных на наиболее благоприятный сценарий возможного будущего человечества, поместив эту проблему в контекст современного постмодернистского и after-постмодернистского дискурса. И в этом контексте ассимиляция, стирающая различия, также выступает как реальная угроза для культуры. Ибо на этом пути человечество обедняет себя, «кастрирует», уничтожает креативную базу своего культурного развития.

С другой стороны, существует опасность и в политике упрощенного, или непоследовательного, мультикультурализма. Мультикультурализм в его либерально-радикальном проявлении, абсолютизирующий различия, уравнивающий и консервирующий все системы ценностей, ведёт к культурной геттоизации, уменьшению пространства взаимовлияния и коммуникации культур. Мы тем самым теряем в пространстве многообразия единство, целостность. Развитие культур приобретает анклавный характер, то есть замкнутый на себя. Они маргинализуются и утрачивают спо-

способность к глобальной межкультурной коммуникации, становясь чуждыми и даже враждебными этому процессу. Можно сказать, что подобная модель мультикультурализма применительно к иммигрантам, реализуется в некоторых европейских странах (Франция, Германия, в значительной степени Великобритания). Кроме либерального разрешения на существование культур иммигрантов в рамках культуры принимающей страны в виде чего-то отдельного и не мешающего жить представителям доминирующей культуры, она направлена в основном на адаптацию иммигрантов к новым условиям с перспективой последующей интеграции.

Но часто в такой модели отсутствует самое главное: взаимность. Культурная адаптация предусматривает лишь движение с одной стороны, то есть со стороны иммигрантов (именно на это направлены огромные усилия со стороны правительств и общественных организаций, что не может не вызывать уважения). Но готово ли измениться само принимающее общество, так остро нуждающееся в рабочей силе трудовых иммигрантов из азиатских и африканских стран? Готово ли оно к тому, чтобы процесс культурного взаимодействия был **взаим-**ным, процесс культурного сотрудничества был **со-**вместным? К сожалению, в последнее время разрешенные культурные различия иммигрантов, отпущенные в свободное плавание по волнам европейских либеральных демократий, становятся маркерами формирующихся и набирающих силу социальных противоречий (между богатыми хозяевами-европейцами и бедными иммигрантами). Дальнейшее развитие такой ситуации чревато конфликтами межэтнического, межкультурного, межконфессионального характера. Что уже является реальностью современной истории. Главная опасность такого мультикультурализма состоит в том, что абсолютизации культурных различий в теории приводит на практике к фрагментации культуры, разрывам, обособлению, отчуждению, вражде.

Но если потерпит крах политика мультикультурализма в этих странах, то это значит, что не оправдала себя лишь данная конкретная ее модель. В то же время существует опасность, что крах одной крайности обусловит другую, а именно возвращение к политике ассимиляции. Что, в свою очередь, будет уже невозможно осуществить мирным путем в сформировавшемся политическом и культурном контексте.

Хочу еще раз подчеркнуть, мультикультурализм не является единым концептуально оформленным целым. Единой мультикультурной концепции как таковой не существует. Налицо разнообразие мультикультурных концепций, подходов, моделей в пространстве глобального дискурса как незавершенного проекта. И каждая из существующих концепций должна быть принята во внимание, подвергнута критическому анализу и рефлексии в аспекте возможностей и рисков ее реализации.

Михайло Степко: Я хотел бы поделиться своим опытом участия в вопросах обустройства крымских татар по возвращении их в Крым. Я был тогда в составе команды Кабинета Министров Украины, которая этим за-

нималась. Приведу пример дискуссии с крымскими татарами, которая проводилась на разных уровнях, по поводу того, каким быть языку образования для татар. Когда формировался Индустриально-педагогический институт, некоторые экстремистские элементы требовали, чтобы это был только татарский язык. Мы их спрашивали: «Вы физиков и инженеров будете готовить?» Отвечали: «Будем». Так, а где они будут работать с татарским языком? Получается, только в Крыму? Принятие такой доктрины, с одной стороны, ограничивает возможности людей относительно трудоустройства, с другой — оно фактически ведет к созданию, как Вы говорите, фрагментации и анклавности в развитии культур.

Людмила Горбунова: Во время моих посещений образовательных форумов в Швейцарии я имела возможность познакомиться с опытом реализации мультикультурной политики в этой стране. Как известно, там представлены четыре основные культурно-лингвистические общности: немецкая, французская, итальянская и ретороманская.

Ретороманский язык, на котором говорит всего лишь один процент населения, в основном в горных районах на юго-востоке, в немецко-язычном кантоне Граубюнден, является официальным языком. Причём ретороманский является единственным швейцарским языком, на котором говорят только в Швейцарии. И это придает ему особый символический статус. При этом ретороманский называют «языком души», противопоставляя его немецкому как «языку хлеба». Я бы хотела обратить внимание на отношение швейцарцев к ретороманскому языку как к своему историческому и культурному наследию.

Когда в конце XX века статистика выявила сокращение численности говорящих на ретороманском языке, уменьшение количества школ и т.д., швейцарцы принялись спасать свою уникальную культурную ценность. Поскольку ретороманский существовал лишь в виде пяти диалектов и не имел исторически сложившейся наддиалектной формы (хотя надо отдать должное этим диалектам: все они в результате «окультуривания» стали литературными), была создана объединенная версия ретороманского языка, которая должна была использоваться, прежде всего, для административных целей, и которую надо было изучать вместе с одним из местных диалектов. Непосредственным следствием этого было увеличение информации на ретороманском примерно в 20 раз за несколько лет. Ретороманский получил статус официального языка в 1996 году, с тех пор его официальное использование продолжает расти. Правительство Швейцарии экономически поддерживает ретороманский, а также итальянский, как языки двух наименьших языковых групп. В чем причины такого единства, такого общего беспокойства о своей культуре?

В Швейцарии традиционным объяснением единства, которое проявилось еще во времена наполеоновских войн в начале XIX века, является то, что данное сообщество основано на **общей воле оставаться вместе**. И эта воля присуща каждой из четырех этнолингвистических групп — уч-

редителей швейцарской конфедерации, проживающих в ее различных кантонах.

Сегодня Швейцария является одной из наиболее децентрализованных стран в мире (23 кантона). Это является следствием исторически сложившихся стремлений **противостоять доминированию** какой-либо одной общности. Возможно, это стремление было даже сильнее воли к созданию единой нации. Тем не менее, последнее было реализовано как итог демократического развития этнолингвистических и культурных групп в рамках одного государства. Именно на основе принятия общих правовых ценностей формируется столь культурно различная швейцарская идентичность.

При этом культурно различное осознается как общенациональная ценность, как культурное достояние всего швейцарского народа. В ходе общенациональной кампании по спасению ретороманского языка его стали изучать во многих частях Швейцарии, а не только в кантоне Граубюнден. «Не дадим пропасть ретороманскому языку, потому что это наша история, наше культурное наследие», — говорят швейцарцы. В этой обеспокоенности проявляется действительно патриотическое отношение к различиям, как к чему-то, что является сугубо швейцарским национальным достоянием, национальным богатством. По их мнению, богатая культура не может быть гомогенной, она всегда гетерогенная, богатая на различия. При этом существует общая идентичность швейцарской нации и осознание себя носителем различия в рамках единства. Мне кажется, политика сохранения и развития различий внутри единства и развитие единства на основе принципов демократии, свободы и равенства, основанные на этой стратегии политические проекты и опыт их реализации заслуживают самого пристального внимания. Очень многое в этом опыте может быть полезно для Украины.

Но, говоря о мультикультурализме на примере Швейцарии, следует различать две политические модели: одну, направленную на формирование единой политической нации из этнокультурных общностей, исторически проживающих на данной территории, в том числе и коренных меньшинств; другую — направленную на адаптацию и интеграцию трудовых и прочих иммигрантов эпохи глобализации. Между ними существуют большие различия. И это опять демонстрирует пример Швейцарии.

Если первая модель швейцарского образца является наиболее успешной в мире, то в отношении второй швейцарцы проявляют очень большую осторожность. В общественном мнении швейцарцев доминирует настроение сдерживания трудовой миграции и ее интеграции в швейцарскую культуру, что в частности проявляется в жесткости политики предоставления гражданства. Существует мнение, что иммиграция может нарушить сложившееся хрупкое равновесие между этнолингвистическими и культурными группами, растворить швейцарскую идентичность, нивелировать уникальную этнолингвистическую конфигурацию швейцар-

ской культуры. На этом основана политика сдерживания мультикультурализма иммигрантского происхождения. Поэтому за опытом мультикультурного образования, как для коренных меньшинств, так и для иммигрантов, следует обращаться к другой стране, а именно к той, которая наиболее продвинулась в этом отношении и является безусловным лидером в данной области. Я имею в виду, прежде всего, классическую страну иммигрантов — США.

Концепции мультикультурного образования в США зародились на основе идей либерализма и гуманизма в русле педагогики позитивизма, прагматизма и социал-реконструктивизма, и были ответом на проявление кризиса образования в гетерогенной культурной среде. Направлены они были против расизма, этноцентризма и ассимиляции. Перед американской системой образования встал вопрос, как трансформировать содержание и методы обучения с тем, чтобы они отражали культурное многообразие и в то же время способствовали формированию общей американской идентичности («Мы, американский народ...» — Конституция США).

Американская педагогика и философия образования — это настоящая сокровищница концепций, подходов, методов, проектов, опытов мультикультурного образования; сокровищница, обращение к которой может существенно обогатить украинское образование. Например, концепция «образовательного равенства» Дж. Бенкса (J.Banks), концепция антирасистского образования К. Слитера (C.Sleeter), критическая модель С.Нието (S.Nieto), предполагающая несколько уровней поддержки плюрализма (терпимость, принятие, уважение, утверждение, солидарность и критика), концепция равных возможностей, концепция мультикультурного образования в глобальном сообществе, критическая педагогика и др.

Заслуживают внимания различные виды опытов и методик мультикультурного образования: билингвального и многоязычного обучения, «классов наследия», методики анализа ценностей, трансформации школьной среды для мультикультурного образования, релевантного учебного плана, плюрализма в системе контроля и оценки знаний, внедрения культурных ролевых игр и др. И что интересно: в американской системе образования отсутствует сколько-нибудь унифицированная модель мультикультурного образования. Каждое учебное заведение пытается выработать собственную модель и программу соответствующего воспитания и обучения, о чем говорила профессор Кетлин Джилл в своем выступлении.

Но при этом вырабатываемые программы должны соответствовать стандартам среднего и высшего образования США. Так, Американский Совет по стандартам высшего образования (GAS) в 1990-х годах разработал документы, согласно которым образовательные программы должны воспитывать у студентов способности эффективно снимать межнациональные конфликты. Что, конечно, может быть результатом только эффективного мультикультурного образования. Мультикультурализм заложен и в стандарты педагогического образования NCATE. Программы

подготовки учителей предусматривают прохождение практики в многонациональной аудитории, формирование умений организовывать педагогический процесс в диверсифицированном культурном и социальном окружении, учитывая гендерные, расовые, культурные, религиозные отличия.

Но на что я бы хотела обратить особое внимание, так это на то, что любые мультикультурные программы в США основываются на личностно-ориентированном образовании, то есть всегда имеют своим конечным адресатом не ту или иную этническую или другую культурную группу, а свободного индивида, демократическую личность. Это главная либеральная ценность, она всегда просматривается сквозь любые культурные различия.

Политика мультикультурного образования в США может быть успешной, потому что она обеспечена прочной законодательной базой. Мультикультурное образование провозглашено законодательно на всех уровнях: федеральном, в отдельных провинциях и штатах. Созданы особые государственные структуры, осуществляющие и контролирующие реализацию соответствующей школьной политики.

Однако нельзя идеализировать мультикультурное образование в США. Несмотря на наличие соответствующей законодательной базы и официальное признание идей мультикультурализма, школы и вузы находятся лишь в начале пути его реализации. Для этого есть свои причины, о которых можно было бы поговорить, но только в рамках более узкой темы.

Тетяна Гриценко: У своєму виступі я продовжу тему про мультикультурну освіту в США, але б хотіла зупинитися лише на одному з її аспектів — показі впливу гендерних досліджень на зміст мультикультуралізму в американському науковому дискурсі. Популярність і поширення феміністського руху спричинили зміни у змісті мультикультурної освіти через розуміння взаємозв'язків між категоріями раса, етнічність, клас і гендер, а також через аналіз складних ієрархічних систем домінування і пригнічення, основаних на цих соціокультурних конструктах. Переосмислення даних концептів у змісті мультикультурної освіти в США відбувається у двох напрямках.

По-перше, поняття мультикультурної освіти розширилося завдяки включенню в його зміст дискусій про гендер (культурні очікування від жінок і чоловіків щодо їхньої поведінки у суспільстві), критики біологічного детермінізму (пояснення відносин між чоловіками і жінками у суспільстві як обумовлених приналежністю до біологічної статі) та андроцентризму (норма розглядати чоловіка як люди-



ну, а жінку як різновид людини). Провідні ідеологи мультикультуралізму, зокрема Джеймс Бенкс, Крістін Бенет, Патрісія Ремсі та Леслі Уільямс зазначають, що гендерні стереотипи і дискримінація взаємопов'язані з расою, культурою і класом, засвідчуючи, що гендерні ролі чоловіків і жінок створені соціумом і культурою та залежать від соціоекономічного класу. Ремсі та Уільямс демонструють ці взаємозв'язки, підкреслюючи, що жінка-менеджер з середнього класу та з вищою освітою відчуватиме більш рівноправні взаємовідносини з чоловіками-колегами, ніж жінки, які працюють на заводі та знаходяться під керівництвом чоловіків. Бенкс наголошує, що у 1940-х і 1950-х роках білі жінки з вищого класу часто отримували негативну оцінку, коли працювали поза домом, а від білих жінок з робочого класу навпаки очікувалося бути заробітниками. Грант і Слітер також підтримують цю точку зору, підкреслюючи, що представники з однієї етнічної групи мають різний життєвий досвід; наприклад, реалії для азіата-американця з середнього класу відрізняються від реалій азіатки-американки з середнього класу або азіата-американця з нижчого класу.

По-друге, до змісту мультикультурної освіти також було додано питання про сексуальну орієнтацію. Такі науковці, як Вест наполягають на необхідності включення досвіду ЛГБТ (що означає — лесбійки, гомосексуалісти, бісексуали, транссексуали) до мультикультурного дискурсу як частини тісних взаємозв'язків між расою, класом, культурою і гендером. Підтверджуючи цю точку зору, Ремсі та Уільямс вказують, що навіть у найбільш неупереджених суспільствах ЛГБТ є метою дискримінації і насилля. Більш того, дослідження Алварадо, Дерман-Спаркс і Ремсі показує, що викладачі-мультикультуралісти, коли обговорюють питання взаємозв'язків між расою, класом і гендером, уникають теми про гомосексуалізм і гомофобію, що визначена Європейським Парламентом як ірраціональний страх і відраза до гомосексуалізму і ЛГБТ, що базується на упередженні та прирівнюється до расизму, ксенофобії, антисемітизму і сексизму. Таким чином, життєвий досвід людей квір (ЛГБТ) безсумнівно залежить від сприйняття гомосексуалізму в суспільстві та пов'язаний з соціальним класом, гендером, расою, етнічністю, релігією й іншими культурними ідентифікаторами.

Можна сказати, що мультикультурна освіта в США в результаті зазначених змін у її змісті набуває все більш ознак несприйняття різних форм дискримінації, включаючи класизм, сексизм, гендеризм, гомофобію.

Ольга Садикова: Залучаючись до проблем мультикультурної освіти, я хотіла б звернутися до досвіду Німеччини. Як і інші сучасні європейські суспільства, німецьке суспільство все більше перетворюється на національно гетерогенне. Як проголошено, метою мультикультуралізму в Німеччині є створення мультикультурного суспільства, в якому не повинно бути ані державного, ані недержавного тиску щодо асиміляції етнічних та культурних груп, які повинні існувати як рівноправні, виявляти взаємоповагу, розуміння та толерантність. Конфлікти, які виникають у

мультикультурному суспільстві повинні відбуватися через так звану інтеркультурну освіту і антидискримінаційне законодавство.

Хочу звернути вашу увагу на те, що в Німеччині термін «інтеркультурна освіта» прийшов на зміну так званій педагогіці для іноземців, тобто для дітей іноземних робітників, яка пропонувала заходи щодо підтримки та сприяння дітям іноземців. Досвід показав, що зусилля та спроби допомогти дітям емігрантів у виконанні домашніх завдань не допомогли інтеграції дітей іноземців у німецьке суспільство. Це привело до певних змін у цій сфері. З одного боку, це сприяло розширенню обсягу роботи в сфері дитячих садків, в сфері спілкування з дорослими іноземного походження. З іншого боку, прийшло розуміння того, що педагогіка для іноземців не може бути окремою галуззю педагогіки, яка займається питаннями виключно іноземних громадян. Вона повинна бути спрямована і на громадян країни, оскільки багато завдань можуть бути вирішеними тільки у спілкуванні людей один з одним.

І оскільки термін «педагогіка для іноземців» недостатньо відповідав цим вимогам, його було замінено на «інтеркультурне виховання» або «інтеркультурну педагогіку». Професор Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти Вольфганг Міттер виокремлює декілька етапів на шляху розвитку педагогіки для іноземців в «інтеркультурне виховання». Наприклад, бікультурне виховання, яке мало за мету виховання представників двох культур. Але на практиці, правило було спрямоване на представників культур меншин. Представники культур більшості під вплив цього виховання не підпадали, і навчання дітей німецького і не німецького походження відбувалося в різних класах.

Наступний етап — «мультикультурне виховання», яке визначає, що культури всіх соціальних класів та груп у суспільстві є різними, що потребує додаткових зусиль для створення інтегрованого суспільства. «Інтеркультурне виховання», з одного боку, визнає культури як такі, що відрізняються, а, з іншого боку, передбачає спільне вивчення «іншого». Інтеркультурне виховання намагається визначити відносність кожної культури, розглядає питання культурної самобутності, вказуючи на необхідність її подальшого розвитку.

Таким чином, на відміну від педагогіки для іноземців, метою якої була асиміляція емігрантів у німецьке суспільство та створення гомогенної культури, інтеркультурне виховання спрямоване на збереження культурної ідентичності та створення моделі мультикультурного суспільства. Цікавим є те, що німці дають також визначення транскультурного виховання.

Зростання значення мультикультурної освіти в Німеччині викликає необхідність переформулювання освітньої мети школи, розробки основних тенденцій розвитку стратегій мультикультурної освіти. Повага гідності людини, гарантія основних прав є конституційними нормами, що знаходять подальший розвиток у законах про школу кожної федеральної землі Німеччини. Мультикультурна освіта в німецькій школі здійснюється в

першу чергу в процесі загального виховання школярів, внаслідок чого перед учнями постають наступні завдання: усвідомлювати власну культурну соціалізацію, здобувати знання про інші культури, критично сприймати інші культурні форми, поважати спосіб життя іншої людини.

Втілення мультикультурної освіти у школі здійснюється на основі педагогічних принципів, серед яких найважливіший — створення атмосфери взаємоповаги і толерантності у спілкуванні з представниками інших культур. Всі учні повинні брати участь у розвитку спільної шкільної культури і створювати правила спільного учнівського життя, основою якого є взаємоповага.

Співпраця з батьками іноземного походження може бути виокремлена як наступний педагогічний принцип мультикультурної освіти. Спільне урегулювання конфліктів вимагає від всіх учасників вміння розглядати свою точку зору з позиції іншого або інших. Необхідною засадою для розвитку мультикультурних компетенцій на заняттях є знання традицій і зразків як власної, так і чужої культури, які мають розглядатись з позицій диференційованого підходу, самокритичності. У даному випадку йдеться не стільки про збільшення обсягу навчального матеріалу, скільки про мультикультурне акцентування вже існуючого.

Отже, мультикультурну освіту у Німеччині можна схарактеризувати як процес, що набуває інтенсивного розвитку, який отримує фінансову підтримку у кожній федеральній землі країни та підкріплюється низкою організаційних заходів. Такими, зокрема є: подальший розвиток навчальних планів і загальних напрямів всіх предметів з урахуванням мультикультурного аспекту; складання практичних розробок, в яких мультикультурні аспекти конкретизуються як інтеграційна складова роботи школи та уроку; випуск шкільних підручників, провідною думкою яких є те, що суспільство та культури не можуть бути знеціненими; сприяння мовному різноманіттю через диверсифікацію іншомовних пропозицій. Усвідомлюється необхідність того, щоб і німці вчили більше мов, в тому числі і ті, якими розмовляють емігранти. Мультикультурні проекти містять також вимоги сприяння роботі вчителів не німецького походження, покращення умов для шкільного партнерства, розвиток програм обміну школярів та міжнародного обміну вчителів, підтримку міжнародних шкільних мереж, інтенсифікацію співпраці з соціальними працівниками та установами з роботи з молоддю. Інтеркультурна освіта у вищих навчальних закладах Німеччини є складовою підготовки вчителів і їх подальшої освіти.

Необхідно зауважити, що все вище сказане, поки що є з області проєктів, які знайдуть своє втілення в школі майбутнього, але активне вироблення рекомендацій для створення такої школи відбувається вже сьогодні. Ідеї толерантності і мирного співіснування в рамках гетерогенного суспільства проростають у німецькому суспільстві дуже непросто. Але показовою є вже сама необхідність виносити їх на широкий розгляд, надавати їм статус першочергових для сучасного світу. Дякую за увагу.

Марина Гриценко: Стосовно мультикультурного досвіду я б хотіла навести приклад Фінляндії. Але почну з цитати з сайту української газети «Рідна Україна»: «Функціонування в одній країні двох офіційно закріплених мов, порушуючи мовно-культурну єдність її мешканців, стає джерелом постійного конфлікту між двома різномовними частинами населення, перетворюється на дестабілізуючий фактор суспільного життя».

Не погоджуючись з думкою Ганни Залізняка та Лариси Масенко, я хочу навести приклад офіційно двомовної країни — Фінляндії. Ідеальна чистота, абсолютна довіра і всеохоплююча інформатизація. Усі ці названі якості характеризують сучасну Фінляндію. Ідеальна чистота вас переслідуватиме скрізь. Як на вулицях столиці Гельсінкі, у маленьких містечках, по дорогах і полях, біля озер, так і в громадських убиральнях. Фіни довіряють не лише своїм, але й чужим. За конституцією Фінляндії в країні забезпечено однакові права для фінської та шведської мови. Офіційний статус шведської мови сягає своїм історичним корінням у часи, коли Фінляндія була частиною Шведського королівства, у період з початку 13-го століття по 1809 рік. У Фінляндії люди самі визначають, що вони є носіями шведської мови. За сьогоднішньою статистикою, 6% фінів вважають себе шведськомовними. Фінська мова стала домінувати у всіх сферах життя після здобуття незалежності у 1917 році. Але шведська мова з того часу втратила свої позиції і тепер перебуває в класичній позиції мови меншості.

Якщо особа стверджує, що вона є носієм шведської мови, державні органи мають забезпечити її обслуговування рідною мовою. Зокрема, йдеться про виховання дітей у шведськомовних садочках. У фінських школах обов'язково викладається шведська мова, також деякі предмети викладаються шведською мовою. Державні службовці, працівники комунальних освітніх закладів, а також медичних установ, повинні знати дві мови. Проте ніде не зафіксована вимога, щоб президент країни знав шведську мову.

Слід зауважити, що фінські шведи володіють ясно вираженою фінською ідентичністю. Зокрема під час хокейних матчів вони вболівають за фінську команду, а не шведську.

Для україномовних ЗМІ може бути цікавим досвід газети *Hufvustadbladet*, що орієнтована на фінів, які володіють шведською мовою. Газета була заснована у 1864 році і свого часу виходила дуже великим тиражем. Зараз вона займає серед фінських газет 10-те місце з тира-



жем у 51 тисячу примірників. У газеті працює 90 журналістів. При цьому весь персонал газети, яка має власну друкарню, становить 175 чоловік.

Головний редактор газети Hufvustadbladet Макс Архиппайнен зазначив, що завдання газети полягає в тому, щоб давати альтернативну точку зору людям, які можуть читати шведською мовою. За його словами, тираж газети зменшувався протягом 16-ти років. «І тоді ми зрозуміли, що треба щось робити, щоб відрізнятись від інших ЗМІ. У зв'язку з цим ми вирішили зменшити формат і стали прагнути до того, щоб новини були власними», — сказав Архиппайнен. На його думку, шведська мова стане сильною і цікавою, якщо газета буде сильною і цікавою. І тоді шведські фіни самі стануть обирати шведську мову, вважає головний редактор.

Отже, досвід Фінляндії цілком може стати в нагоді багатьом великим націям, зокрема, українській.

Людмила Горбунова: Цілком погоджуюся з Мариною, що досвід Фінляндії є дуже цінним для України. Але не менш цікавим є досвід мультикультурної політики Швеції та Нідерландів, Канади та Австралії. Це ті країни, в яких мультикультурне суспільство є таким, що здатне поєднувати рівність можливостей з культурними відмінностями. Це ліберальні суспільства, котрі, подолавши соціальну несправедливість капіталізму, здатні подолати також несправедливість, засновану на расизмі та ксенофобії. Однак не варто забувати про те, що це все ж таки ідеал, певна суспільна інтенція, а не досягнутий стан життя.

Олексій Шевченко: Сама проблема мультикультуралізму мене цікавить як проблема певного інформаційного, комунікативного або політичного проекту. Цей проект знаходить відображення в освіті. Це перша моя позиція. Другий момент, на якому я хотів би акцентувати, що мої філософські уподобання значною мірою знаходяться у французькій традиції. На відміну від традиції англосаксонської, вона досить критична, песимістична. Якщо представник англосаксонської філософії вбачає в світі якісь позитивні тенденції, то француз вбачає катастрофи, апокаліпсис.

Згадую, у Парижі Бодріяр презентував свою книжку. Прийшли гості. І автор запитав: а чого ви власне прийшли сюди? Історія вже закінчилася, це вже кінець. Ми не будемо в такому песимістичному контексті осмислювати ці процеси. Але все ж таки, наслідуючи критичну традицію того ж Фуко, який, перш за все, вбачав навіть в системах педагогіки владні відносини, певний тип соціальної дресури, ми не можемо це не усвідомлювати, коли ми аналізуємо всі ці процеси.



І саме з цих позицій я хотів би подивитися на феномен мультикультуралізму. Що він приховує? Які філософські передумови? Це проект значною мірою ідеологічний. Перше, що кидається в очі, це певні аналогії між мультикультуралізмом та радянським інтернаціоналізмом. Чому ми вхопили цей термін? Бо впізнали щось дуже знайоме. За часів моєї роботи у гуманітарному відділі проблем безпеки було дуже багато проєктів щодо вирішення всіх наших проблем. Один із них — це введення мультикультуралізму, спілкування між народами, етносами, націями тощо. Це дуже поверхові аналогії, але вони все ж таки є. Вчора ввечері я поставив собі завдання, а якщо ми дійсно проаналізуємо філософські передумови мультикультуралізму. У мене є досить критичне відношення до самого концепту. Я думаю, що я частково і не правий, бо коли я Вас послухав, Людмилу Степанівну (у вас такий харизматичний заклик до єдності), то я подумав, що можливо мій скептицизм не зовсім виправданий, але якась частинка правди все-таки в ньому є. Тому саме з цих позицій я і намагався, так би мовити, узагальнити всі ці філософські передумови. Я прошу не дуже суворо мене судити.

Славою Жижек сказав, що ми повинні весь час тримати в голові, що сучасний суб'єкт західного співтовариства не класичний картезіанський суб'єкт, а нарцисичний суб'єкт споживання. Багато представників психоаналізу кажуть, що нарцисизм — хвороба нашого часу. Друга передумова полягає в тому, що в процесі цього споживання, навіть культурних зразків, відбувається певна редукція культурних традицій до знаків цього споживання. Інколи споживач не помічає цієї підміни. Третя особливість — відсутність означника у культурі, який має відношення до проблеми єдності. Всі кажуть, що в наш час відбувається знищення символічного. Це велика проблема — зведення символічного до уявного. Звідси ми маємо оцю мозаїчність культур. Мені здається, що ми маємо певну аналогію з вавилонським натоппом, який породив сам термін «мульти». В контексті цього Вавилону ми не маємо можливості зануритися в іншу культуру або вступити в діалог. Наприклад, я беру концепцію Гантінгтона, який говорить про війну цивілізацій. Ми маємо приклад того, що діалог між західною та ісламською цивілізацією є неможливим, незважаючи на всі заклики до толерантності.

Третій аспект вже має відношення до безпосередньо нашої проблеми певної репресивності — це західна політкоректність, яка лежить в основі дискурсу про мультикультуралізм. Мені здається, що ця політкоректність несе дуже репресивну домінанту нав'язування певних стандартів. Ця репресивність не зовсім очевидна і часто є непомітною. Ключова метафора цих стандартів — це метафора не іншого, а метафора меншин. Це формує певний катехізис меншин, який нагадує радянський ідеологічний катехізис. Там було право націй на самовизначення, але теж були меншини в рамках імперського цілого. І тут є певні меншини в рамках якогось цілого. Врахування цих прав видається за поглиблення демократії. Це теж

є певна пропагандистська картинка, рожева картинка тотальної демократизації. Які можуть бути меншини? Нацменшини, расові меншини. Але ключовий аспект всіх міфологій меншин — це, безумовно, сексуальні меншини. Мене дуже дратує нав'язування в американському кіно-, літературному продукті цього толерантного відношення до гей-культури. Але для політкоректного мислення — це абсолютно нормально. Коли я казав, що відбувається редукція високої культури, то ми тут бачимо, що видається третьорозрядна література, бо вона лежить в рамках політичного проекту. Між іншим, як будь-яка пропагандистська конструкція, вона приховує реальні проблеми відлучення інших від демократичного процесу. Це дуже гостра проблема сучасної західної культури, і багато політологів пишуть про права мігрантів, в яких просто немає прав. Але це не помічається в рамках такої рожевої картинки.

Прикладом такого милування меншістю, який наводив Бодріяр, є приклад Чиччоліни, яка засідає в парламенті. Чому? Порнозірка — це також меншість, вона дискримінована, їй треба в політику. Мені це дуже нагадує ленінську тезу, що кожна кухарка може керувати державою.

Ще одна така передумова. Пан Бойченко задавав дуже цікаве питання про колоніальний погляд білої більшості. Дуже багато теоретиків пишуть, що мультикультуралізм консервує колоніальний погляд білої людини. Чому? Бо милування оцією меншістю воно і є консервуванням. Це дуже пов'язано із західним нарцисизмом. Нарцис не бачить іншого, є тільки його проекції, проекції його власної культури. Тут я згадую відомі книжки Саїда, який проаналізував феномен Сходу. Він показав, що Схід — це вигадка західної цивілізації. Це західні проекти формують уявлення про Схід як щось таємниче, містичне. Мені здається, що дуже багато з того, що ми називаємо меншостями, культурними традиціями є проекцією колоніальної більшості, які видають свої уявлення про інших.

Останнє. Коли ми говоримо «культуралізм», що ми маємо на увазі? Мені здається, що тут є плутанина, що ми видаємо медійні продукти цієї культури за саму культуру. Була цікава доповідь про світові релігії. Я бачив сюжет по телебаченню, як монах Шаоліню приїжджає до Америки, відкриває школу і починає вчити американців цієї утаємниченої системи китайського буддизму. Що ми маємо в цьому феномені? Маємо те, що цей монах просто адаптує і підігрує західній цивілізації в їх проекціях на храм Шаолінь. Його адепти вважають, що вони підключаються до автентичного Шаоліню. Відбувається масова містифікація в культурі. Між іншим, сам храм Шаолінь давно перетворився на комерційну структуру і фігурує як проекція західних уявлень.

Такими є основні передумови, які я зміг дуже побіжно виділити. Мені здається, тут є про що подумати. І коли говорити про транскulturалізм, то я не впевнений, що цей культуралізм має якимось іншим наповненням. Дякую за увагу та терпіння.

Людмила Горбунова: Дякую Олексію Костянтиновичу за аналіз філософських передумов мультикультуралізму як ідеологічного і політичного проекту. Нарцисизм, безперечно, тут має місце. Але редукувати багатий західно-європейський філософський контекст мультикультуралізму до нарцисизму є великим спрощенням. В цьому контексті, насамперед, ми маємо багату традицію діалогічної філософії (О. Розеншток-Гюссі, М. Бубер, Е. Левінас), герменевтичної філософії (В. Дільтей, Г. Гадамер, Е. Бетті), бачимо також філософію відмінності (Ж. Делез), комунікативну етику Ю. Габермаса, трансцендентальну прагматику К.-О. Апеля, філософію відповідальності Г. Йонаса, філософію включення Ч. Тейлора тощо. За умови такого контекстуального підходу не можна погодитися з твердженням, що основною метафорою західної політкоректності в контексті мультикультурної проблематики є не метафора іншого, а метафора меншин. Не можна ігнорувати підняту ще М. Бубером проблему діалогу людини з іншими людьми при посередництві Бога — проблему «Я і Ти»; проблему шляху до Іншого та відповідальності за Іншого, що лежить в основі свободи суб'єкта, підняту Е. Левінасом, проблему пошуку нових морально-ціннісних орієнтацій задля нових форм соціальної і культурної інтеграції, що розглядається у працях видатних німецьких філософів сучасності, яких я вже назвала та інших.

До того ж, говорячи про політкоректність мислення, зовсім некоректно зводити поняття меншин до секс-меншин, а потім піддавати нищівній критиці таким чином спотворений сенс мультикультуралізму.

Позиція Олексія Костянтиновича стає зрозумілою, коли він апелює до С. Гантінгтона, зокрема до його тези про невідворотність зіткнення цивілізацій. На наш погляд, саме в його роботах, таких як «Зіткнення цивілізацій» та «Хто ми», міститься джерело песимізму та скептицизму щодо мультикультурної політики, а не у французькій філософській традиції, у лоні якої сформувалися засади філософії мультикультуралізму, зокрема, філософії відмінностей. Що ж стосується антимultiкультурного алармізму Гантінгтона, то особливо це помітно в його книзі «Хто ми», яка проникнута фаталізмом та романтичною ностальгією за англо-протестантською культурою. Саме вона є, за переконанням Гантінгтона, «базовою» для американської ідентичності. (Ця теза є дуже спірною, і заперечується фахівцями). Імміграція в його баченні постає як зло для країни, здатне зруйнувати цю ідентичність. Іммігранти не в змозі сприйняти її. І якщо США не примусять їх це зробити, на країну очікує доля Спарти та Риму, а саме: повний занепад. Гантінгтон із зневажливим презирством піддає критиці мультикультуралізм як шкідливу фантазію ліберальних еліт, протиставляючи йому «патріотизм» і «національний інстинкт» простих американців, які виступають проти іммігрантів.

Але ж існує й інша, більш оптимістична, думка в суспільній свідомості США, зокрема у свідомості політичної еліти, яка все ж таки перева-

жає: Сполучені Штати за раціональної, прагматичної мультикультурної політики в змозі не тільки пережити імміграцію, але й досягти процвітання завдяки їй.

Не можна не погодитися з Олексієм Костянтиновичем у його твердженні про те, що часто медійні продукти культури видаються за саму культуру. Але це стосується не лише міжкультурного діалогу. Наш час — це ера симуляції і симулякрів, як писав Бодріяр. Приклад із Шаолінем — приклад захоплюючої гри мас-медіа, за якою здійснюється деструктурація культурного. Така інформація, подана у вигляді знання про Схід, розкладає сенс, перетворює його на таку собі туманність, приречену на тотальну ентропію. Але, за Бодріяром, на таку ентропію приречена будь-яка інформація про ту чи іншу подію. Інформація, на яку перетворюється та за допомогою якої поширюється певна подія чи культурна традиція, вже є деградованою формою цієї події. Але чи можемо ми цього уникнути? Пошуки відповіді на це запитання можуть бути предметом окремого обговорення, іншої дискусії.

Оксана Ляхвацька: Я хочу продовжити думку Людмили Степанівни про величезне методологічне значення філософії діалогу для вирішення проблеми мультикультуралізму в сучасному світі. Філософія діалогу (зустрічі) — напрямок у сучасній філософії, метою якої є визнання комунікації з іншою людиною, Богом, світом, яка є можливою завдяки трактуванню їх як партнерів в діалозі. Я б її назвала методологією розкриття сутності мультикультурного світу в цілому. Філософія діалогу це, передусім, спроба мислення, яке виникає із співбуття людей в конкретному часі. Роздуми про пізнання світу, про ідентичність людини, любов, етику. Спроба зрозуміти і пізнати себе і свободу, розмову, міжлюдські відносини, систему цінностей, відчуження і самотність. Філософія діалогу робить спробу зосередити мислення про людину навколо конкретної екзистенції, навколо конкретної людської долі аби узріти в ній те, що є для людини найважливіше і що конститує її буття як особи.

Великою заслугою філософії діалогу є те, що вона говорить про окрему людину, про кожен індивід як цінність саму по собі, що постійно нагадує про її існування, про її право на екзистенцію і артикуляцію. В сучасному постмодерністському шумі, мішанині мов, безцінний цей міцний і виразний голос, який возвеличує такі цінності як ідентичність, гідність, прихильність, уважність і повага до другого — *Іншого*. І це ще не все. За Левінасом і Тішнером, *Я* не лише має співвідноситись з *Іншим*, воно повинно брати на себе відповідальність і бути готовим нести відповідальність за прийняті ним рішення, бути відповідальним за іншого. Це свого роду акт жертвності, зречення і покори.

В працях діалогіків знаходимо досвід *Іншого* як досвід для людського самопізнання, в якому знаходять свій фундамент основні етичні цінності такі як правда, справедливість, вірність. Діалог з *Іншим* визначається як діалог доброї волі, а запитання іншого як прохання про допомогу. Етика

тут виступає як знання про спосіб життя серед людей, як знання, де на першому місці знаходиться людина.

Проблему *Іншого* і відношення з ним філософія зустрічі досі розглядала на загал в ситуації наочної безпосередності і в обсязі однієї культури. Сьогодні ж перед цим філософським напрямком лежить неоране поле досліджень над реляцією *Я — Інший*, коли одна із сторін належить до іншої раси, релігії або культури. Чи буде це ускладнювати процес нашої рефлексії, робити її багатозначнішою? Це надзвичайно важливо, бо ми живемо в мультикультурному світі, а прогрес комунікації цієї мультикультурної природи нашої сучасності що раз більш очевидний і всеохоплюючий. Сьогодні домагаються рівноправного місця за круглим столом світу інші, в цілому чисельні, але до цього часу не домінуючі або ж маргіналізовані культури. Вони амбітні і динамічні, мають сильно розвинуте почуття власної гідності і власної цінності. Саме тому рефлексія над *Іншим* спонукає нас до роздумів над природою і змістом зустрічі між *Я* й *Іншим*.

Основним змістом зустрічі є діалог, «діалогічна відкритість», «діалогічна перспектива». Метою діалогу має бути взаємне розуміння, в свою чергу метою взаємного розуміння — взаємне зближення, а розуміння і зближення досягаються шляхом пізнання. Передумовою всього процесу є воля пізнання, бажання, звернення до *Іншого*, вихід йому назустріч, започаткування з ним розмови. Однак, комунікаційний прогрес в останні десятиліття став важким викликом. З одного боку, він наближує один до одного, але чи зближує? Між людиною і людиною, між *Я* й *Іншим* втрутився технічний посередник — електронний імпульс, мережа, сателіт, мас медіа. Парадоксальність такої медійної ситуації йде далі. З одного боку, зростає глобалізація мас медіа, але, з іншого — збільшується поверхневність і хаос. Парадокс часу: сьогодні мало, хто пише, всі передають інформацію. Чим більше людина контактує з мас медіа, тим більше скаржиться на загубленість і самотність. Суспільство нашої планети все більш нагадує анонімний натовп, взаємно байдужих по відношенню один до одного людей.

На такому тлі відчуваємо глибокий гуманізм, пристрасність і надію науки про *Я* й *Інший* у філософії діалогу як основи людського ладу на землі. Філософія діалогу відкриває перед нами бачення нової ери, в яку власне входимо. Викликом для неї стане відкриття *Іншого*.

Наталія Кочубей: В своем выступлении я бы хотела акцентировать внимание на антропологическом измерении мультикультурализма в условиях информационного общества.

Замечу сначала, что информационное общество — это система гораздо более сложная по сравнению с обществом индустриальным. В информационном обществе человек, с одной стороны, включен в информационные связи, своеобразную сеть, а с другой — он управляет собой как свободный человек. Это значит, что он может выйти из сетевой структу-

ры, когда захочет, может остаться, а может и остаться и подключиться к еще одной или нескольким сетям. Важен его выбор и его ценность для той или иной сети связей и знаний. Иначе говоря, человеку в информационном обществе не надо перекладывать ответственность за свой выбор на умного «начальника», «менеджера». В новых условиях человек и более свободен и более ответственен за свои поступки. В таком случае очень важно понимать, что и другие люди имеют те же степени свободы, причем не зависимо от того статуса, который они занимают в обществе. Значит, одинаково ценны ВСЕ люди. Тогда мультикультурность, ее ключевой момент, как мне кажется, состоит в понимании ценности *Другого*, даже *Иного* для *Тебя* самого.



Мне представляется, что для такого понимания недостаточно только информации о той или иной культуре. Хотя информация тоже важна. Здесь говорилось о том, что в университете Сент Клауд, как и в других университетах США, читается курс «Философия мультикультурализма», основное содержание которого — знакомство с религией и культурой других народов. В украинских вузах есть подобные курсы, например, «История мировой культуры», «Религиоведение».

Мало также преференций для национальных меньшинств в получении образования. Хотя на определенном этапе развития образования это тоже немаловажно. Мне представляется, что мультикультурализм — это комплексная проблема информационного общества, сущность которой лежит в самом понимании человека. Это, прежде всего, антропологическая проблема. И если в классических теориях общества обсуждалась проблема о примате социального над индивидуальным и наоборот, а проблема сложности этого индивидуального даже не ставилась, то теперь ситуация изменилась. С позиций теории сложности и синергетики мы можем сказать, что сложнейшее социальное целое составляют элементы — люди, не менее сложные, чем это социальное целое. Поэтому монокультурность, любой культурный «центризм» — будь то европо- или востоко-центризм — обедняет, упрощает человека. Сложность такого социального индивида не будет соответствовать увеличенной сложности социального целого.

Не достаточным для понимания человека информационного общества, я полагаю, является и толерантность. Это необходимое, но не достаточное условие мультикультурности. Важно проникнуться, как я уже говорила, ценностью *Другого* именно потому, что он *Иной*. Поэтому, как

мне представляється, мультикультуралізм, понятій і як неотъемлемое свойство личности и как характеристика информационного общества, является одним из приоритетов образования, нацеленного в будущее.

Антоніна Корецька: Шановні колеги, у своєму виступі я хочу зосередити увагу на духовності особистості як потенційної універсальності. Духовність і духовні цінності є спільними для дуже широких кіл людей.

Духовність — внутрішній світ людини, її стрижень, глибинна сутність. Більше того, духовність — це певний тип світовідношення, який виявляється у ставленні до абсолюту, до світу, природи, суспільства, інших людей, зрештою, до самого себе.

Виходячи з розуміння людини як духовної істоти, визнаємо за нею безумовне право на самостворення, тобто людина постає суб'єктом своєї життєдіяльності.

Самовдосконалення дозволяє перетворити нашу істоту на нову особистість.

Ступінь духовного розвитку не завжди визначається віком людини. Але однозначно найважливішим тут є період навчання, котрий зараз переріс у навчання протягом життя.

На сьогодні має місце духовний вакуум: суспільна, політична й економічна еліти не виступають зразками ні культури, ні духовності. Та й інтелектуальність часто постає бездуховною. Гостро постає проблема духовного виховання. В умовах входження до європейського й світового освітнього простору важливо не допустити розмитості й само нереалізованості особистості.

Формування духовності через феномен освіти виступає гарантом індивідуального розвитку і водночас плекає інтелектуальний та духовний потенціал нації, формує громадян відкритого демократичного суспільства.

Сучасний мультикультурний соціум вимагає певної уніфікованості освіти, без нав'язування стереотипів супердержавами. Тому у формуванні духовності великого значення надаємо її комплексному характеру та національному підґрунтю.

В той же час необхідний вихід з ізоляції в питаннях освіти та ознайомленні з культурою інших країн і народів. Подальший розвиток сучасної освіти в діалозі культур, безумовно, пов'язаний з утвердженням у ньому пріоритету загальнолюдських чинників, а отже — духовності.

Ірина Предборська: Під час обговорення було висловлено багато цікавих думок. З приводу деяких хотілось би зазначити свою позицію, зосередившись, головним чином, на можливостях і ризиках, пов'язаних з впровадженням мультикультурної освіти. Учасники круглого столу навели чи-



мало таких прикладів з досвіду різних країн. Я так розумію, що можливості і ризики мультикультурної освіти залежать від певних методологічних позицій тих, хто цю політику впроваджує. Якщо, по-перше, мультикультурна політика розуміється як відхід від тоталізуючого історизму, від монокультури та орієнтація на рівноправ'я, визнання, плюралізм, різноманіття соціокультурного середовища, децентралізацію будь-яких наративів, опозиції; по-друге, коли на практиці має місце визнання багатомірності будь-якого соціального явища, в тому числі і культури, коли вона не редукується тільки до етнічного виміру, а розглядається у різних аспектах, то тоді, звичайно, ми можемо говорити про певні можливості мультикультурної освіти.



Серед них я би виокремила наступні. Передусім, це — створення умов для культурного і світоглядного самовизначення особистості. Для нашого освітнього простору воно вкрай необхідне, оскільки протягом існування Радянського Союзу особистість такої можливості не мала. Наведу такий жахливий випадок із своєї викладацької практики. У 1982 році на кафедрі виключили з комсомолу і звільнили з роботи нашу лаборантку тільки через те, що вона охрестила свою дитину в церкві. Для сучасних студентів — це видається дивним: як таке могло статися? Сучасне українське суспільство поступово відходить від практики ідеологізації усіх сфер життя.

Друга можливість пов'язана з тим, що мультикультурна політика в освіті сприяє відходу від загальних схем мислення. Йдеться про переорієнтацію нашого мислення шляхом деконструкції наративів, дестереотипізації освітнього простору, що є дуже важливим кроком для розуміння *Іншого*. Сучасні дослідження з філософії освіти, які неодноразово презентувалися у даному часописі, свідчать про існування соціокультурних, зокрема гендерних стереотипів у наших навчальних програмах і підручниках.

Назву ще одну можливість мультикультурної освіти — це впровадження толерантності в освітній процес. Йдеться про те, щоб ми в освітній взаємодії розуміли, бачили і чули не меншого, а *Іншого*. Якщо ми не бачимо *Іншого*, тоді можуть відновлюватися умови для створення центру і периферії. До речі, у працях одного з ідеологів мультикультуралізму Ч.Тейлора йдеться про орієнтацію мультикультуралізму саме на реалізацію політики визнання *Іншого*.

Канадський освітянин, професор Г.Жиру говорить про те, що в сучасній освіті всі учасники освітнього процесу повинні стати трансгресорами: і викладачі, і студенти. Акт трансгресії означає подолання межі між

можливим і неможливим, вихід за межі свого культурно-смыслового поля, і таким чином наближення до розуміння *Іншого*. У результаті трансгресії створюються спільні когнітивні поля, де відбувається взаємне порозуміння, перевизначення знаків, демістифікуються стереотипи і утворюються зони толерантності.

Нарешті, потрібно сказати, що мультикультурна освіта з її акцентуацією на культурних відмінностях, посиленою культурочутливістю зумовлює потребу в індивідуалізації навчання. Отже, освіта постає як стан відкритих можливостей для самореалізації особистості.

На жаль, в освітній практиці існує чимало прикладів, коли наведені методологічні положення відверто викривляються. В такому випадку можемо говорити про певні ризики, пов'язані з мультикультурною освітою, які містять в собі небезпеку. Методологічно ці ризики зумовлені ототожненням поняття мультикультуралізму з етнокультурой. Тобто на практиці відбувається редукція поняття мультикультуралізму до одного з його вимірів. Має місце абсолютизація одиничного, спроба центрування колишніх культурних периферій, маргінальних культур — створення нових центрів, а отже, порушення рівноправ'я і виникнення панування окремого, одиничного над цілим. В результаті виникає можливість пояснення будь-якого конфлікту, посиляючись виключно на етнічні відмінності, тобто переноситься акцент з причин на походження. І тоді виникає загроза, що ми ніколи не зможемо розв'язати протиріччя, тому що вони вічні. Неможливо, наприклад, змінити національно-етнічну ознаку, тому й неможливо ніколи вирішити будь-яке питання у даній площині. Відбувається загострення суперечок через з'ясування пріоритетів і права на абсолютну істину. У даному контексті доречно для ілюстрації звернутися до позиції С.Гантінгтона, до якої апелював Олексій Костянтинівич в своєму виступі. Мабуть керуючись наведеним методологічним орієнтиром, американський дослідник проголошує неможливість діалогу між західною та ісламською цивілізацією. Зрозуміло, що кожна цивілізація має свою історію, культурно-релігійні особливості. З позицій Гантінгтона, цей конфлікт вічний. Тобто замість пошуку шляхів налагодження діалогу фактично пропонується консервація конфлікту. На мою думку, така позиція нічого спільного не має з політикою мультикультуралізму.

Ризики в освітній практиці пов'язані з розповсюдженням механістичного розуміння рівноправ'я культур. За приклад можуть правити політичні суперечки в нашій країні навколо мовного питання. Прихильники державної двомовності апелюють до прикладів таких розвинутих країн, як Канада, Швейцарія. У виступах наводилися цікаві приклади вирішення мовного питання. Я погоджуюся, що наведений досвід є корисним для нас. Але запозичуючи інший досвід, потрібно визначити межі цього запозичення. І в нашому випадку цією межею є рівень розвинутоності громадянського суспільства, рівень сформованості правової держави в Україні, наявність і поширеність демократичних традицій в країні.

Мовне питання в країні радше виступає зняряддям політичного реваншу з боку політичних еліт. Зрівняння у статусі російської і української мов у нашому контексті виглядає як прагнення легітимізувати лишень одну з мов. Таку практику вже давно демонструють наші політики. Досвід державної двомовності за умов відсутності демократичних традицій на прикладі Республіки Беларусь демонструє, зокрема процес консервації білоруської мови.

В таких випадках практика мультикультуралізму пропонує «стверджувальні дії» — позитивну дискримінацію (тобто створення певних пільг і преференцій для культур, які не були домінуючими, мали статус периферійних культур). Така політика проводилася і в СРСР щодо створення можливостей навчатися дітям, наприклад з сіл. В сучасній Україні також існують пільги для дітей-сиріт та ін. Тут я погоджуюсь з Олексієм Костянтинівичем, що деякі мультикультурні практики нагадують радянський інтернаціоналізм, оскільки означають конкретні протекціоністські дії (в першому випадку — на культурній основі, а в другому — на ідеологічній) для відновлення соціальної справедливості.

Але подеколи позитивна дискримінація може перетворитися на відверту дискримінацію по відношенню до інших етнічних і соціальних прошарків в освіті. Це може трапитися за умови, коли абсолютизується приналежність індивіда до соціокультурної периферії при наданні йому освітніх можливостей. Наприклад, в США при працевлаштуванні на посаду професора критерієм відбору може стати не досвід людини, її знання, творчі здобутки, а соціокультурний статус, зокрема приналежність до соціокультурної периферії (гей, афроамериканець тощо). В дискурсі мультикультуралізму на рівні конструювання концепцій відбувається підміна понять: *Інший* як стратегічний орієнтир мультикультурної освіти розчиняється в понятті «меншина», а останнє редукується до секс-меншин. На неприпустимість таких концептуальних маніпуляцій вказувала Людмила Степанівна, тому я не буду на цьому зупинятися.

Особливо хочу привернути вашу увагу на хиткість межі в конструюванні концепцій мультикультурної освіти. У філософському плані проблема мультикультуралізму — це проблема співвідношення одиничного і загального. Абсолютизація однієї з сторін цієї дихотомії неминуче призводить до створення нових центрів домінування і спрямована на порушення рівноправ'я в освітньому просторі. Нам, звичайно, дивно чути про таку практику мультикультуралізму, коли, наприклад в одному з університетів США викладається курс «Трансвестит стадіс» (трансвеститологія) викладачем відповідної сексуальної орієнтації. Або спостерігати суперечки щодо визначення більшої вагомості і важливості для вивчення, наприклад, античної філософії чи африканської та рівноцінної їх презентації в навчальному плані. І знову маємо справу з механістичним розумінням рівноправ'я в освіті, культурі.

Іншою крайністю позитивної дискримінації є етнічний нарцисизм, що веде до культурно-освітньої ізоляції. Я, як і Олексій Костянтинович, також звертаюсь до поняття нарцисизму, але в дещо іншому контексті У вітчизняній освіті чимало прикладів його прояву, що виявляється у надмірному захопленні минулим, його ідеалізації, спробі будувати країну в стилі «Future in the Past» (майбутнє в минулому), неадекватній презентації сучасної України в підручниках та ін. На етапі націєтворення — це небезпечна політико-культурна стратегія.

Ризики в освіті провокує практика нетерпимості до *Іншого*. Досить переконливо це ілюструє класовий підхід в радянській культурі, ставлення до нашої культурно-історичної спадщини за радянські часи. Результатом такої освітньої практики стає національний нігілізм або ксенофобія.

Сучасна освіта, вбираючи ідеї мультикультуралізму і відстоюючи свободу самовизнання, самовираження особистості, повинна навчити людину проживати життя як вільний вибір бути серед розмаїття різнокультурних універсалій, гармонізувати свої стосунки з *Іншим*.

Михайло Степко: У США дуже популярна філософія прагматизму. На вашу думку, філософія прагматизму «за» мультикультурність?

Ірина Предборська: Буквально перед нашим засіданням я познайомила з американською статтею, в якій йдеться про три підходи до мультикультуралізму в філософії освіти США. Перший підхід — Дж.Серля, який виступає проти мультикультуралізму, розглядає даний феномен як крах всього європейського, негативний досвід для освіти в цілому. Друга позиція Ч.Тейлора, який підтримує мультикультуралізм. Третій підхід ідеолога неопрагматизму Р.Рорти, позиція якого позитивно-нейтральна.

Людмила Горбунова: Я хочу зосередити увагу на філософсько-методологічних підходах до дослідження мультикультуралізму і сформулювати деякі перспективні проблеми для вивчення у галузі філософії освіти.

Передусім, треба звернути увагу на такі моменти.

Використання самого терміна «мультикультуралізм», як, зокрема, показала сьогоднішня дискусія, характеризується сплутуванням різних рівнів розуміння цієї категорії. Тому треба чітко розрізнити мультикультуралізм:

- 1) як реальний стан суспільства,
- 2) як політику і стратегію управління, тобто як певний політичний, у тому числі освітній проект,
- 3) як наукову концепцію та теоретичну модель,
- 4) як певний вид дискурсу.



Поняття «мультикультуралізм» за всієї невизначеності та багатозначності виражає інтенцію до рівноправ'я різних культур на протипагу моделі гегемонії одної культури.

Але тут прихована небезпека, про що вже згадувала Ірина Михайлівна. Часто *культурне* розуміють як етнічне, а модель етнічного базується на есенціалістському уявленні. Та і до самої культури застосовують примордіальний підхід (до речі, обидва ці підходи характерні для національно-демократичного та націоналістичного руху в Україні). В результаті культурні межі між групами не викликають сумніву, а відмінності жорстко фіксуються та абсолютизуються, і це стає ґрунтом для ксенофобії. Кожній окремій етнокультурній групі приписується неіснуюча гомогенність, автономна суб'єктність, у рамках якої нівелюється суб'єктність індивіда, що спричиняє деіндивідуалізацію і, зрештою, на практиці — порушення прав людини.

Не варто зводити феномен культурного багатоманіття до феномену етнічного розмаїття. Культурні межі далеко не збігаються з етнічними. Тому розгляд крізь призму етнічно кодованої «культури» соціальних відносин, нових соціальних констеляцій, що склалися в ХХ ст., як роблять деякі представники мультикультуралізму, не лише хибний з наукового погляду, але й небезпечний з точки зору політики. Аби політика мультикультуралізму не призвела нас у майбутньому до етнізації політичного життя, — а це вельми небезпечно для українського суспільства, для держави, — проблеми культурного багатоманіття треба узгоджувати з проблемою демократичного плюралізму.

Історії відомі приклади «спів-суспільної демократії» (consocietal democracy), збудованої на розподілі влади між етнолінгвістичними групами (Швейцарія, Фінляндія, Канада, Бельгія та ін.). Декотрі вельми успішні, інші балансують на межі перманентного конфлікту. Чому така неоднакова доля цих мультикультурних спільнот? Формуючи для України мультикультурну та державну стратегію розвитку, ми повинні ретельно проаналізувати досвід цих країн, обов'язково дослідити його можливості та ризики у наявному глобальному контексті, а також у контексті нашої внутрішньої свободи, нашого культурного самовідчуття. На мій погляд, країнам «спів-суспільної демократії» властива різна спрямованість політичної волі. Швейцарська єдність базується на боротьбі **проти домінування** будь-яких етнокультурних груп та їхніх цінностей, а країни з перманентно тліючим конфліктом — на боротьбі **за домінування** тієї чи тієї етнокультурної групи. Можливо, там, де їх було дві (Канада, Бельгія), будь-який рух проти домінування одної групи перетворювався за принципом бінарної опозиції на рух за домінування іншої. Утім, це мої суто умоглядні припущення. А ситуація мультикультурних спільнот потребує глибокого наукового і філософського аналізу.

Тут ми маємо багатий філософський арсенал. Щоб зрозуміти логіку розвитку демократії (передусім, для нашої країни), ми можемо звернути-

ся до *філософії включення* Чарльза Тейлора. Він зазначає: якщо демократія є владою *всього* народу, вона характеризується рисами *включення*, в іншому разі, коли вона є *владою* всього народу, — рисами *виключення*. Виключення — це побічний продукт потреб високої згуртованості самоуправних суспільств. Воно було цілком припустиме на ранніх формах демократії, але нині *виключення* є джерелом хвороби суспільства. Боротьба за домінування цінностей якоїсь етнокультурної групи — це боротьба за виключення іншої. В такому разі група, яку «виключають» із нації, не відчуває своєї причетності до прийняття рішень, вони втрачають для неї легітимність, вона вже начебто не пов'язана з волею цієї нації.

Щоб існувати легітимно, нація повинна бути конституйована так, щоб індивіди, які її складають, та їхні групи могли чути одні одних. Це потребує взаємозв'язку. Сучасна демократична держава неможлива без наявності «нації» з вельми потужною колективною ідентичністю. Демократія за своєю природою внутрішньо конкурентна і рухлива, тому зобов'язує нас демонструвати значно більшу солідарність і значно більший взаємозв'язок одне з одним у нашому спільному українському політичному проекті, аніж це було потрібно в ієрархізованій та авторитарній державі минулого. Тобто, з одного боку, існує реальна політична потреба сучасної демократичної держави в потужній спільній ідентичності, з іншого, саме вільне суспільство потребує вищого рівня взаємозв'язку, особистої участі і значно вищого рівня взаємної довіри, ніж суспільство деспотичне чи авторитарне.

Вільні демократичні суспільства надзвичайно уразливі щодо недовіри одних громадян стосовно інших. Тому потребують цілеспрямованої, прозорої, послідовно демократичної мультикультурної політики, яка формує простір самореалізації для будь-яких соціально орієнтованих культурних і субкультурних груп (вікових, гендерних, етнічних, конфесійних, професійних, ідеологічних, політичних та ін.). Складовими такої політики є виважені, раціонально обґрунтовані мультикультурні освітні проекти, що передбачають не лише ознайомлення і толерантне ставлення до різних «культур» і культурних відмінностей, а ще й сприяють формуванню багатоманітних неконфліктних ідентичностей усіх рівнів (від індивідуального до загальнонаціонального). При цьому інтеграційна складова таких проектів повинна визначати смисл для всіх інших.

Відомо, що демократично розвинуте суспільство відрізняється ускладненою структурною диференціацією і зростанням відмінностей. Звідси проблема ідентичності постає як проблема неперервного процесу ідентифікації в динамічному просторі відмінностей і комунікації.

Будь-який мультикультурний проект історично виправданий лише тоді, коли має собі за мету емансипацію та вільну самоідентифікацію людини, а не зупиняється на проміжних рівнях ідентичності, як, наприклад, етнічних чи конфесійних, які потенційно містять небезпеку нівелювання індивідуалізованих форм особистісної ідентичності. Індивід повинен мати право на ідентичність і тим самим на вільний вибір своєї культурної при-

належності. Тому в центрі мультикультурних освітніх програм повинен бути автономний індивід з його невідчужуваним правом на визнання та збереження власної індивідуальності. Це можливо за умов плюралізму форм життя, які є формами самоствердження індивідів і груп. Тобто «культурне членство» індивідів, включеність їх до деякого культурного контексту, звісно, є передумовою їхнього **само-**визначення життя.

Водночас колективні права, права культурних груп вторинні стосовно прав індивідуальних. Як вважають Ч. Тейлор і В. Кимличка, культури цінні не самі по собі, а тому, що окремі особистості одержують через ці культури сферу осмислених можливостей дії. Головне, щоби ця сфера можливостей дії не перетворювалась на сферу продиктованих дій. Щоби та чи інша «рідна», але, на жаль, антиліберальна культура не придушувала індивіда. Але ж часто саме це і трапляється. Тут наявна суперечність між ліберальною цінністю автономії індивіда і його культурною приналежністю до неліберальної культури. Якщо ми в таких умовах віддамо перевагу правам культур перед правами індивіда, то будемо посібниками перетворення культурної приналежності на культурну тюрму для тих, хто прагне звільнитися від пов'язаних із цією приналежністю традицій, практик і звичок. У зв'язку з цим серед множини свобод, які є невід'ємними правами особистості в демократичній державі, виникає ще одна: свобода від власної культури, тобто від культури, в якій народилася і була вихована.

Досягнення такої свободи можливе на шляхах розвитку транскультури як своєрідного континууму, що охоплює всі культури і лакуни між ними. Власне, розвиток концепції транскультури можна вважати наступним кроком після мультикультуралізму. Від середини 1990-х років транскультурне бачення (transcultural vision) починає поширюватися в Росії, Німеччині, США та в інших країнах. Зокрема, цій проблемі присвячена книга Елен Беррі та Михайла Епштейна «Транскультурні експерименти: російська та американська моделі творчої комунікації», видана 1999 року в Нью-Йорку*.

Ідеї транскультурності кореняться в ідеях Бахтіна, Мамардашвілі та багатьох інших філософів.

У процесі мультикультурних контактів ми виходимо у простір «між», у простір «транс» із метою віднайдення порозуміння. Це потенційно нова цілісність, нове комунікативне суспільство, в якому виробляються нові комунікативні цінності, що мають постконвенційний характер.

Транскультура не існує поза межами культур. Вона існує в кожній із них як потенціал культури бути іншою. Транскультурність передусім є самокритичною. Для того, щоб дійти до розуміння іншої культури, необхідно, передусім, вийти за межі власної культури, перестати бути її ра-

* Berry Ellen, Epstein Mikhail. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication. New York: St. Martin's Press, 1999.

бом. Це те, про що казав Бахтін: стан «вненаходимости». Саме в стані «вненаходимости» ми здатні рефлексувати над власною культурою, виходити за її межі та робити її предметом свого раціонального пізнання.

Коли Мерабу Мамардашвілі, філософу світового рівня, на схилі віку довелось стати «грузинським філософом» і зазнати розкошів вимушеної ідентифікації зі своєю «рідною» культурою, він, визнаючи право людей жити всередині своєї культури, писав: «А мене запитали?.. Можливо, я як раз задихаюсь всередині цієї цілком своєрідної, складної і розвинутої культури?». Так ставлячи питання, Мамардашвілі захищав право людини на незалежність від своєї власної культури, право на крок, що трансцендує довколишню, рідну, свою власну культуру і середовище як «первинний метафізичний акт»*. Тут ідеться про трансгресію як вихід за межі культурної традиції, як подолання етнокультурних і конфесійних меж.

Транскультура — це і є царица таких метафізичних актів, що конституують вільну транскультурну особистість. Відчуття культурної клаустрофобії виникає у мене щоразу, коли мені кажуть: «Думай по-українськи». Треба вміти думати по-різному. Не було б європейської ідентичності, якби в Європі в другій половині ХХ століття трансгресію не поставили на потік. Треба навчитися трансцендувати над цією рідною, питомою, затишною, доброю домашньою культурою, піддати її рефлексії: що в ній доброго, що в ній поганого, що треба зберегти, з чим можна далі йти, а з чим не можна, від чого треба відмовитись, тому що це не відповідає вимогам сучасної епохи.

Саме в просторі транскультурності ми, звільняючись із полону рідної культури, готові до зустрічі з іншим як потенційно можливим «Я». Тобто, наше ставлення до *Іншого* формується як ставлення до можливого іншого «Я». Інша культура сприймається як деяка можливість власної культури. Коли ми включаємо у простір комунікації власні можливості бути іншими, тоді це транскультура, тоді це конструктивно-комунікативний простір творення майбутнього, а не консервація відмінностей мультикультуралізму чи просто толерантне ставлення до відмінностей.

Дякую за увагу.

Дякую всім учасникам дискусії. Сподіваюсь, осмислення порушених сьогодні проблем допоможе виробити сучасні освітні стратегії і програми, суголосні українським можливостям і реаліям.

До друку підготувала Л.Горбунова

* Мамардашвили Мераб. Другое небо // Как я понимаю философию. М.: Культура, 1992. С. 335, 336, 337.

Людмила Горбунова, Ірина Предборська, Кетлін Джилл, Михайло Степко, Ольга Гомілко, Олексій Шевченко, Наталія Кочубей, Антоніна Корецька, Оксана Ляхвацька, Михайло Бойченко, Ольга Грива, Марина Гриценко, Тетяна Гриценко, Ольга Садикова.

Мультикультурализм как теоретическая и практическая проблема: ориентиры для образования. Круглый стол в редакции журнала «Філософія освіти».

В ходе дискуссии были рассмотрены теоретико-методологические проблемы мультикультурализма, а также вопросы реализации мультикультурных политических проектов, формирующих глобальный контекст для выработки современных образовательных стратегий. Особое внимание было уделено рассмотрению опыта американской системы мультикультурного образования, украинских особенностей межкультурных отношений, сложностей многообразных европейских политических практик, а также поиску философских оснований для осмысления возникающих практических проблем мультикультурного развития.

Lyudmyla Gorbunova, Iryna Predborska, Kathleen Gill, Mykhaylo Stepko, Olga Gomilko, Oleksiy Shevchenko, Nataliya Kochubey, Antonina Koretska, Oksana Lyakhvatska, Mykhaylo Boychenko, Olga Hryva, Marina Hrytsenko, Tetyana Hrytsenko, Olga Sadukova.

Multiculturalism as a Theoretical and Practical Problem: Guidelines for Education. Journal «Philosophy of Education» Editorial Board Round Table.

The theoretical and methodological problems of multiculturalism, the realization of multicultural political projects which generate the global context for making of the contemporary educational strategies were examined during discussion. The participants of the round table have paid special attention to analysis of experience of American multicultural education's system, Ukrainian peculiarities of cross-cultural relations, complexities, and diversities of European political practices. The search of philosophical bases for comprehension of arising practical problems of the multicultural development was a subject of debate as well.

Віктор ЗІНЧЕНКО

**СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ
АСПЕКТ СУЧАСНИХ ЗАХІДНИХ
КОНЦЕПЦІЙ СУСПІЛЬНОЇ
ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Досліджується соціально-філософський аспект західних концепцій управління вихованням як галузі філософських знань в контексті розвитку громадянського суспільства. Здійснюється аналіз і класифікація соціальної сутності існуючих шкіл і напрямів філософії освіти, розкриваються ідейні суперечності між ними.



Філософія виховання та освіти у даний час не тільки конституювалася на Заході як спеціальна галузь соціальних і філософських знань, але в ній визначилися різні напрями, пов'язані в основному з певною «моделлю» філософії виховання, яка у свою чергу виходить із застосування до процесу виховання ідей тієї або іншої з філософських шкіл.

Класифікацію існуючих в західній філософії освіти і виховання напрямів можна проводити, виходячи з основоположних принципів філософської школи або течії, що розділяється представниками тієї або іншої концепції етичного виховання. Якщо мати на увазі лише світські концепції, то правомірно говорити про *прагматистську, неопозитивістську, утилітаристську, екзистенціалістську* і тому подібні концепції педагогіки соціального та етичного виховання. Але класифікацію цю можна проводити також, виходячи з основних установок, мети, вираженою тим або іншим напрямом, на підставі того, як його прихильники уявляють собі особистість, її потреби, модус поведінки, які покликана формувати система виховання.

Ми не ставимо своїм завданням аналіз релігійних концепцій виховання як в їх традиційній формі, так і тих їхніх модифікацій, які з'явилися на Заході. Це, проте, не означає, що релігійні концепції не користуються за кордоном вагомим впливом. Крім того, при класифікації філософських концепцій етичного виховання необхідно виходити не тільки з кредо тієї філософської школи, з якою вони пов'язані, але перш

за все враховувати ту мету і засоби, які ними реально задіяні в процесі етичного виховання.

У межах такого підходу до класифікації філософських концепцій етичного виховання серед них можна виділити наступні напрями: *консервативний, гуманістичний* (іноді званий *раціоналістичним*), *іраціоналістичний і сциєнтистсько-технократичний*, який виступає з відверто авторитарно-тоталітарних позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії. Кожен з цих напрямів представлений переважно певною течією у філософії (зокрема, у соціальній, моральній, практичній) та етиці.

Вважаємо за доцільне дотримуватися даного типу класифікації, по-перше, тому що він більш адекватно відображає стан філософії виховання в західних країнах, тим більше що практично немає жодної концепції, представники якої втілюють ідею лише однієї філософської течії. По-друге, така класифікація дозволяє більш рельєфно окреслити соціальне обличчя існуючих шкіл і напрямів філософії виховання та освіти, розкрити суперечності між ними з тих або інших питань. Наявність останніх, звичайно, не виключає спільності методологічних основ західної системи виховання, критично проаналізувати які ми і спробуємо далі. Поки ж звернемося до короткої характеристики позначених напрямів філософських концепцій освіти і виховання.

Консервативний напрям включає *прагматистську* та *утилітаристську* концепції виховання, близькі по цільових установках і критеріях оцінки поведінки людей. Ми обмежимося тут в основному критичним аналізом концепції етичного виховання, пов'язаної з *філософією прагматизму і неопрагматизму* як найтипівішої для даного напрямку. Вона представлена перш за все філософією та етикою Дж.Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції виховання, теоретиками яких є Т.Браммельд, К.Роджерс, Е.Келлі та інші. Неопрагматистські модифікації багато в чому спираються на біхевіористську і фрейдистську психологію, включають також окремі установки екзистенціалізму. Це дозволило лідеру так званої *гуманістичної психології* А.Маслоу, а також А.Комбсу долучитися до неопрагматистської концепції.

Методологічною основою консервативного напрямку у вихованні служить теза Дьюї, згідно з якою інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини. Звідси завдання виховання представники прагматизму бачать не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісної орієнтації особистості, а лише у кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. На відміну від Дьюї, неопрагматисти вважають, що понад це процес виховання має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації діяльності людей.

Індивідуальний досвід, згідно з Дьюї і його послідовниками, визначає також сутність і характер моральних норм і принципів — тих «інстру-

ментів», які особа на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цим положенням пов'язаний висновок прихильників консервативного напрямку, що зростання індивідуального досвіду, який веде до успіху, служить головним критерієм моральної поведінки. Причому питання про характер цінностей, з яких людина виходить у своїй поведінці, вони вважають позбавленим значення.

Висуваючи досягнення успіху як головної мети життя людини, прихильники прагматистської концепції виховання обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високу мету, прагнути суспільного ідеалу. Згідно з Дьюї, в кожній конкретній ситуації людина добивається реалізації своєї індивідуальної мети, і тому вона повинна, виходячи зі своїх здібностей, задовольнятися досягнутим положенням. Таким чином, тут себе виявляє установка Дьюї на збереження існуючої у суспільстві нерівності цілей і засобів, яка вступає у суперечність з проклямованою ним необхідністю егалітарного (заснованого на рівності) виховання. Не узгоджується з останнім і положення Дьюї про те, що здійснення індивідуальної мети, досягнення успіху залежать не тільки від умілого вибору людиною тих або інших «інструментів» (моральних норм, принципів), але і від соціального середовища. Теорія виховання виявляється тим самим і засобом поліпшення соціального середовища, розширення демократії, єдино здатної, за Дьюї, забезпечити успіх особи. А на цій основі, стверджує він, досягається інтеграція соціальних шарів суспільства, захист його цінностей. Тому важливе значення Дьюї надає вихованню відповідальності особи за збереження і розквіт демократичного суспільства.

Прийнято вважати, що позиції консервативного напрямку у філософії виховання, як і філософії прагматизму в цілому, похитнулися. Але це твердження слід приймати з великими застереженнями. Факти показують, що, не дивлячись на те, що у 1960-х роках концепція виховання, пов'язана з прагматизмом, піддається різкій критиці, вплив її практично зберігається і понині. Справа не тільки у тому, що представники неопрагматизму прагнуть модернізувати ідеї Дьюї, пристосовавши їх до сучасних обставин. За своїм духом ідеї прагматизму в питаннях виховання співзвучні інтересам правлячої еліти США. Не випадково деякі дослідники сучасного стану системи освіти і виховання на Заході кажуть про відродження в ній інструменталізму Дьюї, про посилення антиінтелектуалізму, хоча ці моменти ретельно приховані за міркуваннями про потреби науково-технічного і культурного прогресу. Не можна не помітити і того, що в умовах, коли на фоні кризи системи освіти уряд США був вимушений приступити до її реформи, багато теоретиків виховання, згадуючи концепцію Дьюї, звертають увагу саме на демократичні її сторони, зокрема на його, хоча і непослідовне, суперечливе прагнення впровадити у процес виховання ідею рівності [1, 17–19].

Гуманістичний напрям найчастіше іменується у західній літературі «новим гуманізмом». Він пов'язаний з *позитивізмом*, особливо з філо-

софією і етикою школи лінгвістичного аналізу, поєднуючи їхні установки з ідеями Платона, Арістотеля, Юма, Канта, а в окремих питаннях — з положеннями неопрагматизму. Це додає концепціям даного напрямку більш академічний, *сцієнтистський характер*. Представники цих концепцій — П.Херст, Р.З.Пітерс, М.Уорнок та інші — спираються також на психологічні ідеї Ж.Піаже і його сучасних послідовників — Л.Кольберга, К.Бруннера та інших. Відповідно до позитивістської установки вони відстоюють світоглядний нігілізм в питаннях виховання, посилаючись на те, що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології. В гуманізації системи виховання вони вбачають головний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як головного принципу відносин між людьми.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика існуючої в західних країнах системи освіти і виховання, а з іншого — спроба представити конструктивну програму виховання, у якій максимальну увагу надається людському Я. Ідеї, що містяться в цій програмі, висувуються як альтернатива консервативним, особливо *технократичним концепціям*. Один з представників «нового гуманізму», А.Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю та управління шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином примусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками дуже вузького погляду на природу людей» [2, 301]. Різка критика технократичних концепцій, апологія індивідуалістичних прагнень, які відносяться прихильниками «нового гуманізму» до розряду «вищих людських цінностей», значною мірою забезпечує цьому напрямку провідне місце серед західних напрямів філософії освіти і суспільного виховання.

Враховуючи зростаючу популярність серед широких мас, включаючи ліберальну інтелігенцію, ідей свободи, справедливості, їх прагнення до реалізації формально проголошених суспільством прав людини, прихильники «нового гуманізму» вбачають свою основну мету у тому, щоб перегородити шлях конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості і створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною ґрунтовного вибору вчинків в конкретній ситуації і тим самим попередити небезпеку формування уніфікованої форми поведінки. Для досягнення цієї мети, на їхню думку, в процесі виховання необхідно перш за все формувати ієрархію інтелектуальних здібностей, кінець кінцем визначаючих і моральну зрілість особи. Таким чином, не вчинки людей виявляються показником рівня моральності особи, а її інтелект. Звідси основне завдання виховання вбачається прихильникам цього напрямку у формуванні раціонально мислячого суб'єкта. Відповідно, основну увагу надається ними логічному характеру процесу виховання. Специфіка ж етичного виховання затушовується.

Звичайно, сучасне суспільство потребує інтелектуально розвинутої особистості, формування якої — одна з виховних функцій школи і вищих навчальних закладів. Але не можна приносити в жертву інтелекту етичний розвиток людини. Ці сторони виховного процесу нерозривно пов'язані. Більш того, від морального рівня особистості багато в чому залежить і реалізація отриманих нею знань, їхнє використання для гуманізації суспільних відносин.

Прихильники «нового гуманізму» вірять у те, що за допомогою раціонального мислення як головного критерію зрілості особи, вона зможе виявити здатність і до самореалізації, і до спілкування з іншими членами суспільства. Визначити своє місце в соціальній системі їй допоможуть комунікативні здібності, вироблені в процесі виховання завдяки умілому поєднанню внутрішніх механізмів особистості і соціального середовища. Для цього необхідно виховати у кожної особи пізнавально-ціннісну орієнтацію, яка забезпечує, з одного боку, вільний моральний вибір в кожній ситуації, а з іншого — уміння ототожнювати себе з іншими, жити їхніми інтересами, тобто керуватися у своїй поведінці принципом справедливості.

Проте сутність взаємодії пізнавальної здатності особи і соціального середовища у розумінні прихильників «нового гуманізму» зводиться до того, що людина сама програмує свій моральний розвиток, який надає зворотну дію на її соціальний досвід. Інакше кажучи, прихильники гуманістичної концепції виховання вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єкту, а соціальне середовище лише примушує особу шукати нову форму своєї пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, постає як наслідок психологічної здатності особи грати основну, причому незмінну для усіх етапів розвитку, роль в суспільстві — ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим слідувати принципу справедливості і гармонії як вищим критеріям справжньої моралі. Але оскільки ці принципи виявляються позбавленими конкретно-історичного змісту, орієнтація процесу виховання на них багато в чому втрачає практичне значення.

Третій напрям характеризується *іrrаціоналістичним підходом* до проблем виховання і виступає також під прапором гуманізму. У своїх висхідних філософських позиціях він спирається на «філософію життя» і головним чином — на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Ф.Больновом. Прихильники цього напрямку прагнуть відкинути технократичні концепції, які підміняють процес виховання маніпулюванням особою. Водночас вони виступають проти сциєнтистських установок «нового гуманізму», відкидаючи будь-яке прагнення спертися у питаннях виховання на науку. Так, слідом за класичним екзистенціалізмом вони заперечують можливість пізнання за допомогою науки природи людини, відмовляються від створення наукової теорії виховання на тій підставі, що людина є строго індивідуальною.

Виходячи з тези про неповторність, унікальності особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники ірраціоналістичного підходу до виховання не визнають ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозвеличенню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її поведінки. Етичне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості і здібності особистості. У вихованні унікальної особистості послідовники ірраціоналізму бачать перешкоду тоталітарному режиму. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає подолання у поведінці людини колективістських тенденцій, бо справжнє виховання не може мати своїм об'єктом маси.

Завдання виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «несправжнього буття». Але замикання процесу виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне — пристосувати її до післявоєнних умов розвитку і потреб індустріального капіталізованого суспільства, створити шляхом виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією. Так, у ФРН виник один з варіантів «позитивного екзистенціалізму» О.Ф.Больнова, ядром якого є його концепція етичного виховання. Особливу роль у вихованні особистості, відданої існуючому суспільному нормативному ладу, Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як відчуття піднесеності, холоднокрівність, довір'я, надія і віра у краще майбутнє. Ці моральні якості, згідно з Больновим, відкриває філософія виховання, а теорія виховання шукає методи і засоби їхнього формування. Виховання нових моральних якостей, на думку Больнова, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясним, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу.

При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компонента моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний

зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає не у конкретно-історичному характері епохи, не в соціальній структурі суспільства, а в антропології, у вроджених потребах людської природи. Та і саме виховання у Больнова позбавлене соціальної основи, він вбачає у ньому вираження антропологічної потреби людської природи — вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм. Проте такі абстрактні чесноти не можуть служити ні керівництвом поведінки людей, ні тим більше служити керівництвом і підставою для створення людських умов буття, названих Больновим «*новим притулком*». Орієнтуючи етичне виховання на загальнолюдські цінності, Больнов тлумачить їх, проте, у душі філантропії. У такій своїй якості вони можуть служити лише вихованню людини, відданої існуючому суспільству, абстрактним уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

Сцієнтистсько-технократичний напрям займає автократичні позиції з питань виховання та суспільного управління. Він спирається головним чином на концепцію «*технології поведінки*» засновника сучасного біхевіоризму Б.Скіннера і в цілому на біхевіористську психологію. Ідеї *необіхевіоризму* в їхньому безпосередньому застосуванні до проблем виховання поділяє група філософів, педагогів, психологів, представлена Е.Морісом, М.Блеком та іншими.

Прихильники цього напрямку відкидають самовираження особистості як головної мети виховання, вбачаючи у цьому одну з головних причин соціальної і моральної кризи. Вони виходять з установки, що людина — навчальна істота, що саме у процесі навчання виробляються усі норми її поведінки. Ефективність же навчання досягається впровадженням в систему виховання досягнень науки і техніки, експерименту. Таким чином, створюється видимість строго «наукового», раціоналістичного підходу до виховання і забезпечується вплив цих концепцій серед певних кіл суспільства, у тому числі наукової інтелігенції.

Виховання за такого підходу підпорядковане суто утилітарній меті, перш за все підвищенню продуктивності праці, а також набуттю навиків для засвоєння моральних норм, установок соціального середовища і суворого, беззаперечного підкорення цим установкам. Як головний засіб реалізації такої виховної програми виступає жорсткий контроль з боку соціального середовища за допомогою механізму «підкріплення», тобто системи заохочень або покарань за щонайменші відхилення від заданої програми. Цей механізм (особливо його репресивна сторона) покликаний забезпечити благонадійність людей, перш за все молоді, формувати у них відчуття необхідності підкорятися існуючим у суспільстві нормам, вимогам, які досить часто (особливо у суспільствах транзитивного, або перехідного типу, до яких належить і Україна) відображають інтереси панівної еліти.

Технократичні концепції особливу увагу надають тому, щоб, спираючись на систему «підкріплення», створити видимість добровільного

підкорення особистості цим вимогам і тим самим досягти «гармонії» між свідомістю індивіда і суспільства. Проте саму цю «гармонію» вони тлумачать як служіння абстрактно-загальним ідеалам нації у збиток особистим інтересам, а відчуття відповідальності особистості як вияв лояльного відношення до цінностей суспільства та атрибутів влади.

Ідеї технократичних концепцій виховання знайшли своє практичне втілення в різних формах «модифікації поведінки», які частіше за все носять репресивний характер. Ці методи «виховання» впроваджують в систему соціального управління і навчальні заклади США та Великобританії. Немає потреби доводити, що виховання, яке використовує такі методи, набуває характеру планованої пануючим класом галузі «людинабудівництва», уподібнюється дресируванню людей, яких звільняють від моральних мотивів і критеріїв [3, 185].

На перший погляд вищезгадані напрями здаються діаметрально протилежними. З ряду питань між ними йде гостра полеміка, а ступінь впливу того або іншого напрямку багато у чому залежить від результату цієї полеміки, від того, якою мірою йому вдалося виявити слабкі сторони своїх опонентів, довести неспроможність їхніх основних засновків, представивши свою позицію як відповідну саме тій меті, якій покликана служити філософія освіти і виховання. Вже зі здійсненого короткого сумарного огляду основних напрямів західної філософії виховання та освіти стає зрозумілим, що кожен з цих напрямів має свої особливості, відмінності, не тільки не виключає, а швидше навіть припускає необхідність методологічно вичленувати загальні риси цих напрямів, що дозволить більш чітко з'ясувати соціальну сутність поширених на Заході концепцій виховання, визначити соціальну функцію, яку вони виконують в системі суспільної ідеології в цілому і стосовно такої проблеми, як особистість та її виховання зокрема.

Перш за все нагадаємо, що, звертаючись до системи виховання, до пошуків шляхів її вдосконалення, усі представлені нами концепції мають на увазі виховання в широкому значенні цього слова, тобто «виховання, нерозривно пов'язане з освітою». Тому вони не надають чіткого визначення специфіки виховання у власному значенні цього слова — як цілеспрямованого процесу формування ціннісної позиції особистості, не виявляють його закономірності, логіку, форми і методи здійснення на відміну від процесу навчання. Лише окремі автори та дослідники намагаються розмежувати ці два поняття. Так, австралійський теоретик так званої «соціальної філософії виховання» К.Харріс основну сутність виховання у власному значенні цього слова вбачає у соціалізації особи, тоді як виховання в широкому значенні припускає, на його думку, «найбільш повний, пізнавальний інтелектуальний розвиток осіб» [4, 6].

Здійснення процесу виховання західні фахівці в основному обмежують рамками середніх і вищих навчальних закладів, у якійсь мірі визнаючи виховну дію сім'ї, але практично виключають роль соціального сере-

довища, культури, образу життя у формуванні особистості. Таким чином, вони не розглядають процес виховання як важливого боку культурно-історичного процесу, який має на меті відтворення індивідів, їхнє особистісне вдосконалення.

Як правило, відправним моментом методології західних концепцій виховання слугує натуралістичне розуміння сутності людини, відірваної від суспільних відносин. Витоки поведінки прихильники цих концепцій шукають в генетично заданих інтелектуальних здібностях особистості, психологічних установках, комплексах тощо, мораль же зводять до думок суб'єкта, а не до його вчинків. Головним об'єктом виховання для більшості західних дослідників є окрема особистість. Це дозволяє їм ігнорувати соціальні аспекти в підході до виховання, залишити за межами свого аналізу вплив соціальних факторів на поведінку людей. Основну мету виховання вони вбачають у розвитку закладених в природі людини інтелектуальних здібностей, емоцій, у формуванні раціонально мислячої особи шляхом впливу на буденну свідомість. Не вбачаючи зв'язку між внутрішнім моральним змістом особистості (моральними якостями, прагненнями, установками) та її вчинками, вони не надають значення формуванню моральних якостей, принципів і норм, в яких виявляється суспільний характер поведінки людини. Але позбавлений соціальної основи, об'єктивних суспільних закономірностей, процес виховання перетворюється на абстрактну схему. Подібна абстрактна схема виховання не може показати, якими є конкретні способи і засоби розвитку особистості, засвоєння нею суспільних цінностей. Тому може втрачатися практичне значення цих рекомендацій з питань виховання.

Останнім часом, щоправда, усе частіше в дослідженнях і працях західних авторів домінує думка про необхідність ліквідувати розрив між теорією виховання і його практикою, причому є характерним, що на це вказують як світські, так і релігійні мислителі [5, 32]. Усе частіше лунають голоси про те, що не можна вирішувати проблеми виховання, не пов'язуючи знання і цінності. Характерною у цьому плані є заява редактора книги «Освіта і цінності» Д.Слоана, про те, що «не дивлячись на великий інтерес представників філософії освіти до морального виховання, до правильного розуміння моральних цінностей... майже ніхто в університетах, особливо в американських, не приступив до з'ясування зв'язку між знаннями і людськими цінностями» [6, 3].

Існуючі відмінності тих або інших концепцій і шкіл в межах філософії освіти і виховання залежать багато у чому від світоглядної, ідейної і загальної філософської позиції її представників, а також від того, яку групу наукової інтелігенції вони репрезентують, з інтересами яких суспільних верств пов'язані. При тому, що кінець кінцем існуючі на Заході філософські, соціально-психологічні, управлінські концепції педагогіки націлені на формування і виховання людини, лояльної до існуючого ладу, між ними є, проте, відмінності як в розумінні тих моральних

якостей особи і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання.

Беручи до уваги можливий діалог з представниками зарубіжної думки з питань управління, освіти, виховання, а також вплив на свідомість мас тих або інших їх напрямів, при аналізі та класифікації останніх нам здається важливим враховувати і наступний момент: чи виступають прихильники даного напрямку з позицій інтересів громадянського суспільства, гуманізму, відстоювання прав і гідності особистості, узгодження інтересів індивіда, групи, соціуму, держави. Чи, навпаки, підтримують та обґрунтовують сваволю егоїстичного індивідуалізму або тоталітарного уніфікаціонізму, ідеологічного конформізму, які маскують формальні, а реально — деструктивні і репресивні тлумачення соціального розвитку, виховання та освіти, свободи і справедливості.

Література:

1. Barrow R. Moral Philosophy for Education. — N-Y.—Boston—London: George Allen and Unwin, 2001.
2. Combs A. Humanism, education and future, — Boston: Educational Leadership, 1988.
3. Dennety R. Education, vocationalism and democracy. — N-Y.: The Macmillan Co. Thought, 2002.
4. Harris K. Teachers and Classes. A Social Analysis. — Edinburgh.: Education Press, 2002.
5. O'Hare P. Education for Peace and Justice. — San-Francisco: Hackett Publishing Co, 2003.
6. Sloan D. Education and Values. — London and New York: Routledge, 2000.

Виктор Зинченко. Социально-философский аспект современных западных концепций общественной институализации образования.

Исследуется социально-философский аспект западных концепций управления воспитанием как отрасли философских знаний в контексте развития гражданского общества. Осуществляется анализ и классификация социальной сущности существующих школ и направлений философии образования, раскрываются идейные противоречия между ними.

Viktor Zinchenko. Social and Philosophical Aspect of the Modern Western Conceptions of Public Institutionalization of Education.

The social and philosophical aspect of Western conceptions of educational management as a field of philosophical knowledge is analyzed in the context of development of civil society. An analysis and classification of social content of present schools and directions of philosophy of education are carried out, ideological contradictions between them are demonstrated.

Ірина ПРЕДБОРСЬКА

**РЕВОЛЮЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
П.МАКЛАРЕНА:
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ
ОГЛЯД**

У статті аналізується філософсько-педагогічна концепція американського професора П.Макларена. Показано філософсько-педагогічні витоки революційної педагогіки, її мета та специфіка. Онтологічний аспект революційної педагогіки пов'язаний із основними протиріччями сучасного капіталізму, які формують виклики до освіти. Її епістемологічний аспект зводиться до з'ясування, як організувати процес пізнання, щоб зрозуміти невидимі інтенції владних відносин в освіті і суспільстві і в подальшому їх подолати. Антропологічний та праксеологічний аспекти — полягають у інтелектуальній самореконструкції, самовизволенні індивіда від владних дискурсів засобами освіти.



Орієнтир України на інтеграцію у світовий освітній простір зумовлює особливий інтерес до нових філософсько-педагогічних ідей. Часопис «Філософія освіти» постійно знайомить читачів з ними, починаючи з першого номера. Одним з напрямків сучасної філософії освіти є емансипаторсько-педагогічний або як його ще називають в Північній та Південній Америці (територія виникнення і найбільшого поширення даного напрямку) — радикальна педагогіка. До неї входять: критична педагогіка П.Фрейре, феміністські педагогіки, гранична педагогіка Г.Жиру, антипедагогіка А.Ілліча, революційна педагогіка П.Макларена. Про деякі з названих педагогік вже згадувалось у нашому часописі. Дана стаття ставить за мету проаналізувати філософсько-педагогічні ідеї П.Макларена, знайомство з якими буде продовжено в наступних номерах.

Нагадаємо, що емансипаторсько-педагогічний напрямок заперечує освітні концепції, які не враховують протиріччя індустріального суспільства та вплив політики на освіту. Визнає необхідність включення освіти у

рух за визволення особистості від панування відчужених структур та ідеологій, виховання емансипованих суб'єктів, здатних до вільного дискурсу шляхом формування у них критичного мислення. Можна сказати, що радикальна педагогіка ґрунтується на таких трьох позиціях:

- 1) розуміння освіти як одного з джерел несправедливості в сучасному суспільстві;
- 2) тлумачення освіти у світлі методології М.Фуко як результату дифузії влади;
- 3) розуміння освіти, за виразом П.Фрейре, як практики свободи, пов'язаної з подоланням соціальної несправедливості.

Згідно із радикальною педагогікою, сучасна система освіти і педагогіка спрямовані на підтримку нерівності і гноблення, тому її метою є звільнення людини від будь-якого приниження і гноблення, боротьба проти класизму, сексизму, расизму, ейджизму.

Ідеї радикальної педагогіки сьогодні розвиває і впроваджує в американській освіті П.Макларен — професор вищої школи освіти та інформаційних досліджень Університету штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі, США. Його називають «поетом освіти «лівих» [6]. Продовжуючи ідеї П.Фрейре, П.Макларен намагається розкрити взаємозв'язок між освітою і несправедливістю. За його участю вийшло друком біля 40 книжок, багато з яких перекладені 12 мовами [17]. Чотири його книжки були визнані як найкращі з питань освіти американською асоціацією з освітніх досліджень (AESA). А праця «Життя в школах» названа однією з 12 найважливіших книжок про освіту в шерезі інших праць, які написані сучасними відомими освітянами (серед них: П.Фрейре, П.Бурд'є, А.Ілліч та ін.) [19].

У 2006 р. ми (я і одна з авторок нашого часопису, дослідниця В.Гайденко) вирішили перекласти одну з книжок П.Макларена — «Навчання як обрядове дійство: на шляху до політичної економії освітніх символів та жестів». З цього приводу ми звернулися до американського посольства в Україні, яке на той час оголосило конкурс грантів на переклад українською мовою книжок видатних американських дослідників. І яке було наше здивування, коли ми отримали відповідь про те, що П.Макларен не відноситься до авторів, твори якого треба перекладати, бо він начебто негідний цього. Про такий перебіг подій ми повідомили автора книжки. Отримавши від нього інформацію, були ще більш вражені фактичним рівнем американської демократії. Виявляється, що через свої політичні погляди, в тому числі пропаганду ідей критичної педагогіки, активну критику американської системи освіти та політики під час президенства Буша (2006 р.), П.Макларен потрапив до так званого списку «Dirty Thirty» (буквальний переклад — «брудна тридцятка») професорів університету лівої орієнтації під номером «1». Право-екстремістська організація — Бруін асоціація випускників (Bruin Alumni Association) Університету штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі, яка власне й була ініціатором створення такого списку, організувала відверте цькування, що за своїми

методами нагадує добу маккартизму*. Веб-сайт даної організації закликав студентів за плату «викривати» професорів, які піддавали критиці політику Буша [18]. За прихований аудіозапис лекції П.Макларена представники цієї організації пропонували сотні доларів США [16]. Наведений приклад є свідченням репресивного ставлення до *Іншого*, а отже, проголошені плюралізм і демократія в США хибують на збитковість та декларативність. У даному контексті стає зрозумілою потреба американського суспільства в ідеях, що презентовані революційною педагогікою П.Макларена.

Аналіз революційної педагогіки відбуватиметься на основі осмислення її переважно онтологічних та епістемологічних засад. Розробляючи онтологічні засади своєї філософсько-педагогічної концепції, П.Макларен спирається на діалектику К.Маркса, ідеї гегемонії А.Грамші, критичну педагогіку П.Фрейре. Але він перебудовує і перевизначає попередні парадигми, поєднуючи їх разом у вигляді низки дискурсів, що трансформуються і здатних радикалізувати людську свідомість через такі соціальні інститути, як політика, культура та освіта. П.Макларен намагається застосувати їх для аналізу сучасного суспільства. Філософ стверджує, що природа капіталізму не змінилась, а лише набула інших форм: капіталізм у США «рухається у напрямку створення імперії», наслідуює ту ж саму усталену логіку імперіалізму, притаманну його раннім стадіям — концентрація і централізація капіталу. Проте сучасний імперіалізм все ж таки має свої відмінності від тієї його стадії, що досліджував В.Ленін. П.Макларен вбачає їх у тому, що «сьогодні імперіалізм тримається не тільки на приватному фінансовому капіталі, а й також на державному фінансовому капіталі»; він базується на імпорті додаткового капіталу (в той час, як за часи Леніна переважав експорт додаткового капіталу). «Наприклад, після війни у В'єтнамі США з нації-кредитора перетворилися на націю-боржника» [14], — зауважує дослідник. Розуміння цих змін дуже важливо, на його думку, для оцінки сучасних освітніх процесів, оскільки «освіта в умовах глобалізації розглядається як засіб просування ринкової економіки» [12, 139].

Розкриваючи взаємозв'язок між педагогікою і несправедливістю, П.Макларен спирається на концепцію гноблення, сформульовану І.М.Янг. Згідно з нею, сучасне гноблення видозмінилося з часів колоніалізму і презентоване такими формами: експлуатація, маргіналізація, безсилля, культурний імперіалізм, насилля [2]. Тому критика дослідника спрямована проти глобалізації, транснаціонального капіталізму та його наслідків: «Неоліберальна глобалізація перетворює світ на єдиний спосіб виробництва і веде до органічного об'єднання різних країн та регіонів у єдину глобальну економіку на основі логіки накопичення капіталу у світовому масштабі. Неринкові струк-

* Рух у суспільному житті США, спрямований на політичну боротьбу з інакомислячими у 50-х р. XX століття.

тури зникають, оскільки вони швидко поглинаються капіталістичними відносинами. Глобальне класоутворення спричинює прискорений розподіл світу на глобальну буржуазію та глобальний пролетаріат» [10, 25]. Класовий підхід до аналізу «нового капіталізму» [10, 24] дозволяє досліднику підсумувати, що в класово орієнтованому соціумі освіта завжди слугує інтересам панівного класу: «Бізнес відкриває зелену вулицю для перегляду навчання у їх (міжнародні корпорації і т.п. — прим. І.П.) власних цілях, оскільки образ *homo economicus* формується освітньою політикою і практикою корпорацій, транснаціональних бізнесових конгломератів та їх політичних прихильників, які стають провідними раціоналізуючими силами освітніх реформ» [10, 28].

П.Макларен концентрує свою увагу на навчанні як одному з вирішальних засобів виробництва знання і політизації особистості. Слідом за критичною педагогікою, освіта розуміється як «інструмент для вирішення проблем, пов'язаних із безробіттям і бідністю» [12, 139]. Стаття «Педагогіка гноблення: короткий погляд на законопроект «Жодна дитина не забута», написана ним разом з Р.Фарахмандпуром, присвячена критиці сучасної системи державної освіти у США. Коли продивляєшся сайт П.Макларена, вражає один постер, на якому зображена труна з надписом «Смерть державної освіти». На мою думку, він дуже добре пасує змістові даної статті в якості ілюстрації. В ній аналізуються наслідки для американської державної освіти прийнятого у 2001 році законопроекту «Жодна дитина не забута» — «неоліберальна соціальна і економічна політика, спрямована на реалізацію методів аутсорсингу і скорочення виробництва задля гнучкості та ефективності. Згідно з неоліберальною економічною моделлю, школи повинні діяти за аналогією до корпоративних організацій. Так само, як за індексом Доу-Джонса вимірюють ефективність компаній і відображають пульс Уолл-Стріт, так і в «Щорічний доповіді про відповідний прогрес» (Adequate Yearly Progress Report — АУР) вимірюється і оцінюється ефективність державних шкіл. Одним з найбільш згубних результатів законопроекту «Жодна дитина не забута» є те, що влада штатів тепер може закрити на невизначений термін або на перебудову «відсталі школи», які не відповідають вимогам, що визначені докладом» [11].

Автори статті виокремлюють низку недоліків державної освіти США. Одним з них є надмірне захоплення тестуванням, зокрема впровадженням стандартизованого тестування, яке досягло апогею вже у середині 1990-х років. З цього приводу П.Макларен в статті «Критична педагогіка за доби неоліберальної глобалізації» пише: «Стандартизовані тести нав'язуються як засіб для забезпечення узгодження освітньої системи із глобальною економікою. Існує також рух, спрямований на розвиток міжнародних стандартизованих тестів, що підштовхує до освітньої конвергенції та стандартизації між націями» [10, 28]. Це, в свою чергу, створює можливість контролювати нації-держави та виправдовувати свій поширюючий вплив на них, а також слугує гомогенізації освіти серед

регіонів та націй. І все через те, як підсумовує П.Макларен, що «сам капітал захопив майже кожен сферу життя Сполучених Штатів...» [10, 28].

Фактично стандартизована навчальна програма і стандартизоване тестування збільшують розрив у досягненнях між бідними та багатими шкільними округами. Звідси випливає наступний недолік американської системи освіти — зростаюча ресегрегація шкіл — те, що інший американський дослідник Дж.Козол називає «апартеїдом у шкільній освіті». Він повідомляє про те, що «у 48% старших* шкіл у найбільших регіонах країни (ті, що мають високу концентрацію чорних та латиноамериканських учнів) менш ніж половина вступивших дев'ятикласників провчилися необхідні чотири роки. З 1993 по 2002 роки на 75% збільшилась кількість старших шкіл, які видають атестати менш ніж половині своїх випускників через чотири роки навчання. У 94% округів у штаті Нью-Йорк, де більшість учнів є білошкірими, майже 80% з них закінчили старшу школу через чотири роки. У 6% округів, де чорношкірі та латиноамериканські учні складають більшість, відсоткове співвідношення значно менше — біля 40. У 120 старших школах Нью-Йорка (що прийняли біля 200 тис. учнів, які презентують меншину)... менше 60% поступивших дев'ятикласників довчилися до дванадцятого класу» [11].

Серйозним прорахунком у американській державній освіті є абсолютизація прагматизму в освіті, зокрема її орієнтація на бізнес-модель навчання, пов'язаного з конкретною професією: «У «орієнтованих на ринок класах» учні «ведуть перемови», «підписують контракти» і беруть «відповідальність» за своє власне навчання. У багатьох класах учні можуть охоче діяти як «олівцевий менеджер», «менеджер мила», «менеджер дверей», «лінійний менеджер», «менеджер часу» и «менеджер гардеробу» або «менеджер м'яча». Це означає, що кожен може кимось стати — отакий собі різновид мотивації освітньої діяльності.

Звичайна справа — розглядати школярів як «активи», «інвестиції», «виробничі одиниці»... Школи визначають навички та знання, які учні повинні отримати як «товари» і «продукти», що споживаються «ринком освіти» [11]. В умовах домінування ринкової моделі державної освіти та скіннерівського контролю над учнями, як зазначають дослідники американської освіти, вчителі перетворюються на «менеджерів класу», завдання яких полягає у тому, щоб «накачати трошки «додаткової вартості» у недооцінених дітей» [11].

Автори статті про американську освіту вважають, що причина подібного стану речей полягає у мілітаристській орієнтації політики Буша, результатом чого стало зменшення фінансування державної освіти у США: «Вплив адміністрації Буша на соціальну і економічну політику

* Прим.автора. У США існує три ступеня школи: початкова (elementary), середня (middle) та старша (high), до якої входять учні старших класів (9-12 кл.)

був руйнівним для державної шкільної освіти, що спонукає багато шкільних округів скорочувати шкільні програми та послуги» [11].

Звичайно, що існують рухи, здійснюються акції протесту, що протистоять неолібералізму і подібним атакам на державну освіту. Однак, як зазначають П.Макларен і Р.Фарахмандпур, «більшість з цих рухів радше лікує симптоми неолібералізму, ніж саму хворобу. Чого їм бракує, так це розуміння природи капіталізму, розуміння, яке можливе лишень при застосуванні марксистського аналізу» [11].

Самий час зупинитися на розумінні марксизму П.Маклареном. Як і П.Фрейре, він відкидає авторитаризм та догматизм, що були притаманні соціалістичним режимам. Не вірить в те, що «сталінізм був втіленням марксистського проекту створення «реально існуючого соціалізму» [9, 190]. Дослідник намагається вийти за межі марксового економічного редукціонізму і класово-дихотомічного підходу до соціальних і культурних процесів у сучасному суспільстві. «Моя позиція, — пише він, — це культурний критицизм — врахування специфічних логік неекономічних чинників» [10, 88]. Вона ґрунтується на припущенні, що неklasові процеси, які охоплюють расові, гендерні відносини, можуть «підривати умови існування основних класових процесів усередині капіталізму. Інакше кажучи, неklasові процеси, що охоплюють расові і гендерні відносини, можуть спричинити зміни в умовах для трансформації класових процесів у західних капіталістичних суспільствах... Мій аргумент, — пояснює далі П.Макларен, — полягає у тому, що не потрібно всі інші соціальні і культурні процеси пов'язувати тільки з класом, тобто класовий аналіз ставити вище за гендерний або расовий аналіз...» [10, 88]. Філософ дотримується нееконімічно-детерміністичної інтепретації марксизму, запропонованої єгипетським неомарксистом С.Аміном. Згідно з нею, капіталістичний спосіб виробництва не зводиться лишень до статусу економічної структури. Закон цінності скеровує як економічне відтворення капіталізму, так і всі інші аспекти соціального життя у капіталістичному суспільстві. Відповідно до Аміну, суспільство складається з різних сфер: економіки, політики і культури, кожна з яких володіє своєю специфічною логікою і автономією. «Серед цих логік не існує комплементарності. Існують лишень конфлікти серед детермінуючих чинників у межах кожної автономної сфери, що дозволяє обрати різні можливі альтернативні чинники» [10, 89] і знайти рішення серед логік шляхом підпорядкування деяких з них іншим у рамках системи субдетермінації. «Накопичення капіталу, — зазначає П.Макларен, — є визначальною рисою логіки капіталізму і забезпечує канали, через які економічна логіка накладається на політичну, ідеологічну і культурні логіки» [10, 89]. Проте, «оскільки субдетермінація...типізує конфліктний шлях, у якому логіки, що скеровані різними факторами соціальної каузальності, перетинаються, всі соціальні революції обов'язково мають бути революціями культурними» [10, 89]. Отже, П.Макларен фактично пропонує багатофакторний детермінізм, в якому домінує економічна логіка, що, влас-

не, не суперечить матеріалістичному розумінню історії, запропонованому К.Марксом. Звернення до культурного чинника у підході П.Макларена до аналізу суспільних явищ цілком зрозуміле з огляду на зростання ролі освіти та культурної гетерогеності у сучасному соціумі, появу такого виду гноблення, як культурний імперіалізм, тощо.

Однак пошук шляхів подолання однофакторного детермінізму у поясненні соціальних процесів презентований й іншими підходами у сучасній соціально-філософській думці. Зокрема, можна згадати про неодетерміністичні інтенції з їх відмовою від жорсткої каузальності, що притаманні деяким філософським концепціям. Так, американський соціолог Д.Белл, відкидаючи будь-який «однобічний детермінізм» у намаганні звести рушійні сили суспільства до одного джерела, вважав, що різні сфери соціуму самостійні, кожна наділена незалежною від інших логікою розвитку.

А Р.Дарендорф виступає як прихильник автономізації, розподілу площин у соціумі, в яких зміни можуть відбуватися автономно. Він піддає критиці К.Маркса за зсув різних площин, в яких відбуваються соціокультурні переміщення. На думку Р.Дарендорфа, хронологічний збіг двох великих подій історії: промислового перевороту та реорганізації у царині цивільно-політичних інституцій, який втілюється у Великій Французькій революції, викликав формування хибних вихідних позицій у К.Маркса, котрий сполучив площини змін, дійшов висновку, що це шерех послідовних причинних подій. А Р.Дарендорф стверджує, що мала місце зустріч в той самий час і в тому самому місці (Європа) двох цілковито різноспрямованих процесів, які, безперечно, пов'язані між собою, але не в пропонуваній К.Марксом послідовності [4].

А.Тойнбі також обстоює точку зору щодо автономізації площин. Він підкреслює, що розквіт і в'янення культур є значною мірою автономною площиною стосовно до техніко-економічних досягнень. «Огляд низки фактів і ситуацій, — пише А.Тойнбі, — виявить з неминучістю випадки, коли техніку вдосконалювали, а цивілізації при цьому лишалися статичними й навіть занепадали; будуть і приклади протилежного гатунку, коли техніку не розвивали, а цивілізація між тим була дуже динамічною» [3].

З Р.Дарендорфом та А.Тойнбі солідаризується П.Бурд'є, для якого «соціальний простір — це багатовимірний, відкритий ансамбль відносно автономних полей»...[1]

Але повернемося до марксистських позицій П.Макларена. Свої погляди він презентує як філософія марксизму-гуманізму*, який дослідник

* Марксизм-гуманізм — одна з сучасних течій марксизму, що фокусується на гуманістичному аспекті вчення К.Маркса. Засновником філософії марксизму-гуманізму є Рая Дунаєвська (1910—1987). У своїх працях, інтерв'ю, беседах П.Макларен крім Маркса, Фрейре часто згадує Р.Дунаєвську, погляди якої суттєво вплинули на становлення його філософсько-педагогічної концепції. Р.Дунаєвська народилася в Україні, була секретаркою-перекладачем Л.Троцького у Мексиці. Після розриву з ним зайнялася вивченням економіки СРСР і ранніх праць Маркса. До її теоретичних здобутків належить теорія державного капіталізму (до якого вона відносить й СРСР) та інтерпретація гегелівської діалектики, з чого, власне, і бере свої витoki марксизм-гуманізм [20].

впроваджує в царину критичної педагогіки, котра, на його думку, потребує поглиблення та збагачення за рахунок культурної теорії та політичної економіки. В статті «Революційна педагогіка і постреволюційний час» П.Макларен досліджує виклики та можливості, які надає критично налаштованим освітянам філософія революційної боротьби. Критична педагогіка повинна:

- 1) відображати історичну особливість через відповідні категорії;
- 2) апелювати до конкретних проблем і контекстуально-специфічних антагонізмів;
- 3) порушувати проблеми людських потреб;
- 4) вивчати роль і можливості знання в системах репрезентацій і конструювання владних відносин в освіті;
- 5) переусвідомити проблему «способів виробництва», беручи до уваги сучасний контекст глобального капіталізму;
- 6) боротися проти усіх видів гноблення;
- 7) центруватися навколо базових потреб людства для виживання;
- 8) залучати політику економічного та ресурсного розподілу, а також політику визнання, підтримки та відмінності;
- 9) прагнути до ідеалів комунікативної демократії в рамках більш широкого бачення соціалістичної демократії;
- 10) формувати свою політику на основі глибокої поваги до життєвого досвіду та епістемологічних позицій пригноблених [10, 93—103].

Критична педагогіка розглядає освіту як засіб політичної боротьби [10, 33], а П.Макларен поєднує цей погляд із марксистським аналізом суспільства, виокремлюючи основні проблеми і протиріччя сучасного капіталізму, у якому ця боротьба має здійснюватися.

У порівнянні критичної педагогіки з революційною можна виявити наступні розбіжності. «Критична педагогіка ґрунтується на діалектичному та діалогічному процесі, що передбачає взаємний обмін між вчителями та учнями — обміні, який залучає до завдання реконструкції, переформулювання та переосмислення проблеми розуміння себе, посилюючи діалектичний аспект структурними й відносними вимірами знання, особливо у вимірі влада/знання» [9, 185]. «Революційна педагогіка йде далі. Вона розгортає відносини влада/знання у напрямку колізії з їх внутрішніми протиріччями...» [9, 185]. Завдання революційної педагогіки — створити такі педагогічні умови, які б «сприяли розвитку критичної свідомості для подолання економічного відчуження і трансформації існуючих соціальних умов виробництва через масову політичну акцію» [12, 145]. Тобто вимір влада/знання у П.Макларена виступає лишень як один з проявів владних відносин у суспільстві. В одному з інтерв'ю професор пояснює, що використовує термін «революційна педагогіка» для висвітлення проблем сучасного суспільства та безкомпромісної критики проти імперіалізму та неолібералізму, яку «вітчизняні (американські. — прим. І.П.) течії критичної педагогіки не здійснюють» [15, 13]. Ідеї революційної педагогіки П.Макла-

рен «висуває як контрапункт до багатьох освітніх програм, що характеризують їх з точки зору «соціальної справедливості». Через ідеї революційної педагогіки він залучає студентів до «критичного дослідження епістемологічного, аксіологічного вимірів демократії» [15, 14].

Епістемологічні засади революційної педагогіки описуються за допомогою таких понять, як «критичне знання», «критична епістемологічна практика», «критична свідомість». Революційна педагогіка спрямована на рефлексійне сприйняття світу і присвячена практиці трансформування знання через епістемологічну критику, яка являє собою пізнавальну процедуру «розпоковки» індивідом культурно-історичних і соціокультурних репрезентацій та аналіз їх історичних витоків*. До того ж звертається увага на те, як різні означення приховувались усередині організаційних структур, інституціональних заходів, конкретних і суперечливих соціальних відносинах. П.Макларен розглядає знання як таке, що виходить за межі своїх семіотичних кінцевих продуктів та мандрує інтертекстуально в межах гранично визначених систем інтелігібельності. Критичне знання розуміється як постійно відкрите, виявлене, незавершене. На цьому шляху воно залишається передбачуваним по відношенню до існуючих соціальних відносин і епістемологічних перекручень, що перешкоджає як соціальній онтології знання, так і його процесуальній мандрівці від «факту» до «цінності». Критична епістемологічна практика вивчає не тільки контекст знання, а й також методи його виробництва. Вона зорієнтована на розуміння того, як:

- а) ідеологічні конструкції кодуються та управляються;
- б) у процесі спілкування використовуються різні стилістичні прийоми, жести для того, щоб через освіту підтримати відносини домінування і гноблення;
- в) інтерпретативні рамки, за допомогою яких ми організуємо почуття, конструюють пануючі стереотипи;
- г) провідні категорії нашого повсякденного дискурсу інтерпретують невидимі та невідомі реальні соціальні відносини експлуатації [9, 186].

Для вирішення даних епістемологічних завдань революційної педагогіки П.Макларен звертається до ідей структуралізму і постструктуралізму, які можна розглядати як ще один теоретичний виток його філософсько-педагогічної концепції. Згідно з ідеями структуралізму та постструктуралізму, культура розглядається як сукупність знакових систем, через які здійснюється вплив на підсвідоме, а влада здійснює своє панування шляхом інституціоналізованого дискурсу.

З метою виявлення шляхів, через які конструюються різні репрезентації та практики, що легітимізують ієрархічні стосунки в аудиторіях, П.Макларен досліджує культурне поле освіти. Предмет дослідження

* У Г.Жиру аналогічна процедура називається демістифікацією і є одним з завдань граничної педагогіки.

логічно узгоджується з розумінням ним місця і ролі культури в соціальних процесах [10, 123], про що вже згадувалось у статті. Культура відноситься до системи символів. Вона є історично сформованою моделлю передачі втілених значень у символах, системою успадкованих понять, виражених через символічні форми засобами, за допомогою яких люди взаємодіють, розвивають свої знання. Культурне виробництво має велике значення усередині соціальної структури і підтримується владою та домінуванням через ідеологію і ритуал.

Ідеологія — одне з провідних понять в концепції П.Макларена. «Серцевина революційної педагогіки..., — пише він, — залучення до критики ідеології, виявляючи невидиму граматику ринкової логіки, якою просякнутий лексикон повсякденного життя. Це означає боротьбу за виробництво значення, за те, що надасть можливість маргіналізованим групам висловитись, ідентифікувати і здійснити кроки до трансформації джерел пригнічення й експлуатації» [12,144].

У радикальній педагогіці існує чимало підходів до визначення даного поняття. Так, американський прихильник марксизму М.Дейл обмежує поняття ідеології, визначає її як ідеї, що є хибними, сприяють відтворенню класового панування і пояснюються виробничими відносинами.

П.Макларен вважає, що найбільш придатним для розвитку емансипаторської політики в освіті є підхід до ідеології представника граничної педагогіки Г.Жиру. Неспроможність аудиторної педагогіки як форми ідеологічного виробництва він вбачає у тому, що вона не дає можливості і викладачам, і студентам визнавати пріоритет їх власних епістемологічних вимог на істину. Концепція ідеології Г.Жиру ґрунтується на теорії інтересів. Тобто він враховує інтереси, що втілені у різних дискурсивних формаціях (за Фуко) і відносинах «влада/знання» як в аудиторіях, так і в суспільстві. У цілому Г.Жиру визначає ідеологію як універсальне поняття, «як виробництво, споживання і репрезентацію ідей та поведінки, які як спотворюють, так і висвітлюють природу реальності. Як низка значень і ідей, ідеологія може бути як узгодженою, так і суперечливою, може функціонувати як у сфері свідомого, так і несвідомого..., може існувати як на рівні критичного дискурсу, так і у сфері життєвого досвіду і практичної поведінки» [5, 143].

П.Макларен, солідаризуючись з даною концепцією, вважає, що ідеологія — це засіб і результат людського досвіду, включає виробництво множини ідентичностей, працює в сфері безсвідомого і через структури потреб, впливає на формування здорового глузду і на критичну свідомість [8, 169]. З його точки зору, найбільш продуктивні для критичної педагогіки ідеї в концепції Г.Жиру знаходяться в її функціональному полі. Вони визначаються розумінням ідеології і як засобу, і як результату людського досвіду. Поєднання концепту ідеології із соціальною боротьбою висвітлює невід'ємність знання від влади, тобто посилює можливість викриття влади наукових дискурсів над свідомістю індивідів. Виходячи з

розуміння ідеології як форми культурного виробництва, Г.Жиру вважає, що критика ідеології складається з матеріальних маніпуляцій як знаками, так і прихованої маніфестації суб'єктивності і поведінки, оскільки ідеологія для нього — це низка репрезентацій, представлених як людською свідомістю, так і поведінкою. Тому в радикальній педагогіці ідеологія розглядається як засіб осмислення шляхів, якими значення конструюється і матеріалізується в текстах, культурних формах, зокрема, фільмах, книжках, навчальних програмах, моді та ін. Таке розуміння ідеології уможливує викриття тих аспектів домінуючої культури, які формують студентську суб'єктивність у рамках владних відносин. Нарешті, Г.Жиру виявляє моменти індивідуального «самовиробництва» з метою критики і конструювання емансипаторсько-педагогічної практики. У цьому відношенні, як зазначає П.Макларен, «продуктивні аспекти ідеології можуть допомогти радикальним викладачам поєднати більш ефективно навчальну практику із студентським досвідом» [8, 157].

Аналіз ідеології і викладання з точки зору ритуального дійства посилює значимість відмінностей і звичайних речей у нашому житті. Ритуал — похідне поняття в концепції П.Макларена. Воно розуміється як ключовий аспект культурного виробництва, як ідеологічна подія, як об'єктифікований розподіл культурного капіталу домінуючої культури (смаки, норми, настанови). Дослідник виходить з того, що культура є інкорпорованою в нас через символи і жести. Вона є сформованою взаємопов'язаними ритуалами і ритуальними системами. Ритуали є формами встановленого значення. Вони мають місце як у приватному, так і суспільному житті. Тому ритуали стали частиною соціально зумовлених, історично здобутих і біологічно конституйованих ритмів і метафор людської організації. Вони завжди пов'язані із макровідносинами влади, привілеями.

Осмислення П.Маклареном поняття ритуалу відбувалось у контексті ідей постструктуралізму про нерозривність чуттєвого і інтелектуального первнів, зрощування тіла з духом, «тілесну свідомість» (М.Фуко, М.Мерло-Понті). Використання принципу «тілесності» посилює значення чуттєвості у становленні автономного суб'єкта. У П.Макларена процес ритуалізації допомагає створити світ для соціального актора через такі поведінки, як формуючі тілесні жести. Він говорить про соматичну культуру як таку, що втілена через наші тілесні дії і жести, ритуали як частину соціально зумовлених і біологічно сконструйованих ритмів і метафор людської організації. «Ритуалізація — це процес, який включає втілення символів, символічних жестів, парадигм через сформовані тілесні жести» [7, 50].

Дослідження ритуалів у революційній педагогіці є дуже важливим для розуміння ідеологічного впливу на людей в контексті політичної та ідеологічної боротьби. Оскільки ритуал знаходиться усередині будь-якої ідеологічної конструкції, його вивчення уможливує розкриття того, як влада через ритуали — особливі культурні форми — об'єктивує символічне, що слугує підтримці соціального устрою, соціальної несправедливості.

П.Макларен вважає, що в освіті важко розпізнати і зрозуміти культурну політику ритуального дійства, тому що ритуали переносять в аудиторію суспільні та культурні ідеології. Дослідник розвиває *аудиторну ритуалогію* як необхідну складову дослідницької програми критичної освіти. Він демонструє потенціал ритуальних досліджень для діагностування невідомих процесів і механізмів, залучених до творення особистостей учнів, висвітлює політичну роль навчання у відтворенні відносин ієрархії і нерівності та підтримки технократичного підходу до освітньої практики.

В освіті склалося чимало ритуалів як пояснювальних дій у вивченні освітніх практик. Ритуали застосовуються під час співу національного гімну, «дня відкритих дверей», молитви, зборів, засідань, вручення дипломів, посвячення у студенти, церемоній відкриття та ін. У рамках радикальної педагогіки поняття ритуалу активно обговорюється. Так, в своїх працях Г. Жиру, М. Еппл говорять про необхідність аналізу шкільних ритуалів у контексті культурного середовища, проблематизуючи відносини навчання, влади, конфлікту і класу. Для Г.Жиру школа виступає тою установою, що легітимізує певні практики з раннього дитинства, надаючи перевагу багатим і білим. Представник критичної педагогіки М.Еппл, зокрема, торкається питання, як рутина і ритуали шкільного життя впливають на школу як соціально-економічний інститут. «Проте недооцінка ритуалу соціальними науками, — зауважує П.Макларен, — призвела до нерозуміння дослідниками того, що навчання (інструкції, вказівки) є ритуалізованим дійством» [7, 25].

Етнографічні дослідження, які він проводив серед студентства, дозволили зрозуміти механізм ритуалізації навчання. Дослідник показує, як у процесі навчання відбувається емоційне інвестування певного виду знань студентами, у результаті чого відмінність між символами, які вони використовують, та їх діями стає номінальною: студенти вже є і засобами, і кінцем ритуалізованої дії. Даний процес здійснюється завдяки *ритуальному знанню*, як такому ідеологічному продукту, «який підкреслює емоційне інвестування або тілесне знання» [8, 172]. Тобто це такий результат пізнавальної діяльності, коли тіло механічно відтворює ідеологічно закарбовані (закодовані) жести, рухи*.

Револьюційна педагогіка П.Макларена ґрунтується на вірі в те, що мислячі, усвідомлені в суті соціальних відносин люди стануть активними учасниками зміни суспільства, що тільки уява та створення світу поза капіталістичного закону цінностей приведуть їх до реалізації боротьби, яка є їх історичним правом і завданням досягти свободи. Він стверджує: «Револьюційна критична педагогіка може сприяти розумінню історії як процесу, у якому людство творить своє власне суспільство, навіть за умов

* Наприклад, це можна проілюструвати наступними виразами: «руки дубіють від страху», «мускули закріпаються від страху», «жах застигає в очах». Може виявлятися у нав'язливих рухах тіла.

частіше всього відсутності власного вибору і тому переважання інтенцій інших... Дії людства це те, що надає форм історії. Історії не задається форма і сутність абстрактними категоріями. Ідея про те, що майбутнє суспільство стане запереченням існуючого, знаходить своє вираження в класовій боротьбі» [14, 19]. Вона, з точки зору революційної педагогіки, спрямована на визволення від расового, класового гноблення.

Класова боротьба, на думку П.Макларена, це — результат сформованої критичної свідомості у індивіда, тобто усвідомлення ним природи капіталістичних соціальних відносин засобами освіти. Наявність критичної свідомості дозволяє учню зрозуміти, як міф домінуючих дискурсів, точніше міф, завдяки якому здійснюється гноблення і маргіналізація, може бути реконструйований. Таким чином, набуття критичної свідомості означає, що індивід трансресує по відношенню до існуючих соціальних відносин і теоретично займає позицію над ними, яка, на думку філософа і освітянина, «повинна допомогти тим, хто залучений до педагогічного досвіду для того, щоб вийти за межі власного відчуження» [15, 13].

У такий спосіб П.Макларен і Г.Фішман у статті «Переосмислюючи критичну педагогіку та спадщину Грамші і Фрейре» відповідають на головне питання, сформульоване ще А.Грамші у «Тюремних зошитах»: краще думати, не маючи критичної свідомості або краще розробити свідомо і критично власну концепцію світу? Дослідники підкреслюють важливість колективної критичної свідомості, що виходить за межі соціальних відносин домінування, оскільки вони підтримують здатність людства не тільки зрозуміти світ, але й, що більш важливо, трансформувати його [13].

У своїй книзі «Че Гевара, Пауло Фрейре та педагогіка революції» [9, 97—105; 184—191] П.Макларен визначає низку педагогічних стратегій (включаючи критику ідеології) для залучення педагогів до боротьби проти глобального капіталізму. В антикапіталістичному проекті дослідник закликає їх стати моральним взірцем у боротьбі проти соціального гніту, а також розвивати і плекати «радикальні надії» та дух «утопічної войовничості», що у певний момент кульмінації має привести до революційної єдності теорії і практики.

Таким чином, онтологічний аспект революційної педагогіки пов'язаний із численними взаємозалежними процесами сучасного капіталістичного суспільства, які формують його основні протиріччя і виклики до освіти. Епістемологічний аспект революційної педагогіки зводиться до з'ясування, як організувати процес пізнання та мислення для того, щоб зрозуміти приховані, невидимі інтенції владних відносин в освіті і суспільстві і в подальшому їх подолати. Антропологічний аспект — полягає у інтелектуальній самореконструкції, самовизволенні від міфів і тоталізуючих дискурсів, самоусвідомлення індивідом своєї ролі у суспільстві. Праксеологічний аспект революційної педагогіки виявляється у розуміння того, що соціальна дія — це усвідомлений акт індивіда, спрямований на зміну соціальних відносин домінування та підкорення і трансцендування за межі власного відчуження.

Література:

1. Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов»// Вопросы социологии.— 1992. — Т. 1. — № 1. — С.27.
2. Макларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику // Вопросы образования. — 2006. — № 2. — С.61-73.
3. Тойнби А.Дж. Постижение истории. — М.:Издательство Прогресс, 1991. — С.227.
4. Dahrendorf R. Life Chances, Class Conflict and Social Change // Modern German Sociology. — N.-Y., 1987. — P.249.
5. Giroux Henry A. Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Oppression. — Bergin and Garvey, 1983. — P.143.
6. Kincheloe J.L. Foreword // McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. — New York, Oxford, 2000. — P.ix.
7. McLaren P. Schooling As a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. — N.-Y.; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 1999.
8. McLaren P. On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Empowerment // Social Text . — 1988. — № 19-20. — P.153-185.
9. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. — N.-Y.; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 2000.
10. McLaren P. Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire. — N.-Y; Toronto: Royman & Littlefield Publishers, 2005.
11. McLaren P. and Farahmandpur R. The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at 'No Child Left Behind' //Monthly Review. — July-August, 2006. — Vol.58. — № 3// <http://monthlyreview.org/0706mclaren.htm>
12. McLaren P. and Farahmandpur R. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy // Journal of Teacher Education/ — March/April, 2001. — Vol.52. — № 2/ — P.136-150.
13. McLaren P. and Fischman G. Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis.// Cultural Studies — Critical Pedagogies. — Vol.5. — № 4. — 2005. — P. 431.
14. McLaren P. and Jaramilo N. Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism. — Rotterdam: Sense Publishers, 2007. — P.63.
15. Rage and Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism and Critical Pedagogy /edited by Peter McLaren. — N.-Y., 2006.
16. Samuel Day Fassbinder, «The 'Dirty Thirty's' Peter McLaren//mrzine.monthly-review.org/.../fassbinder060406.html.
17. en.wikipedia.org/wiki/Peter_McLaren.

18. www.uclaprof.com/studentshelp.htm (ховал) http://en.wikipedia.org/wiki/Bruin_Alumni_Association
19. <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>.
20. Raya Dunaevskaya // http://en.wikipedia.org/wiki/Raya_Dunayevskaya#References.

***Ірина Предборская.* Революционная педагогика П.Макларена: информационно-аналитическое обозрение.**

В статье анализируется философско-педагогическая концепция американского профессора П.Макларена. Показаны философско-педагогические истоки революционной педагогики, ее цель и специфика. Онтологический аспект революционной педагогики связан с основными противоречиями современного капиталистического общества, формирующими вызовы к образованию. Ее эпистемологический аспект сводится к тому, как организовать процесс познания, чтобы понять невидимые интенции властных отношений в образовании и обществе с целью их дальнейшего уничтожения. Антропологический и праксеологический аспекты революционной педагогики заключаются в интеллектуальной самореконструкции, самоосвобождении индивида от властных дискурсов посредством образования.

***Iryna Predborska.* A Revolutionary Pedagogy by P.McLaren: Informational and Analytic Review.**

The paper deals with the philosophical and pedagogical roots and essence of a revolutionary pedagogy, a philosophical and pedagogical concept developed by American scholar P.McLaren. The ontological aspect of a revolutionary pedagogy has to do with the main contradictions of the modern capitalist society, which challenges to education. Its epistemological aspect deals with how to organize process of cognition in order to understand invisible intentions of the power relations in education and society with the aim to abolish them. The anthropological and praxiological aspects of a revolutionary pedagogy are the question of a person's intellectual self-reconstruction, self-liberation from power discourses by education.



Віктор ВІКТОРОВ, Володимир ПРИХОДЬКО

ЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ ТА СЕНС МАКРОПЕДАГОГІКИ ДЛЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

У статті доводиться необхідність введення до обігу поняття «макропедагогіка», яке, на думку авторів, об'єктивно віддзеркалює певні процеси у вищій школі України. У цьому аспекті критично розглядаються стандарти вищої освіти, висувуються пропозиції щодо удосконалення освітнього середовища в країні.

До постановки проблеми. Весною 1990 р. у Загорську (Сергієвому Посаді) під керівництвом Г.П.Щедровіцького проходила показова нарада зі змісту освіти. Один з учасників, добре відомий учений, зробив повідомлення про те, як він бачить можливість істотного посилення методичного керівництва навчальним процесом у вищій освіті.

Основні ідеї представленої доповіді, навіть в умовах жорсткого нормування життя вищої школи, які були характерними за часів СРСР, викликали у присутніх справжній шок. Після тривалої паузи пролунав обурений жіночий голос: «Шановний Юрію Миколайовичу! Студенти це люди, так би мовити — Божі створення. Як Ви можете пропонувати так з ними поступати!» Доповідач, застібнувши гудзики на форменому кітелі, зробив «струнко» і чітко промовив: «Свідчу, за всі роки моєї роботи в Київ-

ському інституті інженерів цивільної авіації жодне Боже створення на навчання туди не поступило». Ну, а для не людей, можна було зрозуміти з відповіді, запропонована схема була б у самий раз.

На прикладі вищої школи України, де пропозиція, про яку піде мова далі, була не лише з вдячністю сприйнята, але і з успіхом реалізована. Розглянемо до чого ведуть рішення в сфері навчання і виховання на національному, державному і політичному рівнях, які мають бути віднесені до компетенції *макропедагогіки*. Це нове для системи освіти поняття, що ми вводимо, співзвучно поняттю *макроекономіка*, адже від радикальних рішень на міжнародному і національному рівнях, які стимулюють, направляють і підтримують всі останні дії виконавців, повною мірою залежать економічні (педагогічні) процеси і явища безпосередньо «в житті» [9].

Проблема формування особистості в сучасній українській вищій школі. Увесь процес освіти у нас визначається Законом України №1060-ХІІ «Про вищу освіту» [1], який був прийнятим 17 січня 2002 р., з подальшими змінами і доповненнями, останнє з яких датовано 11 червня 2008 р. (далі — Закон).

Закон визначає, що вся діяльність національної вищої школи будується на дотриманні певних стандартів. Систему стандартів вищої освіти складають державний і галузеві стандарти, а також стандарти вишу. При цьому у ньому зазначається: «Стандарти вищої освіти є основою для оцінки якості вищої освіти і професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів, незалежно від їх типів, рівнів акредитації і форм вчення» [2, 58].

У Законі визначено, що вища освіта — це той рівень освіти, який добувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного і цілеспрямованого процесу засвоєння змісту освіти, який ґрунтується на повній середній освіті і завершується придбанням певної кваліфікації за результатами державної атестації [2, 48—49]. Що до змісту вищої освіти, то в Законі підкреслюється, то це підпорядкована цілям і потребам суспільства система знань, умінь і навиків, професійних, а також *світоглядних і цивільних якостей* (авт.), яка має бути сформована в процесі навчання з врахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури і мистецтва.

А тепер поглянемо, як ці чітко виписані вимоги до змісту вищої освіти в частині світоглядних і цивільних якостей розкриті і, головне, реалізовані у державному і галузевих стандартах, а також стандарті вищого начального закладу? Відповідь на це питання можна знайти в статті 11 Закону, в якій, в останній редакції, маємо наступне: «Державний стандарт містить такі елементи: перелік кваліфікацій по відповідним освітньо-кваліфікаційним рівням; перелік напрямів і спеціальностей, з яких проходить підготовка фахівців у вишах, відповідно освітньо-кваліфікаційним рівням; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти».

Звертаємо увагу на те, що в статті 12 Закону, з точки зору *макропедагогіки*, зафіксовані важливі уточнення: «Вимоги до освітніх рівнів вищої освіти містять вимоги до рівня формування в особи соціальних і цивільних якостей з врахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування у неї патріотизму до України і знання української мови». І далі по тексту: «Вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти містять вимоги до професійної підготовки фахівців з врахуванням суспільного розподілу праці» і так далі і тому подібне. Можливо, формування особи, унаслідок важливості теми для будь-якої національної вищої школи, знайшло своє віддзеркалення в двох інших стандартах (галузевому і вишовському), де повинно розкриватися?

Цитуємо за текстом: «Галузеві стандарти вищої освіти містять освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випусників ВНЗ; освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти». І далі: «ОКХ випусника ВНЗ відображає цілі вищої освіти і професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності і умінь для їх реалізації» [2, 60]. І нарешті: «Стандарти вищого навчального закладу містять перелік спеціалізацій по спеціальностях; варіативну частину ОКХ і ОПП; варіативну частину коштів діагностики якості вищої освіти; учбові плани; програми навчальних дисциплін» [2, 58–59].

Ось так майже непомітно для тих, хто знайомиться із Законом, теми формування у особи соціальних і цивільних якостей з врахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимог до формування у неї патріотизму до України і знання української мови *зникають* [5]. Пішли вони і з національної вищої школи, бо в ОКХ і ОПП, а саме про цю ідею, про цю вузько орієнтовану норму на підготовку за фахом йшла мова в ході доповіді в Загорську, мабуть тому що неможливо описати стандартами процеси формування у особистості *світоглядних і цивільних якостей*.

Саме так, непомітно, у відповідності до *макропедагогічних лаянів*, процеси формування особистості вироджуються в утилітарну професійну підготовку. Саме тому ми, працівники вишів України, вже прибрали з вживання, наприклад, такі важливі для вищої освіти поняття як *вступ на навчання* (замінили *набором*), *навчально-виховний процес* (тепер *проведення навчальних занять*) і *навчальна діяльність* (її нинішній еквівалент *відвідання навчальних занять*).

Як наслідок, *вже немає і освіти*, як створеного образу майбутнього в свідомості студента і свідомого руху до нього через навчальні дисципліни і значну самостійну роботу в прагненні злитися з цим образом [3, 6, 7]. Сьогодні все зводиться до процесу підготовки фахівців або придбання професійно важливих умінь і пов'язаних з ними знань. *Нічого іншого отримати не можна*, якщо вибрати за орієнтири для вищої школи ОКХ і ОПП.

При цьому простежуються чимало *макропедагогічних лянів*, які були допущені чиновниками від освіти у різні часи. Перший з них — поділ вищих навчальних закладами на рівні акредитації. Не життєздатність такого умовного розділу підтверджує законопроект за № 6194 від 16.03.2010 «Про вищу освіту» (нова редакція) [10], у статті 23 якого «Типи вищих навчальних закладів» відсутнє ранжування ВНЗ за рівнями акредитації.

До чого веде утилітарність можна зрозуміти, пригадавши кадри відеохроніки, які були продемонстровані на українських і російських телеканалах в січні 2008 р. Кримська молодь, активно підтримана представниками прогресивних соціалістів, комуністів та інших партій, орієнтованих на те аби нічого не міняти, вчинили наступну дію. Виготовивши опудало міністра освіти і науки України, закидали його нечистотами та спалили його за те, що на сімнадцятому році незалежності було передбачено складання іспитів випускниками шкіл українською мовою (подібну акцію було повторено у тому ж Криму вже у 2010 році, тільки об'єктом спалення стали підручники з української мови). Дійсно, є від чого обуритися, молоді громадяни своєї країни, які народилися в той рік, коли Україна стала незалежною державою, повинні знати свою державну мову.

А як тут бути з «прогресивною» молоддю, яка мала поступити у вищі навчальні заклади України? Як через ОКХ і ОПП забезпечити дотримання державного стандарту у частині формування в особи соціальних і цивільних якостей? Адже випускник, в якій би країні він не отримав диплом про вищу освіту, і Україна тут не виключення, це не лише добре підготовлений фахівець з вибраної професії, але і особа, яка з повагою відноситься до своєї землі, її народу, історії і культури, докладляє зусилля до того, аби життя на батьківщині ставало краще [4, 7, 9].

Макропедагогічний підхід, як ми бачимо, не лише має право на життя, але і є гостро необхідним в той час, коли національна система освіти *визначає стандарти і пріоритети сучасного освітнього простору*. Вочевидь, що у випадку з нині діючим Законом України «Про вищу освіту» маємо справу з недосконалим законодавством, і як наслідок цього не вирішеною проблемою формування студента як особистості і громадянина. Як наслідок цього, виведення на перший план у ОКХ і ОПП основній ідеї орієнтації на забезпечення професійної підготовки, одночасно привело до втрати вищою школою ряду інших необхідних педагогічних процесів (*освіти і виховання, навчальної діяльності і соціалізації випускників*). А вже виховання базальних якостей культурної людини (*відповідальності і співпереживання, чуйність і прагнення допомогти тому, хто цього потребує*) жодними ОКХ і ОПП, орієнтованими виключно на те, аби студент щось *знав і вмів*, не охоплюється, не описується, а отже, і не поставлено до порядку денного сучасної української вищої школи. Тоді чого нам слід чекати від таких менеджерів і інженерів, лікарів і вчителів?

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». — Режим доступу: www.osvita.org.ua. — Назва з екрану.
2. Законодавство про освіту. Основні нормативні акти. Частина 1. Загальні питання вищої освіти / Упоряд.: Р.С. Кірін, С.В. Кострюков. — Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2007. — 152 с.
3. Приходько В.В. Про ціннісні передумови порочності нинішньої системи вітчизняного утворення (До теми гуманізації вчення і виховання у вищих навчальних закладах) // Проблемі гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти. Матеріали шостих Ірпінських Міжнародних педагогічних читань. 22—23 травня 2008 р. — С.185 — 194.
4. Приходько В.В. Педагогічна антропологія і направленість реформи вищої освіти в Україні // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 44. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. — Чернігів, 2007. — С.77 — 82.
5. Приходько В.В. Педагогічний вимір антропологічної катастрофи (Або про неминучість дійсної реформи вітчизняної вищої школи) // Гуманітарній журналі. — Дніпропетровськ, 2007. — Зима — Весна. — С.28-34.
6. Приходько В.В. Роль «образу» в навчальній діяльності і освіті студентів (приклад актуалізації і застосування навчальної технології) // ТЕРТІА. Альманах. — Дніпропетровськ: НГУ, 2005.— С.110 — 114.
7. Приходько В.В. Від системи вищої освіти без освіти до системи з освітою людини / В.В. Приходько, В.Г. Вікторов // Вісник Дніпропетровського університету: Філософія. Соціологія. Політологія. — Вип. 14. — Дніпропетровськ: Дніпропетровський національний університет, 2006. — С.19 — 26.
8. Приходько В.В. Віща школа як дзеркало українського суспільства / В.В. Приходько, В.Г. Вікторов // Міжвузівський збірник наукових праць. Філософія. Культура. Життя. Випуск 28. — Дніпропетровськ, 2007. — С.132 — 136.
9. Приходько В. Чи потрібно готувати солдатів до минулої війни? (Від загаданок викладачів до формування діяльної особистості студента) / В.В. Приходько, В.Г. Вікторов // Освіта. — 2005. — № 34. — С.12 — 13.
10. Законопроект «Про вищу освіту» (нова редакція). — Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua. — Назва з екрану.

***Виктор Викторов, Владимир Приходько.* Значение, роль и смысл макропедагогика для современной Украины.**

В статье обосновывается необходимость введения понятия «макропедагогика», которое, по мнению авторов, объективно отражает некоторые процессы в высшей школе Украины. В этом аспекте критически рассматриваются стандарты высшего образования, выдвигаются предложения относительно усовершенствования образовательной среды в стране.

***Victor Victorov & Volodymyr Prykhodko.* The Meaning, Role and Sense of Macro Pedagogy for Modern Ukraine.**

The necessity of introduction of concept «macro pedagogy» is grounded in this article which, to the author's mind, objectively reflects some processes at higher school of Ukraine. The standards of higher education are critically examined in this aspect. The propositions relating to the improvement of educational environment in the country are examined.

Сергій КЛЕПКО

**КУРИКУЛУМ ЯК АРХІТЕКТУРА
ОСВІТИ: ІНСТИТУЦІЙНІ,
СТРАТЕГІЧНІ І ТАКТИЧНІ
АСПЕКТИ**



На даний час документи з політики та стратегії курикулуму української шкільної освіти відзначаються фрагментарністю, що створює труднощі в опрацюванні їх усім зацікавленим особам. Інституційні структури, що відповідають за розробку та проектування курикулуму, не забезпечують дієвого, прозорого та простого механізму створення політики курикулуму. Обговорюються проект Рамок курикулуму, що повинен запропонувати чіткі правила розробки курикулуму, і запровадження спеціалізованих інституційних структур, що відповідають за розробку курикулуму.

1. Визначення концепції курикулуму

Цілі національної освіти можуть бути здійснені лише за умови наявності певної системи підтримки їх досягнення. Навчальний процес як підтримка досягнення специфічних цілей визначається взаємодією підсистем освіти, до яких належать передусім курикулум (curriculum), розробка матеріалів, підготовка учителів і оцінювання (assessment).

Освіту можна проінтерпретувати як «гніздо для курикулуму». У його центрі знаходиться проблема інституцій і процедур розробки структури курикулуму. У це ж гніздо потрапляють нормативи і програми навчання учителів; проблема розвитку шкільної організації (ступінь автономії шкіл, процедури управління), політика, нормативи, процедури, пілотування виробництва підручників та інших навчальних матеріалів, і нарешті, інституції і процедури вимірювання і моніторингу освітнього процесу.

Якщо стосовно сутності усіх елементів «гнізда для курикулуму» в освітньому просторі України є певне розуміння, то центральне поняття викликає, щонайменше, дискусію про доцільність впровадження цього терміну в офіційну і наукову лексику української освітньої термінології.

Ситуацію можна описати за допомогою метафори «привид курикулуму бродить Україною», якою виражається як небезпека, що відчувається від інституціоналізації курикулуму за європейськими зразками в освіті України, так і необхідність як найскорішого її проведення. Без перебільшення курикулум сьогодні можна вважати найбільшою проблемою системи шкільної освіти, невирішеність якої негативно відбивається на усіх освітніх підсистемах, а недооцінювання ваги цієї проблеми загрожує процесу європеїзації української освіти. І проблема не лише в досягненні термінологічної однозначності.

В останні десятиліття концепція курикулуму еволюціонувала й виросла у своєму значенні. Термін «курикулум», в основному, використовується для позначення існуючого договору між суспільством, державою і фахівцями в галузі освіти щодо курсів навчання, які учні повинні пройти у певний період свого життя. Курикулум визначає основи і елементи освіти, їхню послідовність і кількість часу, що відводиться для оволодіння ними, особливості навчальних закладів і процесу навчання, точку зору стосовно методів і ресурсів для викладання й навчання (тобто підручників і технологій), оцінювання і профіль викладачів.

Курикулум вже не є лише продуктом технічного процесу, тобто документом, підготовленим експертами виходячи із сучасного рівня дисциплінарних, педагогічних і дидактичних знань. Усе більше й більше теоретики освіти визнають політичний аспект курикулуму — той факт, що курикулум є полем ідеологічної й політичної боротьби, що має місце в кожному суспільстві з метою надання певного сенсу навчанню. У такий спосіб визнається, що його сенс повинен створюватися не тільки експертами відповідно до професійних критеріїв, але також і за посередництвом складних політичних, соціальних і культурних процесів. Проблеми сучасного курикулуму відображені у робочих матеріалах конференції «Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття», в яких надруковано переклади статей провідних фахівців у галузі теорії курикулуму Дакмари Герореску, Сальберга Пасі, Галінен Ірмелі, Олександру Крісана та інші матеріали [1].

Отже, курикулум є невлотимим процесом, який має матеріальне вираження. Типовий продукт цього процесу — один або кілька документів, прийнятих у певний час політичною владою й органами освіти. У більш широкому змісті підручники й методичні посібники також вважаються документами курикулуму, оскільки вони вносять вклад у зміст навчання й спрямовують процес викладання й навчання в закладах освіти [2].

2. Ситуація з «українським курикулумом»

Незважаючи на те, що в українській системі освіти термін «курикулум» не вживається, український курикулум шкільної освіти існує; його

складають положення з Законів щодо освіти, сукупність Державних стандартів, Базового навчального плану (який входить до стандарту і разом з ними затверджується КМУ) та відповідних навчальних (освітніх) програм і більше сотні різних документів МОН — наказів, листів, рекомендацій, в яких формулюються ті чи інші вимоги щодо курикулярних документів (наприклад, накази про конкурси програм і підручників) чи безпосередньо стосовно змістовних елементів. Розглянемо основні компоненти нинішнього українського курикулуму.

Стандарт-2004

Постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 затверджено Державний стандарт базової і повної середньої освіти, який ми позначатимемо далі як Стандарт-2004. У цій постанові «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у Державному стандарті подано за галузевим принципом у семи освітніх галузях: мова і література, суспільствознавство, естетична культура, математика, природознавство, здоров'я і фізична культура, технологія, що є органічним продовженням змісту відповідних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти».

Стандарт-2004 структуру та зміст української шкільної освіти подає за допомогою 3000 слів. Тестологи визнають, що Стандарт-2004 є операційно непридатним для розробки тестів. З цим потрібно погодитися, але спочатку з'ясуємо — багато чи мало ключових термінів у ньому, які могли б стати основою для перевірки навчальних досягнень учнів? 4,864 терміни містить укладений Хіршом список слів, які має знати кожний американець [3]. Проте навіть «900 СЛІВ МОЖУТЬ ПЕРЕВЕРНУТИ СВІТ». Саме стільки слів містила стаття Вотсона та Кріка у часопису Nature 1953 р., в якій описано структуру основної молекули життя — ДНК — і механізм її реплікації. З того часу молекулярна біологія не лише змінила спосіб наукового мислення, а й значною мірою визначила подальший розвиток усього людства. Чи змінить Україну 3000 слів Стандарту-2004? Адже у ньому жодного разу не згадано, наприклад, такі слова як «аналогія», «бізнес», «нанотехнологія», «біоетика», «чесність»... Потрібно визнати, що Стандарт-2004 — наслідок «розщепленого бачення» і відображає модель вибуху і фрагментації знання. Найважливіші його вади — еkleктична і неясна «філософія стандарту»; різний темп, стиль і «планки» для учнівських досягнень в освітніх галузях, не придатність тексту для обговорення (не пронумеровані рядки, відсутній глосарій). Навіть з огляду на лише підняті вище проблеми, український освітній Стандарт-2004 — поки що, за термінологію TIMSS, є призначеним курикулумом (intended curriculum), який породжує спектр інших курикулумів, у тім числі, прихований (hidden) та вилучений (excluded) курикулуми. Але про них потрібно говорити окремо. Необхідний аналіз стандартів через призму супербачен-

ня, яке генеруватиме стандарт як практичний результат освітнього процесу. З 2004 року мав розпочатися процес укладання нового стандарту, але про здійснення цієї роботи нам невідомо, хоча в Росії у серпні 2007 року оприлюднена концепція стандартів нового покоління, а у Великобританії завершується розробка нового шкільного курикулуму [4].

Програми

«Нову програму 12-річної школи», укладену на базі Стандарту-2004, віднаходимо на офіційному веб-сайті МОН у розділі «Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів». Згаданою вище постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 про Стандарт-2004 визначено, що «зміст освітньої галузі структурується і реалізується в системі відповідних навчальних предметів та курсів, програми яких затверджує МОН», проте нові програми на сайті МОН подані не за освітніми галузями, а у досить випадковому порядку, до того ж не згадуються ні автори програм, ні ким і коли вони затверджені, а з метою захисту «авторських прав на текст програми» Міністерства освіти і науки України та авторів програм, програми подані у не зверстаному вигляді, тобто учитель і учні не зможуть роздрукувати потрібну програму відповідно до твердої копії з усіма реквізитами.

Здоровий глузд підказує, що програми повинні максимально широко доводитися до учнів, учителів і батьків, бути публічними, тому є незрозумілим, у чому полягають «авторські права на текст програми» і чому нормативно-правова база українського курикулуму не зобов'язує не обмежувати доступ до програм.

Стан сучасної ситуації в програмному процесі української шкільної освіти у серпні 2007 р. з точки зору МОН описується у розділі «Якість змісту освіти — найважливіша ознака якості загальної середньої освіти» наукового видання «Якісна освіта — запорука самореалізації особистості» [5, 29—34]. Прокоментуємо деякі позиції цього концентрованого викладу української освітньої політики стосовно курикулуму.

По-перше, у ньому заявляється, що відповідно до Закону про освіту «Міністерство освіти має виключне право на розроблення і затвердження навчальних програм, тобто змісту освіти для всієї країни» [5, 29—34] і аргументується виправданість і доцільність цього регулятива. Питання ж про те, як це право і на основі якого нормативного поля МОН здійснюється, залишилося поза цим текстом.

По-друге, у цьому розділі названі протиріччя українського курикулуму, які потребують вирішення — збільшення у ньому кількості одноденних курсів, зменшення часу на предмети варіативної частини, переобтяження програм інформативним матеріалом, значне переважання блоку суспільно-гуманітарних предметів порівняно з природничо-математичними предметами. Однак ці суперечності не є найосновнішими і однознач-

но вирішити їх не вдасться. Якщо проблема одногодинних курсів і зменшення варіативної частини вирішується шляхом ущільнення і підвищення ефективності інваріантної частини, то збалансованість співвідношення між складовими змісту шкільної освіти: природничо-математичною, суспільно-гуманітарною та оздоровчо-технологічною залежить від політичної волі. Справа у тому, що держави, прагнучи забезпечити економічний розвиток і понизити рівень безробіття, повсюдно підштовхують молодь до інженерно-наукових спеціальностей. Але наскільки виправданою є ця тенденція? Збалансованість освітніх галузей досягається не в пропорціях часу за назвами галузей і на рівні дискусії 60-х років між «фізиками» і «ліриками», а на основі збалансованості цілей і завдань освітніх галузей. Наприклад, математика до цього часу в дидактиці не вважається центральним предметом у формуванні духовного світу людини нарівні з міфотворчістю, мистецтвом, музикою. Не менший духовно-гуманітарний потенціал фізики та природознавства в цілому, інша справа, яким чином ми долаємо концепцію «радянської математики», яку описує С. А. Раков [6, 4–13].

По-третє, у названому вище виданні досягненням сучасної курикулярної політики України проголошується розквіт наскрізних програм курсів за вибором на зразок «Розмаїття релігій і культур світу», «Основи споживчих знань», «Енергозбереження» тощо. Такий розквіт програмного забезпечення варіативної частини змісту можна вітати, але він свідчить і про те, що існуючий зміст освіти, передбачений Стандартом-2004, не задовольняє як МОН, так і школи, що й намагаються виправити можливостями курсів за вибором. Нещодавно розпочато аналіз стану забезпечення шкіл України курсами за вибором. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти листом № 1.4/18—2478 від 15.11. 2007 в інститути післядипломної педагогічної освіти «Про створення банку даних навчальних програм» зажадав надіслати анотований перелік навчальних програм варіативної складової Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, які рекомендовані цими інститутами до використання у навчально-виховному процесі. Цей лист свідчить також про те, що правила створення, схвалення, реєстрації і оприлюднення навчальних програм різного рівня, встановлення на них прав інтелектуальної власності ще не прописані і не унормовані в освіті України так як слід.

Це підтверджує також поява в Україні двох інших курикулумів — «перевірочного» курикулуму (tested Curriculum) і українського зверх-курикулуму, тобто змісту в підручниках, який вчитель реально не може використати за часових обмежень навчального процесу.

«Перевірочний» курикулум (tested Curriculum) у США визначається як той зміст, що втілюється у тестах, які складаються штатом, шкільним округом і вчителями. Термін «тест» використовується у широкому змісті слова і включає стандартизовані тестування, тестування компетентності

та оцінки ефективності. На початку грудня 2007 р. Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) оприлюднив Програми зовнішнього незалежного оцінювання 2008 року [7]. Це третя спроба українського «тестованого курикулуму», перед цим була серія посібників 2006 р. [8] та на початку 2007 р. «Зовнішнє оцінювання. 2007», в яких записано «Програмові вимоги».

Нормативне поле для розробки Програм ЗНО УЦОЯО не визначено, тому цікаво спостерігати, як створюється цей український програмний елемент освіти, що повинен бути імплементований в український курикулум, щоб не виникало суперечностей між ним і діючими програмами. Адже ці «Програми ЗНО», «Програмові вимоги» порівняно з традиційними програмами матимуть визначальний вплив на реальний навчальний процес, оскільки «вивчається те, що перевіряється».

Навіть сам факт створення «Програм ЗНО», «Програмових вимог» є свідченням проблемності сучасного українського курикулуму, оскільки УЦОЯО повинен був використовувати для цілей оцінювання існуючі програми, проте вони виявилися, очевидно, не придатними до цього. Неминуче виникли окремі колізії, які призводять до «перевірки того, що не вивчалось».

Удосконалення критеріїв оцінювання

Створені творчі експертні групи МОН [9, 34] з травня 2007 року розпочали аналізувати навчальні програми з метою *виокремлення ключових компетенцій у змісті програм і удосконалення критеріїв оцінювання*. Хоча справа, мабуть, не у виокремленні *ключових компетенцій у змісті програм*, а у внесенні ключових компетентностей та встановленні їх відповідності потребам молоді і суспільства.

Стосовно *удосконалення критеріїв оцінювання*, справа, мабуть, у необхідності створення виваженої у моральних і правових аспектах загальної концепції оцінювання і педагогічних вимірювань, бо існуюче нормативне поле останніх не дає відповіді на багато питань сучасної шкільної практики.

Оцінка результатів навчання або оцінка реалізованого курикулуму була і є однією з найважливіших проблем теорії і практики. Слід зазначити, що і на цьому рівні і на рівні оцінки курикулуму не існує єдиних моделей і технологій. Навпаки, майже у всіх країнах є свої власні моделі оцінювання. А ті країни, які вважають за краще запозичувати ту або іншу модель, адаптують її до своїх умов.

Аналіз ряду програм з різних країн дозволяє зробити висновок про роль і місце оцінки у вказаних документах. В одних з них така рубрика складає декілька сторінок, включаючи загальні підходи до концепції оцінки результатів навчання, в інших — це розділи, в яких детально формулюється пропонована філософія оцінювання.

Розуміння компетенції як вирішальний виклик

Оскільки неможливо примусити дітей працювати вночі, які необхідно обрати критерії вибору між багатьма дисциплінами і розділами в них і як встановити, які знання не потрібні або навіть зайві? Як показав Д. Берлінер, п'ять найважливіших навиків для зайнятості знаходяться на периферії цілей педагогів і шкіл, освіта переважно зосереджується на формуванні найменш значущих навиків для зайнятості [10]. «Не йдеться про те, щоб охопити все, що можливо знати, а про те, щоб знати те, що не можливо не знати», — говорив Жюль Феррі ще у 1882 р. [11].

Даремно сьогодні шукати якісь закономірності у цьому процесі відбору знань. Тестологи вважають, що експертами повинні визначатися домени компетентності — «сукупності відносно однорідних компетентностей, спрямованих на розв'язання відносно гомогенних задач» [12, 35—36], засвоєння яких вже перевіряють розробники тестів. Цими експертами і є розробники курикулуму, для яких розуміння компетенції є вирішальним викликом [13]. Компетенція — укрупнення одиниць планованих результатів. Проте вони визначають успіх у житті особистості лише на 15%, як встановлено дослідниками Гарвардського університету. Це свідчить про необхідність при оцінюванні навчальних досягнень враховувати вироблення учнями схем, рамок, подієвих сценаріїв та інших феноменів, що досліджуються когнітивною антропологією, діагностувати і вимірювати вироблення стратегій і технологій як «матриць практичного розуму», різноманітних способів, за допомогою яких люди приходять до розуміння самих себе та своєї особистісної самореалізації. М. Фуко виділив 4 групи таких способів:

- 1) **технології виробництва**, оволодіння якими дає можливість виробляти, перетворювати речовину і речі та маніпулювати ними;
- 2) **технології знакових систем**, які дозволяють вживати знаки, образи, значення, символи, системи позначень;
- 3) **технології влади**, які обумовлюють поведінку індивідів у різноманітних системах владних відносин;
- 4) **«технології самого себе»**, тобто сукупності навичок, які дозволяють індивідам здійснювати певні дії над своїм тілом і душею, думками, поведінкою, способом життя, і відповідно змінювати себе для досягнення щастя, мудрості, досконалості.

Курикулум — це проект відповіді на питання М. Фуко: «Що потрібно знати, щоб людина ефективно використовувала свої унікальні здібності?» Оскільки універсальної відповіді на це питання не існує, звернемо увагу на систему ключових кваліфікацій (компетенцій), яку запропонував О. Негт [14, 21—44], які необхідно культивувати «для виходу трудового співтовариства з глибокої кризи»:

1. Компетенція самоідентичності (сприйняття самого себе і оточуючих).
2. Технологічна компетенція.

3. Екологічна компетенція (дбайливе поводження з людьми і світом природи).

4. Економічна компетенція.

5. Історична компетенція (розвиток «здатності до утопії», альтернативне мислення, розвиток фантазії, щоб люди прагнули суспільних змін і здійснювали їх).

6. Компетенція справедливості.

7. Комунікативна компетенція («здатність інтегрувати»).

Зауважимо, що компетенція справедливості для Негта є більше ніж пізнання змісту справедливості і розвиток здатності співчуття іншим людям. Він говорить про «пізнавальну здатність дізнавання схованої нерівності у формальній рівності», навчання якої «так само важливо, як навчання читання, письма і рахунку» [15, 669—683].

Зрозуміло, що в кожній тематичній компетенції О.Негта, виявляються ключові компетентності ОЕСР:

1. Спілкування рідною мовою.

2. Спілкування іноземною мовою.

3. Математична грамотність та базові компетентності у природничих дисциплінах та технології.

4. Інформативні компетентності (Digital Competence).

5. Навчання навчатися (Learning-to-learn).

6. Міжособистісні і громадянські компетентності.

7. Підприємливість (інноваційність).

8. Культурна виразність [16].

Шкільний курикулум постає як вибір клітинок з матриці 7×8, 56 клітинок якої визначатимуть вияв певної ключової компетентності ОЕСР у певній тематичній компетентності О.Негта. Іншими словами, критерієм відбору доменів компетентностей є показник, наскільки оволодіння нею допомагатиме людині ефективно використовувати її унікальні здібності.

3. Що ми маємо зробити?

По-перше, побачити і сформулювати національний курикулум як цілісність, що складається з таких компонентів:

Документи курикулярної політики (формулюють основоположне для курикулуму освітнє бачення, уявлення країни про ідеальну освіту/курикулум).

Документи щодо Рамкової структури Національного курикулуму роз'яснюють принципи та структуру курикулуму, а також стратегію всеохоплюючого курикулярного процесу; забезпечують послідовність та взаємозв'язок курикулярної системи як єдиного цілого.

Рекомендації щодо створення курикулярної продукції (пояснення, як скласти курикулум так, щоб усі програми навчальних предметів були вертикально і горизонтально узгоджені, методика його впровадження).

Система навчальних програм і планів з предметів, крос-курукулярних програм.

Підручники, посібники для вчителів, учнівські зошити тощо.

Інструменти, положення про оцінювання та експертизу; інші документи.

По-друге, необхідно суму інформації, яка розрізнено існує і може бути визнана як Національний курикулум України оформити в «Curriculum Framework» («Рамки курикулуму»). Наявність такого документа характерна для більшості країн ОЕСР, Центральної та Східної Європи. Усі вони мають документ під назвою «Рамки Державного Курикулуму», що містить у собі (викладені в доступній формі) «суттєві моменти», тобто «ключові елементи та принципи» системи навчальних програм, одним словом, все те, що всі вчителі та учні повинні розуміти та знати про неї. Такий документ надасть громадськості когерентні рамки довідкової інформації про реформування курикулуму в країні в цілому. Розробка простого і когерентного документа здійснюватиметься на основі ряду вже розроблених в Україні документів, у яких окремі положення вже розкрито. Проблема тут полягає в їх модернізації та удосконаленні і оформленні їх у єдиний простий документ типу «дайджест», доступний для всіх учителів та інших важливих учасників усередині та за рамками системи освіти.

У буклеті про реформу курикулуму в Англії говориться: «Курикулум потрібно високо цінувати. Повинна бути реальна гордість за наш курикулум, що надає можливість дізнатися про встановлені цілі перед молоддю країни. Викладачі, батьки, працедавці, ЗМІ і публіка повинні бачити курикулум як досягне ціле, підтримуюче і надихаюче. Найважливіше, молодь повинна насолодитися можливістю відкриття і досягнень, які пропонуватиме курикулум». Краще не скажеш і про місію нашого українського курикулуму.

4. Як ми можемо це зробити?

Учень за 12 років навчання має пройти і здобути 11970 уроків (таке загальне навчальне навантаження на учня в українській школі). Курикулум можна схарактеризувати і як проект мистецтва навчання. І хоча сьогодні панують конструктивістські концепції укладання навчальних програм, але не потрібно забувати і Я. А. Коменського, який вказував, що «мистецтво навчання не вимагає нічого іншого, окрім досконалого розподілу часу, предметів і методу» [17, 46]. Звичайно, сьогодні освітній процес бачиться складнішим, але «досконалий розподіл часу, предметів і методу» залишається необхідним і є завданням курикулуму та курикулярних документів.

З цією метою використовуються досягнення еволюції теоретичних обґрунтувань курикулуму і сучасні електронні інструменти «просування і полегшення змін» [18]. За допомогою «декомпозитора програм» встанов-

люється існуюча ситуація з розподілом часу в певній країні, створюються нові сценарії і бази даних для їх дослідження. Наслідки запроєктованих змін виразно подаються графічно, які обговорюються фахівцями.

Курикулум — багаторівнева система, її підсистеми можуть бути формалізовані як розв'язувальні (рос. мовою — «решательные») системи, тобто описані у вигляді системи, яка перетворює вхідні сигнали (цілі освіти, стан знання і практики тощо) у допустимі вихідні сигнали (конкретний текст програми, підручника, уроку). Оптимізація курикулуму тоді полягає у розв'язуванні проблеми координації і узгодження рішень у теорії багаторівневих систем. З метою узгодження рішень застосовуються декомпозиційний і синтетичний підходи.

Декомпозиційний підхід базується на уявленні: для багаторівневої системи, в якій реалізується формування планів чи програм, існує загальна модель системи. Основне питання — узгодження рішень локальних задач підсистем таким чином, щоб композиція їх рішень в певному сенсі узгоджувалася з вирішенням глобального завдання. Синтетичний підхід не передбачає існування певної глобальної моделі системи в цілому. Лише передбачається, що для системи сформульовані глобальна мета її розвитку і функціонування та самостійні завдання для підсистем.

Прикладом синтетичного підходу в розробці курикулуму є підхід до проектування курикулуму як дроблення загальної мети освіти на часткові цілі (освітніх галузей, предметів, уроків) і потім досягнення цих цілей за допомогою того чи іншого змісту, тобто відомі тільки загальна мета, і ми не робимо ніяких припущень щодо глобальної моделі системи змісту освіти [19]. В Україні переважно використовується декомпозиційний принцип: розробники програм виходять з того, що існує загальна модель системи освіти з 7 освітніх галузей і вважають за необхідне знаходити свої локальні рішення, нерідко не узгоджуючи їх з іншими галузями.

Така ситуація — наслідок жорстких дисциплінарних коридорів у науці України. Тому для створення національного курикулуму України в європейському контексті важливою є, **по-перше**, трансформація наукової роботи в галузі педагогіки, яка забезпечить:

А. Прозорі механізми для поширення наукових ідей з лабораторій до широкої практики.

В. Прагматичне визначення проблем досліджень.

С. Стійка теоретична основа для освітніх досліджень.

Д. Створення команд дослідників відповідно масштабу досліджуваних проблем.

Е. Консолідоване фінансування дослідницьких робіт.

Ф. Встановлення індивідуальної і групової відповідальності за пропонувані рішення в освіті [20].

По-друге, необхідно чітко з'ясувати константи для курикулуму. Чому ми формуємо ті чи інші цілі освіти? У першому наближенні можна вважати, що цілі освіти визначаються змінною системою різноманітних

соціальних, антропологічних, економічних, політичних і культурних факторів. Проте серед цих факторів є постійні фактори, які мало змінюються від умов конкретного суспільства і визначаються природою людини як соціобіологічної сутності. Назвемо їх внутрішніми константами курикулуму, до яких у першу чергу належать об'єктивні можливості сприйняття учнями інформації, у відповідності з якими розробляється зміст освіти.

Внутрішніми константами курикулуму є швидкість читання текстів, сприйняття інформації органами зору (до 200 млн біт в секунду), органами слуху (понад 70 тис. біт в секунду), пропускна можливість каналу передачі навчальної інформації при проведенні занять — від 70 до 120 слів у хвилину, тобто 210—360 біт/хв. [21]. Коли стверджується, що в українській шкільній освіті «жахливі підручники, непосильні програми, неймовірна завантаженість школярів калічать юнь» [22], то мова йде про недотримання розробниками програм і підручників внутрішніх констант курикулуму. Звичайно, навчатися потрібно в напруженому темпі, проте занурення школярів в океан інформації змушує педагога полегшувати відповідні вимоги програм, що потім при оцінюванні створюватиме проблеми.

Зовнішні фактори (константи) курикулуму — визначаються соціо-економічною ситуацією суспільства. Парадигма сучасного розвитку курикулуму — від центрування на інтересах особистості учня — до орієнтації на потреби суспільства нової економіки. Тому курикулум має розроблятися з урахуванням прогнозу структури зайнятості в суспільстві як мінімум на 15—20 років уперед та прогнозу вимог до професій цього недалекого майбутнього.

Якщо архітектура — мистецтво просторової організації життя, то курикулум є архітектурою освіти. Така метафора може бути пояснена тим, що курикулум надає можливість «360-градусного панорамного огляду» шкільної освіти, гарантує високу продуктивність системі освіти і забезпечує її екологічні і гуманістичні установки. Щоб досягти цього, у рамкових основах національного курикулуму загальної середньої освіти України мають бути відображені:

1. Методологія і методика проектування курикулуму.
2. Політика та стратегія розвитку курикулуму.
3. Основи, принципи і критерії проектування національного курикулуму.
4. Структура шкільної програми і доміанти освітніх (курикулярних) галузей і навчальних предметів.
5. Кінцева мета рівнів освіти і цілі освітніх (курикулярних) галузей, курикулярних циклів і навчальних предметів (стандарти навчальних досягнень).
6. Моделі розробки і доповнення курикулуму на рівні школи.

І, **по-третє**, необхідно визначити стратегію розробки курикулуму.

Для здійснення окресленої вище роботи важливо розробити послідовну середньо- та довготермінову стратегію з пріоритетами на найближ-

чий період процесу розробки курикулуму, тобто необхідно мати динамічний план неперервного удосконалення та впровадження курикулуму. У стратегії необхідно передбачити:

1. Створення механізмів досягнення стабільного розвитку інституційних можливостей та людських ресурсів для розробки курикулярних документів.

2. Поетапне впровадження нового курикулуму з трьома «вхідними точками» в систему, тобто 1, 5 та 9 класу.

3. Паралельне впровадження комплексної реформи підручників, в результаті якої будуть витіснені всі невідповідні підручники та утвориться вільний ринок навчальної літератури.

4. Впровадження спеціальних програм підготовки вчителя, які нададуть можливість навчити учителів оперувати сучасними, основоположними для філософії нового курикулуму, методами та методиками.

5. Впровадження програми удосконалення менеджменту змін на рівні школи (удосконалення шкільної системи, участі у житті школи, механізмів підтвердження якості тощо).

6. Взаємодія з відповідними стейкхолдерами з метою впровадження змін курикулуму.

Відповідно операційно-прагматичної моделі (Крісан, 1993) процесу зміни курикулуму окрім Стратегічного компонента (освітня політика впровадження Національного курикулуму (НК); кроки та механізми функціонування курикулярного циклу) ще виокремлюють Концептуальний компонент (відповідає за рефлексію та розвиток чіткої курикулярної філософії та теорії, а також за освітнє бачення — підґрунтя створюваного НК) та Інституційний компонент (відповідає за інституційні заходи, які проводяться в рамках розробки та впровадження НК);

Концептуальний аспект передбачає:

— розробку та впровадження генеральної довгострокової політики з чітким баченням, спланованою етапністю та цілями;

— створення та втілення в життя детальної всеохоплюючої курикулярної філософії (концепції), покладеної в основу документів *Національного курикулуму*, і обговорення громадськістю;

— створення Рамкової структури Національного курикулуму (структури курикулуму, предметних та крос-курикулярних навчальних планів, інваріантної частини базового навчального плану та шкільного курикулуму, методів та засобів впровадження, механізмів підтвердження якості на рівні школи, підтримки вчителя тощо).

Щодо розвитку в Україні Інституційного компоненту курикулуму, то у першу чергу необхідно:

1. Заснувати Національну раду з курикулуму як незалежну організацію професіоналів для створення та подальшого удосконалення Національного курикулуму.

2. Створити при ній для виконання технічних завдань Координаційні комісії з освітніх галузей та Групи розвитку навчальних програм з предметів.

3. Створити умови для громадських дебатів, консультацій та залучення стейкхолдерів, експертів у галузі освіти, професійних асоціацій учителів, профспілок, професорсько-викладацьких колективів ВНЗ, місцевих та регіональних шкільних адміністрацій, батьків та учнів, зацікавлених сегментів громадськості. Велику вагу має публічна думка представників різних релігій та їх організацій.

Діяльність Національної ради з курикулуму полягатиме у здійсненні таких цілей:

1. Розробка курикулярної політики, курикулярного бачення та філософії національного курикулуму.
2. Координація розробки структури Національного курикулуму, навчальних планів та стратегії курикулуму.
3. Організація процесів національної консультації.
4. Конструювання механізмів впровадження.
5. Процес моніторингу впровадження.
6. Оцінювання якості курикулуму.
7. Перегляд курикулуму за необхідності.

5. Архітектура і курикулум

«Публіка вже більше нічого не розуміє... її звели з розуму усякими теоріями, вона не знає, що прийняти для свого відчуття або для своєї освіти... Ми живемо в непристосованому, безладному, не зорганізованому середовищі» — писав про архітектуру видатний архітектор Ле Корбюз'є. Подібне можна було б написати і про ситуацію з категорією курикулуму в українському освітньому просторі, який не сприймає цей термін і воліє його замінювати терміном «зміст освіти». Можливо, порівняння курикулуму з архітектурою допоможе поменшити ступінь відторгнення ідеї курикулуму стосовно української освіти.

У XIX ст. теорія архітектури і будівельного мистецтва називалася архітектонікою. У філософії архітектоніка є подання знання у систематичній манері, витворення структурної цілісності, формальна схема пояснення. У мистецтві — архітектонікою називається художнє вираження конструктивної структури споруди, скульптури, що виявляється у взаємозв'язку елементів цілого; будова художнього твору, його композиція. З іншого боку, архітектоніка утворена зі слів «АРХЕ» і «ТЕКТОНІКА». АРХЕ — початок, походження; АРХЕТИП — початок, форма, взірць, прообраз, ідея, термін, який широко розповсюджений завдяки К.Г.Юнгові. ТЕКТОНІКА — мистецтво надавати витончену форму і красиву зовнішність різним речам і водночас — внутрішня будова земної кори.

Сучасне поняття курикулуму синтезує всі перелічені вище значення терміну архітектоніка стосовно освіти. І подібно тому, як «архітектура все більше стає галуззю науки і філософії», за словами великого архітектора ХХ ст. Френка Ллойда Райта, так і курикулум став едукологічною наукою і водночас розділом філософії освіти, а теорія курикулуму — мистецтвом організації освіти і одночасно речовим виразом певної картини світу. Нехтувати теорією курикулуму в час модернізації української освіти, це все одно що допускатися помилок американських архітекторів стосовно правил будівництва хмарочосів, про які писали після трагічного руйнування Близнят в Нью-Йорку у 2001 р.: *«Як би там не було, зараз англійські і європейські архітектори нарікають американцям за те, що вони не прислухалися раніше до їх попереджень. Третина століття назад, коли Європа будувала свої хмарочоси за американським зразком, у Лондоні частково обрушився хмарочос Роунан Пойнт Тауер. Після цього правила будівництва були європейцями повністю переглянуті з тим, щоб надалі не допустити подібних трагедій. Американці, з властивою їм зарозумілістю, нічого в своїх правилах змінювати не стали — ще б, їх, націю будівничих хмарочосів, учитиме якась там Європа. Сьогодні вони пожинають трагічні плоди свого небажання вчитися на чужих помилках»* [23].

То ж не цураймося чужого знання про український курикулум і наполегливо будуватимемо його як основу модернізації українського шкільництва.

Література:

1. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття». Всеукраїнська науково-практична конференція 26 — 27 червня 2007 р. м. Київ / Україна — Проект «Рівний доступ до якісної освіти»; Академія педагогічних наук України; Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» Міністерства освіти і науки України. — Київ: 2007. — 239 с.
2. Пособие по включению образования в области ВИЧ и СПИДа в школьные куррикулумы. 3-е издание. IBE/2006/OP/HV/01 REV — Международное бюро просвещения — ЮНЕСКО — Женева — декабрь, 2006. — 216 с. — <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146355R.pdf>.
3. Hirsch, E. D. (1987) Cultural Literacy: What Every American Needs to Know, Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
4. <http://www.globaldimension.org.uk/>.
5. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості: Наук. видання / За заг. ред. С. М. Ніколаєнка, В. В. Тесленка. — К.: Пед. преса, 2007. — 176 с. — С.29-34.
6. Раков С.А. Якість освіти: європейський вимір // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. — 2007. — №10 — 11. — С. 4-13.

7. Програми зовнішнього незалежного оцінювання 2008 року: Основи правознавства. Біологія. Географія. Економіка. Математика. Хімія. Історія України. Українська мова і література. Зарубіжна література. Всесвітня історія. Фізика // <http://www.testportal.com.ua/index.php/text/porogzno2008/>; <http://www.osvita.org.ua/ukrtest/docs/>
8. Бойко В., Пастушенко Р., Пильник Т. та ін. Зовнішнє оцінювання з історії. Інформаційні матеріали. — К.: УЦОЯО, 2006. — 56 с.; Нелін Є., Дворецька Л., Прокопенко Н. та ін. Зовнішнє оцінювання з математики. Інформаційні матеріали. — К.: УЦОЯО, 2006. — 40 с.; Коваленко Л., Глазова О., Ломакович С. та ін. Зовнішнє оцінювання з української мови. Інформаційні матеріали. — К.: УЦОЯО, 2006. — 40 с.
9. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості. — С. 34.
10. Berliner D. C. Educational Reform in an Era of Disinformation // Education Policy Analysis Archives. — 1993. — V. 1. — No. 2 February 2. (asvm.inre.asu.edu).
11. Какие знания преподавать в XXI веке? // Label France. Журнал о современной Франции. — 2004. — № 54.
12. Мруга М. Етапи розробки валідного тесту // Основи педагогічного оцінювання. Ч. I. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників. — К.: Майстер-клас, 2005. — 96с. — С.35-36.
13. Див. розд. 6. «Компетенізація освіти» в кн.: Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті. — Полтава: ПОІППО, 2006. — 328с.
14. Negt O. Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. — In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. — S. 21-44.
15. Negt O. Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform // Gewerkschaftliche Monatshefte. — Dusseldorf, 1993. — Jg.44. — №11. — S.669-683.
16. Раков С.А., Цит. пр., С.11. — The Definition and Selection of Key Competences.— www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.
17. Коменский Я.А. Великая дидактика. — В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.В.М.Кларин, А.Р.Джуринский. — М.: Педагогика, 1988. — С.104. — С.46.
18. <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/trainingtools.htm>
19. Гуцу В., Кришан А. Проектирование базового куррикулума. Методическое пособие /Министерство образования, молодежи и спорта республики Молдова, Институт педагогических и психологических наук, Национальный совет по куррикулуму и оценке/— Кишинев: «Тірсім», 1998. — 119 с.
20. Див. «Шляхи вдосконалення досліджень в освіті» у кн.: Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями. Навчальний посібник. — Полтава: ПОІППО, 2005. — 202 с.
21. Лобашев В. Д., Лаврушина С. М. Сегментирование информации в технологической схеме учебного процесса // Школьные технологии. Научно-практический журнал технолога (завуча). — 1999. — № 3.

22. Посметна О. Позбавте нас ганебного тестування // Голос України. — 14.12.2007.
23. Колпаков Григорий. Террористы умнее архитекторов. 5 октября 2001 г., PressCenter.Ru.

***Сергей Клепко.* Куррикулум как архитектура образования: институционные, стратегические и тактические аспекты.**

На данное время документы политики и стратегии куррикулума украинского школьного образования отмечаются фрагментарностью, что создает всем заинтересованным лицам трудности в их проработке. Институционные структуры, которые отвечают за разработку и проектирование куррикулума, не обеспечивают действенного, прозрачного и простого механизма создания политики куррикулума. Обсуждаются проект Рамок куррикулума, который должен предложить четкие правила разработки куррикулума, и внедрение специализированных институционных структур, отвечающих за разработку куррикулума.

***Serhiy Klepko.* Curriculum as Architecture of Education: Institutional, Strategic and Tactical Aspects.**

At present, curriculum policy and strategy documents of the Ukrainian school education are marked by a fragmentariness that makes difficulties in their study to all stakeholders. Responsible for curriculum development and design institutional structures do not provide the effective, transparent and simple mechanism of curriculum policy making. Curriculum Framework Project that should offer clear rules of Curriculum development and introduction of specific institutional structures which should be responsible for Curriculum development are discussed in this article.

Зореслав САМЧУК

СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ПЕРЕДУМОВА ГЕНЕРУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ



Необхідність створення національної рамки кваліфікацій зумовлена багатьма важливими аспектами ефективного функціонування практично всіх сфер суспільного буття сучасного соціуму. Втім, рух у цьому напрямку істотно утруднений з огляду на нестачу аргументаційно переконливих і концептуально виразних підходів. Розв'язання зазначеної проблеми виявляється можливим насамперед за рахунок надання дискурсу щодо національної рамки кваліфікацій світоглядної рельєфності та аналітичної комплексності.

Винесена в заголовок статті науково-теоретична і праксеологічна проблема невиразних світоглядних орієнтирів на тлі нагальної необхідності генерування національної рамки кваліфікацій викликає з глибин пам'яті аналогію з дещо курйозним випадком, який є доволі показовим, симптоматичним і евристичним з огляду на потенціал повчальної світоглядної екстраполяції.

Фабула анонсованої бувальщини ось у чому: один з корифеїв вітчизняної суспільної науки у ранзі члена-кореспондента НАН України приніс статтю у збірник наукових праць пересічної академічної установи, проте молоде дівча, яке відповідало за збір матеріалів, відмовилося взяти працю знаного науковця на тій підставі, що вона «ненаукова». Коли ж шановний академік поцікавився у зухвалого представника підростаючого покоління критеріями науковості, то 20-літня білявка, не відчуваючи іронічного підтексту запитання, менторським тоном відрубала: у науковій статті має бути щонайменше три цитованих посилання, а в запропонованій до друку праці вони відсутні.

Вроджена допитливість і нестримне бажання нових знань спонукали поважного науковця продовжити заповнювати свої освітні прогалини: він вирішив з'ясувати, яким критеріальним і змістовним параметрам мають відповідати наведені в науковій статті посилання. Втім, і на цей випадок

симпатична блондинка мала підготовлену відповідь, яку відчеканила незворушним, як лінія Манергейма, тембром: змістовний акцент цитати не має жодного значення — цілком достатньо обмежитися формальним задоволенням вимоги посилання щонайменше на три джерела.

Академік одразу згадав часи «пізнього Брежнєва», коли основною критеріальною ознакою науковості будь-якої праці вважалися посилання на класиків марксизму-ленінізму і останній з'їзд КПРС. Доходило до відвертого абсурду: людина могла отримати визнання міжнародної наукової спільноти на рівні лауреата Нобелівської премії, проте в СРСР за відсутності посилань на попередній з'їзд КПРС їй не вдалося б захистити навіть кандидатську дисертацію з кібернетики.

Що ж, інерція мислення і використання зручних світоглядних стереотипів — явище надзвичайно потужне, тому навіть упродовж чверті століття не дається викорчувати глибоко вкорінений формалізм, який або не має нічого спільного зі змістовністю і перспективами розвитку науки та суспільства, або — що ще гірше — створює на шляху таких перспектив нездоланні труднощі.

Драматичне осереддя проблеми полягає в тому, що формалізм є не просто одним із багатьох засобів, які паразитують на функціональній зручності — на рівні індивідуальної і суспільної свідомості він набув різних ознак світоглядного, аксіологічного, етичного і навіть деонтологічного рятівного кола, до послуг якого вдаються щоразу, коли неформальний, змістовний, сутнісний підхід виявляється інтелектуально обтяжливим і ресурсно затратним. Тому з-під пера управлінської бюрократії із симптоматичною регулярністю з'являються нормативні документи, котрі з позицій змістовної критеріальності не витримують жодної критики, а з вуст молоденьких коментаторів-білявок звучать узагалі комічно — як кепкування над здоровим глуздом.

Аби не залишати проблему цитування у підвішеному світоглядному, аксіологічному та телеологічному стані, звернімо увагу на ключовий курйоз існуючого статус-кво: намагання концептуалізувати ледве не доктринальний підхід за відсутності теоретико-методологічних основ і елементарного розуміння, *в чому, власне, полягає фундаментальне інструментальне покликання будь-якої цитати.*

Щоб подолати наведений недолік, варто прислухатись до рефлексійних акцентів Бертрана Рассела, який півстоліття тому у праці «Мій філософський розвиток» з притиском наголошував: **«Цитата — це не банальність і не аксіома, а доведена кимсь теорема, яку ми залучаємо для підтримки своєї тези чи посилення аргументації» [4; с. 12]. Банальності й аксіоми — безвідносно до того, ким і з якої нагоди вони виголошені — не мають права на легітимацію у вигляді цитування.** Цитата — це діамант, який коректно запозичують з метою увиразнення переваг своєї корони. Погодьтеся: навіть найбільш ексцентричному носію корони не спаде на думку вмонтовувати в настільки претензійний головний убір гусяче пір'я

чи лушпиння від картоплі. Чому ж на рівні цитування ми дозволяємо собі подібне блазнювання?!

Безперечно, формальний підхід до цитування — лише частковий випадок, який ілюструє явище, котрому з огляду на межі застосування цілком до снаги претендувати на статус справжнього операціоністського мегатренду, своєрідного доповнення до закону економії мислення Ернста Маха, з яким століття тому Володимир Ульянов вів донкіхотську боротьбу засобом «Матеріалізму та емпіріокритицизму».

Поширеність і труднощі з викоріненням принципу економії мислення зумовлені як його інструментальною зручністю, так і самою природою людського ества, схильного спрощувати складне. За іронією долі на такому світоглядному ґрунті вибудовано фундамент усієї гносеології, генерування і засвоєння ледве не всіх знань, будь-якого усвідомлення і пояснення складного засобом простішого.

З огляду на наведені генеалогічні особливості з надіями на блискриг щодо викорінення принципу економії мислення та його відгалужень на кшталт формалізму слід розпрощатися. Але розпрощатися не означає капітулювати перед його вадами. Потрібно інтенсифікувати зусилля, спрямовані на прискорене генерування культури і норм етикету наукового співтовариства — своєрідного імунітету проти будь-яких квазінаукових збочень і зловживань включно з формалізмом.

Актуальність такої потреби не викликає сумніву. Щоб переконатися в цьому, варто кинути хоча б побіжний погляд на зусилля міжнародного співтовариства у царині критеріїв, рейтингів, компетентностей, кваліфікаційних рамок і т. ін. Тут також у непролазних хащах формалізму дуже важко розгледіти якісно-змістовну нитку Аріадни. Приміром, згідно з Шанхайським рейтингом, ключовими показниками якості освіти вузу вважається кількість лауреатів престижних наукових премій у складі його науково-педагогічного колективу та індекс цитування праць співробітників провідними західними науковими виданнями.

Очевидно, не варто витрачати зусилля на пояснення, що декілька визнаних міжнародним співтовариством унікумів можуть зовсім не віддзеркалювати «середньої температури по палаті» у науково-освітньому закладі. Тим більше, якщо ці унікуми не підготовлені вузом, а лише зафрахтовані ним (між іншим, нині це надзвичайно поширена практика) на обопільно вигідних засадах: унікум отримує розкішний контракт і протекціоністські можливості науково-дослідницької установи, а вуз — персону, готову приміряти на себе мантию Нобелівського лауреата. Сформулюємо питання руба: до чого тут якість навчання в такому університеті чи інституті?

Адже ні для кого не секрет, що «перевага США у сфері інновацій — це в першу чергу продукт імміграції. Іноземні студенти та емігранти склали понад 50% наукових співробітників США у 2006 році, на їхню частку припадало 40% докторських ступенів у сфері науки і техніки, а також 65% докторських ступенів у сфері комп'ютерного програмування. До 2011

року більше 50% докторських ступенів в усіх сферах знання отримують іноземці, які навчаються у США. В науці ця цифра наблизиться до 75%» [2; с.86].

З цитуванням справа набуває взагалі кумедних конспірологічних обертів. По-перше, ніхто не може аргументовано пояснити, чому статусом легітимності освячений саме такий, а не інший перелік видань, цитування в яких беруться до уваги. По-друге, Європа і США вже знайомі з прецедентами судових позовів, у котрих одні наукові кола звинувачували інші в «нечесній конкурентній боротьбі», суть якої полягає в картельній змові — цитувати лише представників своєї ойкумени. Важко збагнути, що може в більшій мірі дискредитувати критеріальну ознаку індексу цитування.

Наведені недоліки і проблемні аспекти не ставлять під сумнів саму потребу генерування універсальних, транснаціональних критеріїв, але вони загострюють аргументаційну, об'єктивістську складову одиниць виміру різних аспектів сучасної суспільної дійсності. Добре це чи погано, але сучасність не може дозволити собі розкіш репресивного догматизму часів Мойсея, якому Бог на горі Синай вручив скрижалі із заповідями: користуйся — і більше не май ніякого клопоту. Не те, щоб сьогодні мало ознаки адвоката диявола чи категорично заперечувало істини в останній інстанції; просто воно вже достатньо суверенне й амбітне, аби здійснити прокурорське розслідування чергової «благої вісті». Тим паче, що претендентів на роль Бога розплодилося занадто багато. Як казав у таких випадках устами одного зі своїх героїв Федір Достоєвський, «широк человек — я бы сузил».

У зв'язку з формуванням єдиного європейського освітнього простору в обіг було введено поняття *рамка кваліфікації* — системне і структуроване за рівнями змалювання визнаних (конвенційно легітимізованих) кваліфікацій. Розмежовують транснаціональні, національні та галузеві рамки кваліфікацій. Порівнюючи їх, можна встановити відповідність кваліфікації, набутої в одній країні, кваліфікаційному рівню, прийнятому в іншій. Іншими словами, *рамка кваліфікацій* має критеріально-уніфікаційне значення і функції.

Національна система кваліфікацій — це сукупність механізмів правового та інституційного регулювання попиту на кваліфікації робітників з боку ринку праці. Вона є одним з ключових аспектів нагальної проблеми генерування концепції, моделі, змісту і функцій державного стандарту. Йдеться про ієрархію кваліфікацій в діапазоні від робітника до доктора наук. Національна кваліфікаційна рамка є інструментом для класифікації кваліфікацій відповідно до низки критеріїв для зазначених освітніх рівнів, мета якого полягає в інтеграції та координації національних підсистем кваліфікацій, а також у підвищенні рівня прозорості, доступності, якості й розвитку кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці та громадянського суспільства. Генерування національних рамок покликане

підвищити мобільність суб'єктів освітнього процесу як всередині країн, так і на міжнародному ринку праці.

Що стосується власне *кваліфікацій*, то вони охоплюють широкий спектр результатів навчання, теоретичні знання, практичні та технічні навички, а також соціальну компетентність, вміння працювати з іншими. Кваліфікація означає офіційний результат, здобутий у процесі оцінювання за умови, що компетентний орган виявив відповідність встановленим стандартам результатів навчання. При цьому слід мати на увазі, що фактичний статус-кво кваліфікації не залежить від її легітимізації у вигляді оцінювання «компетентним органом».

Кваліфікація віддзеркалює насамперед чиясь *якість*. Це сукупність соціальних і професійних кваліфікаційних вимог, які пред'являють до соціальних і професійних здібностей людини. Вона характеризує ступінь оволодіння предметом (спеціальністю). Відтак, цілком природною є її структуризація та ієрархізація на низьку, середню і високу. Забезпечення якості кваліфікацій здійснюють процедури оцінювання — сертифікації кваліфікацій, освоєних в процесі формальної освіти, неформального навчання та трудового досвіду. Таким чином, кваліфікація — це офіційно визнана, підтверджена у вигляді диплома чи сертифіката наявність в індивіда компетентностей, котрі відповідають вимогам до виконання трудових функцій в межах конкретного виду професійної діяльності, сформованих у процесі освіти, навчання або трудової діяльності.

Кваліфікації (між іншим, як і компетентності) можуть бути ключовими та професійними (спеціальними). Причому, професійні кваліфікації здебільшого відрекомендують просто кваліфікаціями, а ключові кваліфікації наділяють такими характерними ознаками і функціональними особливостями:

- загальнопрофесійні знання, уміння, навички і здібності, необхідні для виконання ефективних функцій у відповідній професійній сфері;
- екстрафункціональні знання і вміння, котрі виходять за межі професійної підготовки;
- міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння і здібності, необхідні й достатні для ефективної адаптації і продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах.

Не слід заперечувати детермінативний вплив освіти на кваліфікацію. Разом з тим некоректно зводити кваліфікацію виключно до освітнього рівня. Ототожнення кваліфікації людини із суто професійною складовою також є неприйнятним редуціонізмом, оскільки людська життєдіяльність у всій повноті своїх виявів виходить далеко за межі виконання суто професійних функцій. Тим не менше, в більшості західних країн вимоги працедавців систематизовані за допомогою системи стандартів, котра враховує корелятивну залежність професійної кваліфікації робітників від рівня освіти.

Попри очевидну інструментальну потребу, кваліфікаційне розмежування є доволі делікатним аксіологічним, мотиваційно-психологічним і загалом соціальним фактором, який категорично заперечує доцільність розв'язання проблем у цій царині методом кавалерійського наскоку. Наведену тезу можна проілюструвати на прикладі Швеції, де диференціацію дітей за ознаками навчальних досягнень заборонено законодавчо. Як наслідок — під заборону потрапило ранжування дошкільних і середніх учбових закладів. Школам також не дозволяють здійснювати відбір учнів на спеціальні курси для інтенсивного вивчення того чи іншого предмета. Абсолютна більшість вчителів Швеції вважає наведений підхід оптимальним як із суто педагогічного, так і з загально-соціального погляду.

Доречним виявиться ще один приклад: у Швейцарії вже тривалий час існує заборона на використання орденів і медалей з двох міркувань. По-перше, щоб дотриматися маніфестованого конституцією положення про рівність усіх громадян перед законом, по-друге, щоб не викликала психологічного дискомфорту і напруги ієрархізація значущості та компетентності окремих осіб.

У кожному разі академічна якість і стандарти транснаціональних освітніх програм мають бути, по-перше, сумірними програмам навчальних закладів, які присуджують кваліфікації, по-друге, відповідати учбовим програмам вузів країни перебування. Установи, що присуджують кваліфікації і надають освітні послуги, є підзвітними і несуть всю відповідальність за забезпечення якості та контролю. Процедури і рішення щодо обсягу і якості освітніх послуг, котрі надаються на транснаціональному рівні, мають базуватися на особливих критеріях — прозорих, планомірних і відкритих для вичерпного дослідження.

Навчальний заклад, що присуджує кваліфікації, повинен гарантувати наявність ефективних засобів контролю компетентності співробітників, які здійснюють навчання за програмами, передбаченими відповідними кваліфікаціями. Оціночні вимоги у сфері освітніх послуг, котрі надають на основі транснаціональних закладів, мають бути еквівалентними аналогічним або сумісним (когерентним) програмам, наданим учбовими закладами, що присуджують кваліфікації.

Академічне навантаження у транснаціональних програмах навчання, виражене у залікових одиницях та інших показниках, повинно відповідати академічним навантаженням програм учбового закладу, котрий присуджує кваліфікації, а будь-яка відмінність в цьому відношенні потребує чіткого роз'яснення його обґрунтованості й наслідків для визнання кваліфікацій. Незалежно від процедур, прийнятих для організації і надання освітніх послуг, вузи мають відповідати стандартам проведення навчального процесу, зумовленим як теперішнім станом, так і перспективним розвитком знань, технологій та ринку праці.

Сучасний стан справ з якістю української освіти блискучим відреконструвати важко. Він — цілком об'єктивний і закономірний результат не

стільки неефективності освітян зокрема й освітньої сфери загалом, скільки недостатньо високої репутації якісної освіти і кваліфікованості в цілому. Погодьтеся: якщо найвищі посади в державі раз-у-раз обіймають суб'єкти, з якими за критерієм освіченості можуть успішно конкурувати випускники початкової школи, то навіть найталановитіший педагог не зможе переконати учня чи студента в тому, що якість освіти — це альфа і омега як особистісних, так і загальносуспільних перспектив.

До чого призводить низька репутація якісної освіти на рівні стереотипізму масової свідомості Україна вже добра затишила на тисячах прикладів з власного досвіду. Чи не найбільш наочним, виразним і переконливим з-поміж них є екстенсивний тип економіки, в умовах якого капітал генерується в результаті розкрадання державного майна, а не залучення ефективних інновацій і дієвих know-how. Очевидно, в даному разі зайве детально розтлумачувати перспективи країни з такими аксіологічними і телеологічними преференціями.

Якщо навіть вітчизняні працедавці здебільшого не довіряють українським дипломам, то що вже говорити про працедавців зарубіжних?! Попри те, що Україна ще в 1997 році підписала європейську угоду про взаємне визнання вищої освіти, нострифікація наших дипломів у європейських країнах відбувається з багатьма труднощами. Зокрема, в разі продовження навчання в Європі український диплом, як правило, визнається лише частково: його власнику пропонують пройти спеціальний підготовчий курс або скласти щонайменше ті предмети, яких у цьому дипломі бракує.

Тим не менше, Україна володіє потужними освітніми традиціями, які хоч і за інерцією, але все ще забезпечують підготовку спеціалістів високого гатунку. Та попри таку особливість, ми часто ігноруємо свій дорожчий досвід і намагаємось почати все з чистого аркуша. Це викликає іронічні посмішки навіть у партнерів по Болонському процесу, бо в Європі освітні процеси вибудовуються на чітких принципах спадкоємності й традицій. В Україні ж на рівні політико-управлінської горизонталі розуміння значущості такого культивування відсутнє. Як наслідок — ми, з одного боку, продовжуємо втрачати свої конкурентні переваги, а з іншого, — намагаємось комічно скопіювати абстракцію під умовною назвою «західна система освіти», не розуміючи, що копія завжди гірша за оригінал. На пом'якшення сприйняття цієї кепської ситуації можна навести іронічний дотеп Б.Рассела про те, що «в житті часто найважче зробити нібито доволі просте: наприклад, з'ясувати, які мости треба якомога швидше перейти, а які — спалити» [5; с.117].

Останнім часом особливо гостро постала проблема кваліфікації викладачів та їх професійної адекватності. Причому, йдеться про адекватність не лише компетентнісному підходу, а й традиційним уявленням про професійно-педагогічну діяльність. Важливе значення також має суперечливість (чи пак — концептуальні протиріччя) між різними ідеями

та уявленнями, котрі претендують на статус світоглядних маркерів сучасної освіти.

На додаток проблемні аспекти істотно поглиблюються й загострюються внаслідок нерозважливого політичного втручання в освітню сферу. Приміром, на знак подяки одній із церков за підтримку на президентських виборах Кабінет Міністрів України зобов'язав ВАК України розширити перелік спеціальностей філософських наук за рахунок богослов'я. Здавалося б, нічого екстраординарного: наука може мати предметом своїх досліджень що завгодно — міфи, релігійні культу, галюцинації тощо. Є лише одне імперативне «але»: **методи та інструментарій досліджень мають бути не міфічними, не релігійними і не продуктами хворобливого уявлення, а науковими.**

Втім, навіть збіг назви легітимізованої ВАКом спеціальності з її версією, канонізованою духовними академіями і семінаріями, є доволі симптоматичним: він наштовхує на думку, що згодом відбудеться державна акредитація церковних освітніх закладів, і саме вони сформуєть той кістяк докторів і кандидатів наук з богослов'я, які утворять спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій за цією спеціальністю. Важко збагнути, яке відношення матимуть до науки такі «науковці» і «спеціалізовані вчені ради». Ще важче спрогнозувати наслідки для якості освіти, репутації держави і світоглядного стану суспільства державної акредитації лише навчальних закладів союзницької для теперішньої влади церкви (між іншим, у неформальній обстановці саме такий мотив визнається визначальним усіма ініціаторами цієї авантюри).

Предметом запальних дискусій є теоретико-методологічна інтрига з приводу того, хто має бути уповноваженим з надання і оцінювання кваліфікацій — освітяни чи роботодавці? Так само в повітрі повисає інший аспект: кого повинен готувати вищий навчальний заклад — особистостей чи механізми для ринку праці? За станом на сьогодні в світі поширені обидва підходи: доводиться констатувати наявність вищих навчальних закладів (здебільшого технічних), які готують вузьких спеціалістів (іноді навіть під конкретних працедавців); разом з тим існують навчальні заклади акцентовано особистісної спрямованості, прикладом яких може слугувати коледж Святого Якова у США.

Тут студенти оволодівають знаннями ще за античними і середньовічними методиками. Основна форма навчання — диспути та ораторське мистецтво. Відтак, вивчення Аристотеля тут відбувається древньогрецькою, Канта — німецькою, а Паскаля — французькою мовою. З п'ятьох абітурієнтів, яким вдається пройти крізь сито ретельного відбору до цього коледжу, фінішну пряму навчання вдається перетнути лише одному студенту. Але така «спартансько-аракчєєвська модель» має і очевидні переваги: приміром, у рекрутингових агентствах за випускниками подібного навчального закладу вишиковується черга завдовжки в декілька років.

Аксіоматичних ознак набула теза, згідно з якою основним завданням сучасної освіти повинна стати підготовка не лише знаючих, а й мислячих спеціалістів, спроможних до подальшого саморозвитку і самовдосконалення. Як аргументовано довів і виразно проілюстрував Джон Равен, вміння самостійно вчитися, шукати, систематизувати, аналізувати інформацію і ефективно розпоряджатися своїм часом є безальтернативними атрибутами сучасного успішного спеціаліста [3, 52–54].

Очевидно, якщо вуз готує особистостей, то його випускники мають користуватися попитом за особистісними якостями. Та навіть якщо йдеться про підготовку спеціалістів вузького технічного профілю, то важко поставити під сумнів доцільність генерування фахівців якомога вищого особистісного формату, котрий дозволяє максимально кваліфіковано і з якомога вищим рівнем ефективності втілити на практиці потенціал свого профілю.

Виразною новацією Болонського процесу є кредитна система. Під терміном «кредит» розуміють зусилля, які студент витратив у процесі навчання. Як одиниця виміру один кредит дорівнює 36 учбовим годинам. Впродовж року студент має отримати 60 кредитів; щоб стати бакалавром — від 180 до 240 кредитів. Як стверджує ректор Київського національного університету імені Тараса Шевченка Леонід Губерський, «на сьогоднішній день кредитно-модульна система — найбільш реальний метод контролю за систематичною працею студентів. Якщо раніше можна було виступити на семінарі й далі гуляти, то тепер кредитно-модульна система змушує студентів працювати. Вони весь час під контролем і отримують оцінку за кожне заняття. Весь процес прозорий, всі бали підсумовуються і всі студенти знають, скільки балів кожен з них заробив за семестр. Більш універсальна система контролю мені невідома» [1; с.22]. Здавалося б, ціль доволі чітка і потребує лише виконання. Але враховуючи, що насиченість учбового процесу повинна віддзеркалювати ще й реальну складність різних навчальних дисциплін, здійснити перехід на кредитно-модульну систему непросто.

Перспективним вважається введення предметів на вибір студента (зокрема, з наступного року близько чверті предметів українські студенти можуть вибирати самостійно). Реалізація такої об'єктивної потреби дозволить зосередитися на дисциплінах, які в більшій мірі відповідають майбутньому професійному напрямку. Втім, тут також є «підводні рифи», адже досвід багатьох європейських країн доводить, що цілком можливі й негативні тенденції, пов'язані як із мотиваційно-аргументаційною неадекватністю під час вибору дисциплін, так і з екстравагантністю викладачів, котрі вдаються до екзотичних засобів задля максимальної популяризації свого учбового курсу.

У масовій свідомості України глибоко вкорінений стереотип «рейтингового вузу», згідно з яким роботодавці звертають увагу передовсім на його випускників і ледве не автоматично беруть їх на роботу. Натомість чи не в кожному конкретному випадку підхід є індивідуальним та ще й із

залученням широкого критеріального діапазону. Причина проста: рейтинг вузу віддзеркалює якість освіти не обов'язково, не завжди і не в повній мірі. Та й червоний диплом не слугує достеменною ознакою високого рівня знань і умінь.

Лева частка власників вакансій уже добряче зтямила ці прописні істини: лише декілька корпорацій і банків гарантують високооплачувану роботу найбільш обдарованим випускникам у галузі аудиту, фінансів і кредитування, а решта роботодавців окрім червоного диплому модного вузу керується комплексом багатьох інших факторів — в діапазоні від авторитетних рекомендацій і до вміння претендента на вакансію ефективно комунікувати з членами колективу.

Зрештою, дивуватися такому стану речей не варто, адже навіть сучасний західний університет є насамперед місцем, яке відкриває можливості для вступу в братство плюща, лотоса чи лілії. Це дозволяє випускникам під час сходження кар'єрними шаблями розраховувати не на *формальні оцінки*, а на *детермінативно визначальні відносини*, на *ставлення до себе*. Відтак, ключового значення набуває особливий різновид соціалізації — соціалізація відносин, яку не в змозі ні забезпечити, ні проілюструвати жоден диплом будь-якого вузу.

Для аналізу і сутнісного розмежування методологічно-концептуальних підходів до побудови європейських рамок кваліфікацій відтворимо мінімально необхідну фактографічну складову. Отже, відповідно до концептуальних вимог Болонського процесу в 2005 році прийнята **рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО)**. Цю метарамку підтримали 46 країн — учасниць Болонського процесу (до яких у 2010 році приєднався Казахстан). Іншими словами, йдеться ледве не про всю Європу, до складу якої входить 49 країн.

У 2008 році схвалена **Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (ЄКР НПЖ)**. Вона є довідковою рамкою, котра поєднує кваліфікаційні системи країн і виконує роль своєрідного перекладацького інструменту для перетворення таких кваліфікацій на зрозумілі в різних країнах Європи. ЄКР НПЖ має дві основних мети: сприяти мобільності населення та забезпечити необхідні умови для втілення принципу навчання протягом життя. Згідно з нею, *кваліфікація* означає офіційний результат процесу оцінювання і визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа досягла навчального результату за даними стандартами, а *національна рамка кваліфікацій* тлумачиться інструментом класифікації кваліфікацій за сукупністю критеріїв для визначення рівнів досягнутої навченості.

Не дивлячись на декларовану сумісність, європейські еталонні метарамки — РК ЄПВО та ЄКР НПЖ — використовують різні кваліфікаційні компоненти для ідентифікації кваліфікаційних рівнів. Зокрема, РК ЄПВО базується на компетентностях, котрі тлумачаться як інтегральне та динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей та

інших особистих якостей. У межах цієї метарамки компетентності структуризовані на п'ять груп: знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формування суджень; комунікація; навчальні вміння (здатності). За такого підходу компетентності набувають ознак узагальнених характеристик різноманітних здатностей та спроможностей кваліфікованого спеціаліста.

Натомість ЄКР НПЖ кваліфікаційними компонентами визнає знання, вміння та компетентності. Причому, компетентності практично уподібнюються компетенціям (повноваженням), оскільки характеризують ступінь відповідальності й самостійності індивіда. Крім того, зазначені метарамки розрізняються за підходом до ієрархічної будови кваліфікацій. Приміром, на протипагу РК ЄПВО, котра використовує відносні дескриптори в термінах «більше», «ширше» і «вище», ЄКР НПЖ відносні маркери не застосовує, а вдається до послуг лише абсолютних.

В Україні національна рамка кваліфікацій перебуває лише в стадії розробки. Під час її формування необхідно насамперед визначитися з тим, який формат вона матиме — загальний (для життєдіяльності в цілому) чи суто професійний (для ринку праці — і тільки). Очевидно, типологічно-конкретизаційний маркер кваліфікації при цьому має доповнювати абстрактну аббревіатуру НРК.

Створення Україною власної рамки кваліфікацій — надзвичайно складна і комплексна проблема, розв'язання якої потребує значного ресурсного забезпечення, фінансування, часу, людських, технічних, організаційних, інформаційних та інших ресурсів. Формат проблеми може проілюструвати той факт, що дві європейські метарамки після майже десятилітньої розробки і апробації все ще по-різному тлумачать компетентності. Зокрема, метарамка ЄПВО витлумачує компетентності в розумінні динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей та інших особистих якостей. Тут компетентність змістовно віддзеркалює всі якості, яких людина, по-перше, набуває в процесі життєдіяльності і які, по-друге, допомагають їй вирішувати не лише актуальні, а й перспективні завдання. У цьому випадку компетентність постає інтегральною характеристикою, котра складається зі знань та інших компонентів.

Метарамка для ЄКР НПЖ тлумачить компетентності інакше. Вона розмежовує знання, вміння та компетентності, витлумачуючи останні насамперед як здатність людини діяти автономно та відповідально. У контексті ЄКР НПЖ знання є результатом засвоєння інформації в процесі навчання. Воно включає факти, принципи, теорії і практики, що пов'язані зі сферою роботи або навчання. А от вміння означають здатність застосовувати знання для вирішення завдань. ЄКР НПЖ розмежовує вміння *когнітивні* (пов'язані з використанням логічного, інтуїтивного і творчого мислення) та *практичні* (ефективність застосування методів, матеріалів, інструментів і приладів). З точки зору цієї концепції компетентності репрезентують функціональні якості людини, а компетенції —

її повноваження. Логіка такого підходу полягає в наступному: спроможність людини діяти автономно і відповідально автоматично означає можливість наділення її відповідними повноваженнями. Втім, будьмо відвертими: на практиці такий причинно-наслідковий зв'язок аж ніяк не обов'язковий — він не має імперативних ознак.

Таким чином, формування Україною національної рамки кваліфікацій набуває виразних ознак світоглядної інтриги, оскільки навіть тривіальний вибір на користь одного з домінуючих нині підходів до цього аспекту має супроводжуватися не формальними репліками про «необхідність слідувати найліпшим цивілізаційним і критеріальним зразкам», а змістовною, аргументованою і концептуалізованою позицією про переваги та недоліки, пріоритети і преференції, можливості та небезпеки. Лише такий ґрунтовний аналіз надає достатні підстави для концептуальної визначеності щодо особливостей формування Україною національної рамки кваліфікацій.

Література:

1. Губерский Л. Сегодня качество образования — главная задача вузов // Профиль. — №24 (142-143). — 12.06.2010. — С.20-25.
2. Мысль. Декабрь—январь 2009/10. — 210 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. — М., 2001. — 318 с.
4. Рассел Б. Исследование значения и истины / Общ. науч. ред. и примеч. Е.Е.Ледникова. — М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуал. кн., 1996. — 682 с.
5. Розанова М.С. Современная философия и литература. Творчество Бертрана Рассела / Под ред. Б.Г.Соколова. — СПб.: Изд. дом С.-Петербур. гос. ун-та, 2004. — 410 с.

***Зореслав Самчук.* Мироззренческие ориентиры как концептуальное условие генерирования национальной рамки квалификаций.**

Необходимость создания национальной рамки квалификаций обусловлена многими важными аспектами эффективного функционирования практически всех сфер общественного бытия современного социума. Однако движение в этом направлении существенно усложнено ввиду дефицита аргументационно убедительных и концептуально выразительных подходов. Решение указанной проблемы оказывается возможным в первую очередь за счет придания дискурсу, посвященному национальным рамкам квалификаций, мировоззренческой рельефности и аналитической комплексности.

***Zoreslav Samchuk.* Outlook Guidelines as a Conceptual Premise of Generating of the National Qualifications Framework.**

The need to create a national qualifications framework is due to many important aspects of effective functioning of almost all fields of social life of contemporary society. However, movement in this direction considerably difficult because of the lack of convincing argumentation and conceptually expressive approaches. Solving this problem it is possible primarily by providing discourse about the national qualifications framework of intellectual relief and analytical complexity.

Олена СЛЮСАРЕНКО

**КВАЛІФІКАЦІЙНА
КРИТЕРІАЛЬНІСТЬ
КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОНЯТІНО-
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Понятійно-методологічне підґрунтя кваліфікаційних критеріїв компетентності проаналізовано крізь призму світоглядно-аксіологічних пріоритетів, які потребують транснаціонального узгодження, конвенціоналізму. Вдосконалено критеріальну діагностику компетентності. Надано понятійної виразності терміну «рівень компетентності».



Потреба генерування національної рамки кваліфікацій України цілком об'єктивна і закономірна. Вона обумовлена як необхідністю надання кваліфікаційній сфері критеріально виразних ознак, так і загальною транснаціонального узгодження насамперед світоглядно-аксіологічних пріоритетів. Доводиться визнати нестачу рекомендацій концептуального гатунку. Деякі публікації вітчизняних дослідників здебільшого містять загальні фрази і евфемізми, котрі не мають нічого спільного навіть з *констатаційними*, не говорячи вже про *пропозиційні* аспекти. Адже висловлювати думку в спосіб, що слід використовувати європейський досвід розробки рамок кваліфікацій і визначення компетентностей, а також власні національні наукові напрацювання з цих питань, — це означає не сказати практично нічого.

У пошуках ефективних організаційних підходів до створення національної рамки кваліфікацій чимало вітчизняних дослідників наполягають на необхідності утворення рішенням Кабінету Міністрів України міжвідомчих робочих груп під керівництвом Міністерства освіти і науки України (далі — МОН) чи Міністерства праці та соціальної політики України (далі — Мінпраці), що посприяло б прийняттю і фінансуванню відповідної цільової програми. У цілому з такою пропозицією можна погодитися, але слід неупереджено визнати, що зазначений підхід не гарантує ефективного розв'язання проблеми: належний рівень державного фінансування і наявність профільної програми є необхідною, але аж ніяк

не достатньою умовою генерування адекватної, ефективної та евристичної концептуалістики.

Відсутність державної програми і обмежене фінансування — лише формальна верхівка айсбергу, підводна змістовна частина якого полягає в тому, що на заваді створенню національної рамки кваліфікацій України стоїть чимало проблем не лише методологічного та концептуального, а й світоглядного та понятійного характеру. Одна з класичних дефініцій поняття уподібнює його думці, котра «являє собою знання сутності тих чи інших якісно особливих предметів, відповідь на запитання, чим є ці предмети по суті» [2]. Власне, світоглядні та смислові сектори (напрями, акценти, пріоритети) концептуалізації уявлень про кваліфікації, компетентність і компетенції якраз позначені істотними відмінностями.

Якому світоглядно-методологічному підгрунтю доцільно віддати дослідницьку перевагу? Слід враховувати, що емпіричний підхід надає можливість сформувати в цілому об'єктивну відповідь на абсолютну більшість запитань, виходячи з досвідних даних людської життєдіяльності і суспільного буття. Однак йому притаманні деякі істотні вади — зокрема, поверховість, еkleктичність, ситуативність тощо. З огляду на зазначену обставину емпіричний підхід доцільно доповнити теоретичним, адже теорія допомагає встановити сутнісні критерії, передбачити і спрогнозувати їхню екстраполяцію на абсолютну більшість не лише дійсних, а й вірогідних, еventуальних ситуацій. Таким чином, поєднання теоретичних та емпіричних досліджень істотно підвищує рівень достовірності висновків і рекомендацій, їхньої наукової об'єктивності, адекватності та ефективності.

Сутність діагностики компетентності виявляється можливою лише в разі відповіді на запитання: що таке компетентність узагалі й наскільки значними є поправки на специфіку вузькопрофільних, галузевих і т.п. компетентностей? Компетентність коректно визначати через *ефективність* та *дієздатність* (спроможність виконати на належному рівні певне завдання, місію, роботу тощо). У перекладі з латинської *competentia* означає сегмент аспектів, у межах якого індивід добре обізнаний, володіє достатніми знаннями і необхідним досвідом. Як правило, компетентність уподібнюють поінформованості, обізнаності та авторитетності. Це також знання, вміння і навички, що визначають спроможність суб'єкта виконувати завдання в певній сфері діяльності — зокрема, у професійній.

Кваліфікації охоплюють широкий спектр результатів навчання (зокрема, теоретичні знання, практичні та технічні навички і вміння), а також суспільну компетентність, в контексті якої ключовим є вміння працювати з іншими, комунікувати. Власне, компетентність і є основним змістовно-функціональним атрибутом, який віддзеркалює, змальовує, окреслює кваліфікацію. Саме атрибутом, а не модусом (на відміну від атрибута модус є властивістю, притаманною явищу, об'єкту чи предмету не завжди, а лише за деяких умов і обставин). З огляду на зазначену особливість вираження кваліфікацій засобом компетентностей є цілком коректним.

Важливим фактором, котрий необхідно враховувати під час діагностики і розуміння особливостей компетентності є здатність використовувати знання, вміння і особисті, соціальні та методологічні здатності у роботі й навчанні, для професійного та особистісного розвитку. Це вміння ефективно застосовувати свої знання, діяти адекватно до ситуації, здебільшого взаємодіючи з іншими людьми, з широким соціальним контекстом. Цілком коректним є також визначення компетентності у вигляді ефективної *індивідуальної* діяльності на основі застосування надіндивідуальних, тобто таких, що утворюють скарбницю колективних (групових, корпоративних, загальносуспільних) знань.

Парадигма компетентності віддзеркалює вміння розв'язувати реальні проблеми, бути фахівцем у конкретній сфері діяльності, забезпечувати необхідний результат. Безперечно, формальна наявність диплома не гарантує дотримання таких вимог. Можна мати які завгодно документи про фаховий рівень, але в реальному секторі суспільного буття перевагу надають компетентним індивідам, спроможним ефективно розв'язувати проблеми. Причому, ефективність в даному разі може бути не сумірною компетентності; скоріше, вона віддзеркалює легітимність, убудованість в існуючу соціальну ієрархію, в межах якої існує консенсусний вердикт — це є найкращим у даній сфері діяльності.

Приміром, ринок освітніх послуг України переповнений різноманітними пропозиціями від комерційних ліцеїв та коледжів, які навперейми доводять свою компетентність численними сертифікатами, подяками від можновладців різних часів і народів тощо. Тут за високу плату потенційним учням пропонується окрім базового шкільного курсу освоїти ще й основи економіки, права, бізнесу, психології, міжнародних відносин і т.д. і т.п. Втім, часто-густо з'ясовується, що серед переможців олімпіад учнів таких навчальних закладів одиниці. Вихованців модних ліцеїв і коледжів ви також не знайдете серед тих, хто отримав хоча б 780 балів з 800 можливих під час зовнішнього незалежного оцінювання. Напрошується очевидне запитання: що ж є об'єктивним критерієм якості освітніх послуг та компетентності педагога і викладача — кілограми сертифікатів чи результати олімпіад і зовнішнього незалежного оцінювання?

Ситуація з пільговиками-медалістами також далека від здорового глузду. Якщо торік результати зовнішнього незалежного оцінювання враховувалися при врученні медалі, то цього року МОН чомусь скасувало це положення, що потягло за собою лавиноподібне збільшення кількості медалістів порівняно з 2009 р. Той факт, що рівень знань теперішніх медалістів здебільшого не відповідає отриманим нагородам, можна пересвідчитися за допомогою інформаційної системи «Конкурс» МОН, де виставлено результати зовнішнього незалежного оцінювання. Інакше як шок важко відреконструувати ситуацію, коли з'ясовується, що більше третини медалістів отримали усього 120 — 150 балів за тести [11]. Якщо цей показник трансформувати в 12-бальну шкалу, якою оцінюються нав-

чальні досягнення в школах, то матимемо результат: ледве не 40% медалістів написали тести на 4—7 балів. Очевидно, ці цифри є надто промовистими, аби їх підкріплювати додатковими коментарями.

Компетентність як самостійно реалізована спроможність зумовлена набутими знаннями та життєвим досвідом, цінностями і здібностями, розвинутими в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Це спосіб існування знань, вмінь, освіченості, котрий сприяє особистісній самореалізації. Як ознака особистості компетентність є ширшою за знання, вміння та навички: вона містить у собі всі ці поняття як необхідні сутнісно-функціональні складові. Знання, вміння та навички не вичерпують смисловий ресурс компетентності, оскільки та передбачає не *формально-механічну наявність*, а *володіння і вміле застосування* знань, умінь і навичок.

Компетентність передбачає не лише набуті й цілеспрямовані вміння, а й можливість їхньої якомога повнішої реалізації, застосування на практиці. Вона є спроможністю кваліфіковано провадити певну діяльність, виконувати завдання і розв'язувати проблеми відповідно до соціальних вимог і сподівань. *Ядром компетентності* є саме діяльнісні спроможності — сукупність способів дії. Їхнім ключовим компонентом вважається досвід — інтеграція в єдине ціле засвоєних індивідом способів і прийомів розв'язання проблем.

Поняття компетентності пов'язане з виконанням складних практичних завдань, котрі потребують не лише відповідних знань і вмінь, а й певних стратегій та рутинних процедур, необхідних для формалізації і впровадження на практиці знань і умінь. Компетентність — інтегральний показник якостей особистості. Її важливим атрибутом є не сума отриманих знань і вмінь, а спроможність мобілізувати і ефективно застосувати ці знання і вміння для розв'язання конкретної проблемної ситуації.

Компетентність — це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований засобом досвіду, знань, вмінь на поведінкових реакцій, здатність успішно задовольняти індивідуальні та суспільні потреби, ефективно діяти і продуктивно виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність вибудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних цінностей, навичок, поведінкових автоматизмів, знань та вмінь — усього того, що можна застосувати для ефективної діяльності.

Когнітивна складова компетентності є процесом цілепокладання і проектування діяльності з урахуванням можливих ризиків і перешкод; афективна складова генерується засобом емоційної мотивації на виконання поставлених завдань; волевова складова є спроможність інтенсифікації праці за рахунок спроможності подолання труднощів.

Компетентність передбачає не стільки наявність значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати ці знання та вміння в потрібний момент з метою реалізації своїх професійних функцій. Це

спосіб існування знань та вмінь, який сприяє особистісній самореалізації. Вона являє собою складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Навчити компетентності неможливо, оскільки вона не є сумою знань, умінь та навичок, а виявляє себе в спроможності, бажанні та мотивованості виконати професійну діяльність на високому якісному рівні.

Компетентнісна характеристика закріплюється за індивідом в результаті оцінювання ефективності його дій, спрямованих на розв'язання значущих для відповідного співтовариства проблем. *Володіти компетентністю* — це притримуватися певних принципів, цінностей, норм і правил, пов'язаних з визначальними для тієї чи іншої ситуації умовами, і при цьому досягати наміченої мети, здійснювати наміри.

Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для успіху в досягненні результату. Його можна перевірити лише на практиці — так би мовити, в польових умовах. Чим вимірюється компетентність? Легітимізованих і конвенційно узгоджених одиниць виміру і приладів не існує. Її можна виміряти лише опосередковано — через довіру і визнання інших людей, через відношення до тебе і твою соціальну легітимність, а ці фактори неможливо ні автоматизувати, ні механізувати, ні виміряти в тих чи інших еталонах одиниць, ваг та мір.

Джон Равен аргументовано виклав тезу, згідно з якою компетентність зумовлена насамперед світоглядом людини, розумінням необхідності ефективного виконання певних функцій [7]. На його переконання, розвиток компетентності детермінативно зумовлений передовсім системою ціннісних орієнтацій індивіда. Саме розв'язання ціннісних проблем і конфліктів, а також оцінка, аналіз, світоглядно-аксіологічне зважування альтернатив утворюють основу будь-якої програми розвитку компетентності.

Джон Равен витлумачує компетентність універсальною властивістю особистості, котра є специфічною по відношенню до різних видів діяльності. Він розмежовує *спеціальну, соціальну і особистісну* компетентність, а також виокремлює *вищі компетентності*, котрі передбачають наявність високого рівня ініціативи, спроможність організувати інших задля виконання поставлених цілей, готовність і вміння об'єктивно аналізувати комплексні наслідки своїх дій [7].

Існує структуризація компетентностей на п'ять груп: інтелектуально-знаннєві, ціннісно-орієнтаційні, діалого-комунікаційні, творчо-інноваційні та художньо-образні [4—6; 9; 10]. Очевидно, коректно вести мову про *деяку загальну компетентність та предметні (спеціальні) компетентності*. Цілком слушним є виокремлення *базових компетентностей*, до переліку яких відносять загальнонаукові, соціально-економічні, інформаційно-комунікативні, громадянсько-правові та загальнопрофесійні знання. Також важко заперечити доцільність понятійної легітимізації *ключових компетентностей*, котрі мають вирішальне значення для відповідної буттєвої сфери чи виду діяльності.

Зокрема, до *особливостей ключових компетентностей освіти* належить спроможність ефективно функціонувати не лише в навчальній, а й в інших сферах життєдіяльності — зокрема, за умов, коли виникає необхідність у самостійному розв'язанні проблеми, конкретизації її сутнісних чинників, пошуків способів розв'язання, оцінки отриманих результатів, а також визначення актуальних цілепокладаючих орієнтирів.

Мету і результат навчання коректно відрекомендувати саме як компетентність. У контексті навчання компетентність є вміння справлятися із завданнями і проблемами; це «деякий комплекс, котрий пов'язує компетентність воедино знання, вміння і дії, тобто спроможність мобілізувати вміння в конкретній ситуації» [8].

Виокремлюють такі компоненти компетентностей тих, хто навчається (студентів):

— загальнонавчальна — поінформованість студентів про основні ідеї, поняття і концепції в предметних сферах знань; сформованість дидактичних умінь і навичок, інтелектуальних здібностей для самостійного отримання нових знань, засобів і способів пізнавальної діяльності;

— загальнокультурна — готовність до гармонійного входження в культурний простір людства, до діалогової форми спілкування; комунікативна, естетична та етична культура студента;

— загальнометодологічна — цілепокладання і вміння самостійно й критично мислити, навички аналізу ситуацій, вміння бачити ключові проблеми, проектувати і планувати шляхи раціонального їх подолання, самостійно коригувати власний розвиток і діяльність в напрямку досягнення поставленої мети, об'єктивно оцінювати свою поведінку в контексті вимог соціальної дійсності [там само].

Компетентнісний підхід є узагальненим віддзеркаленням спроможності людини ефективно діяти за межами стандартних ситуацій. Не ставлячи перед собою завдання вичерпного визначення всіх аспектів компетентнісного підходу, зупинимось лише на декількох — найбільш значущих і змістовних. Компетентнісний підхід концептуально протистоїть підходу знанневому — трансляції готового знання. Він здійснює спробу внести особистісний смисл в процес оволодіння знаннями, акцентуючи увагу на результаті освіти — причому, в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Деякі дослідники вважають фундатором компетентнісного підходу Аристотеля, який вивчав можливості людини, позначеної грецьким терміном «*atere*» — сила, яка розвивається і вдосконалюється до такої міри, що стає характерною ознакою особистості. Інші дослідники вважають, що поняття компетентність та компетенція почали широко використовуватися лише після запуску Радянським Союзом штучного супутника Землі та критики в контексті цієї події недоліків освітньої системи США. У цілому не викликає сумнівів закономірність, згідно з якою зацікав-

леність проблемою компетенцій та компетентності завжди співпадала з кризовими ситуаціями в економіці, освіті й культурі.

Запровадження компетентнісного підходу відбулося у США ще наприкінці ХХ століття з метою визначення причин успіху і ефективної роботи кращих працівників, а також виявлення їхніх сутнісних відмінностей від працівників менш успішних.

У Німеччині набуло вжитку поняття «ключові кваліфікації», яке включає індивідуальні компетентності, котрі формулюються як «спроможність розв'язувати проблеми незалежно», «спроможність до співробітництва», «комунікативна гнучкість», «корпоративний та міжособистісний етикет».

Компетентнісний підхід має двоєдину функцію — по-перше, своєрідної протиотрути проти лавиноподібного зростання кількості предметів, по-друге, як практично-орієнтована версія надміру романтичних підходів до особистісно-орієнтованої освіти. Атестаційні процедури в межах компетентнісного підходу можуть мати як індивідуальний (рейтинги, тести, курсові та дипломні роботи тощо), так і інституційний характер (громадська експертиза діяльності, надання рейтингів освітнім закладам, атестація і ліцензування тощо).

Упровадження компетентнісного підходу потребує виконання багатьох дослідницьких завдань — насамперед з'ясування проблем і перспектив реалізації компетентнісного підходу. Набули рельєфних ознак декілька груп істотних протиріч, а саме: невизначеність концептуального та інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, а також відсутність організаційно-управлінських аспектів впровадження компетентнісної парадигми.

Також слід мати на увазі, що компетентнісний підхід де-факто є корелятом багатьох традиційних підходів — зокрема, культурологічного, функціонально-комунікативного, науково-освітнього, дидактично-центричного і т. ін. Компетентнісний підхід ще не має опертя на деякий чіткий понятійний і методологічний апарат, не створив власну концепцію і світоглядно-аксіологічну логіку. За таких умов напрошується запитання: яким є власний смисл, умови актуалізації і застосування компетентнісного підходу?

Сутність концептуальних проблем реалізації компетентнісного підходу зумовлена поліаспектністю та різноспрямованістю інтересів усіх суб'єктів, котрі беруть участь в цьому процесі. Наприклад, держава має досвід розробки кваліфікаційних характеристик — чіткого переліку знань і вмінь, значущого з точки зору отримання диплома про державну атестацію; натомість для працедавців вирішальне значення мають базові комунікативні та інформаційні компетентності, а також наявність досвіду роботи за спеціальністю і рекомендацій.

Проблема полягає в тому, що розуміння компетентнісного підходу і стратегії його впровадження повинні бути співвіднесені не лише з існуючими науковими розробками, а насамперед з динамічними змінами нор-

мативно-правового, економічного, соціально-економічного статусу освіти, перспективами східноєвропейської і всеєвропейської інтеграції, а також внутрішніми проблемами, обмеженнями та ризиками розвитку.

Реалізація компетентнісного підходу набуває першорядного смислу насамперед в контексті перспектив модернізації освіти та суспільства в цілому. Передовсім необхідно чітко ідентифікувати компетентності, у термінах яких визначаються результати освіти, а також сформулювати кваліфікації, котрі також описуються в термінах компетентностей. Оскільки освіта є відкритою системою, то практично неможливо передбачити компетентності і напрями підготовки, які виявляться актуальними в оглядовому майбутньому. Це є одним з ключових недоліків *результатного (компетентнісного) підходу*. *Освітні результати* беруться за основу і виражаються в термінах компетентностей [4], яких має набути здобувач освіти. Ці компетентності лягають в основу *кваліфікацій*, які надаються випускникам навчальних закладів.

Запровадження компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат, який виражається в термінах компетентностей. Згідно з концепцією компетентнісного підходу результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття [5].

Таким чином, компетентнісний підхід найбільш влучно відображає сутність і потребу модернізаційних процесів в освітній сфері. Згідно з ним педагог має бути націленим на оволодіння технологіями розвитку компетентностей тих хто навчається, вміння оперативно освоювати необхідні для реалізації компетентнісного підходу знання і досягати значних результатів у сфері професійної діяльності. Під компетентнісним підходом в освітній системі розуміють пріоритетну орієнтацію «на цілі — вектори освіти: ефективність навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності» [3].

Компетентнісний підхід розширює сферу освіти за рахунок механізмів саморозвитку всіх видів життєдіяльності — пізнавальної, професійної, соціальної, особистісної і передбачає якісно нову систему оцінки готовності випускника до продовження навчання і успішної адаптації в умовах динамічно мінливого суспільства. Успіх реалізації компетентнісного підходу залежить від того, чи будуть створені умови, котрі розширюють коло інтересів зацікавлених учасників освітнього процесу — батьків, соціальних партнерів, педагогів, студентів тощо.

Компетентнісний підхід — це сукупність загальних положень, котрі визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу освіченості та поінформованості, умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів діяльності в контексті отримання конкретного продукту. Він виявився світоглядно-концептуальним відгуком на протиріччя між необхідністю забезпечення необхідної якості освіти та неможливістю розв'язати цю проблему традиційним способом з огляду на збільшення обсягу інформації, котра

підлягає засвоєнню. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти — причому, в якості результату розглядається не сукупний масив засвоєної інформації, а спроможність індивіда ефективно виконувати свої функціональні повноваження в проблемних ситуаціях.

Телеологічно-деонтологічні пріоритети компетентнісного підходу генерують такий понятійно-смісловий каркас:

— *смісл освіти* полягає у розвитку в тих, хто навчається (студентів), спроможності самостійно розв'язувати проблему в різних сферах життєдіяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід студентів;

— *зміст освіти* є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язання пізнавальних, світоглядних, телеологічних, аксіологічних та інших проблем;

— *організація освітнього* процесу полягає у створенні умов для генерування досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, організаційних, комунікативних та інших проблем, що складають зміст освіти;

— *освітній результат* ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на різних етапах навчання.

Потреба змалювання якостей випускника вищої школи в термінах компетентнісного підходу визріла давно; на додаток Болонський процес вимагає ще й загального розуміння змісту кваліфікації і ступенів у всіх програмах країн-учасниць, вважаючи пріоритетним напрямом спільних зусиль визначення загальних і спеціальних компетентностей випускників.

Деякі дослідники пов'язують ступінь запитаності компетентнісного підходу з потребами модернізації сучасної освіти. З такою точкою зору погодитись важко хоч би тому, що значущість і ефективність компетентнісного підходу є абсолютною в суспільно-історичному вимірі — тобто вона не може бути зумовлена якимись конкретно-історичними особливостями. Зазначені особливості можуть хіба що додатково актуалізувати і загострити необхідність дієвого компетентнісного підходу, але не легалізувати і не легітимізувати його як парадигмальний підхід.

Проте відсутність чіткого змістовного і функціонально-інструментального визначення чомусь не вважається достатньою підставою для відмови від застосування зазначеного поняття в таких ключових процедурах суспільної життєдіяльності, як оцінка співробітників, управління мотивацією і професійної кар'єрою. Навпаки — поняттєві конструкти компетентності та компетентностей, немов прапор, здіймаються над освітою, бізнесом і стратегемами управління, економіки і соціального розвитку, набуваючи статусу ледве не ключових, визначальних з точки зору результатів роботи з персоналом.

У питанні визначення природи, сутності компетентності, її видової і родової структури, змісту і взаємозв'язку компетентності та компетентностей вочевидь наявні проблеми понятійного та теоретико-методологічного гатунку. Склалася ситуація, коли за деревами процедур і технологій не

видно лісу концептуальних, світоглядних і аксіологічних проблем. Точніше кажучи, в принципі ліс цей видно, але відсутні або бажання, або умови, або вміння, або обставини його обстежити під ключовими для поточної і перспективної суспільної дійсності критеріальними азимутами.

Вживання нових термінів часто призводить до смислової неточності й багатозначності інтерпретацій. Різні дослідники окреслюють сутність проблематики в широкому субстанційно-значеннєвому діапазоні. Та попри інтенсивність аналітично-концептуалізаційних зусиль, беззаперечним фактом залишається недостатня структурованість понятійного апарату, котра створює істотні перешкоди на шляху визначення переліку компетентностей.

Найбільш респектабельне сучасне словникове видання України інтерпретує поняття компетентність, компетентний і компетенція у спосіб смислового дублювання. Зокрема, компетентний має два значення: «1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий. 2. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний» [1]. Тлумачення компетенції практично ідентичне: «1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1]. Компетентності — вужче поняття. Воно обмежене предметною сферою, в якій індивід спроможний ефективно виконувати спеціалізовану діяльність. Натомість термін компетентність змістовно є більш широким і ємним по відношенню до знань і вмінь людини. Це складова загальної культури людини, сукупність її світогляду і системи знань та вмінь, котра забезпечує цілеспрямовану самостійну діяльність.

Більшість словників тлумачить компетентність як знання і досвід у певній сфері, володіння компетентністю або знаннями, котрі дають підстави предметно стверджувати про щось. Часто компетенцію пов'язують зі сферою повноважень органу, який здійснює управління, а також із колом питань, з яких він має право приймати рішення. Сфера таких повноважень встановлюється законами, іншими нормативними актами, положеннями, інструкціями та статутами. Натомість компетентність витлумачується як поінформованість, обізнаність, авторитетність; володіння необхідними знаннями та досвідом.

Традиційно поняття компетентність означає володіння компетентностями, знаннями, що дозволяють аргументовано стверджувати про той чи інший предмет (явище). Інший підхід визначає компетенцію повноваженнями або ж колом питань, у сфері яких суб'єкт наділений правом прийняття рішень. Слово «*compete*» означає «разом досягати мети, відповідати вимогам, бути спроможним». Зазначене «разом» як поєднання і сумірність зусиль було втрачене в процесі різних перекладів і тлумачень цього поняття, а без нього неможливо адекватно осягнути сутність компетентності як відповідності індивіда деяким системним вимогам з метою досягнення обраної мети в умовах спільної життєдіяльності. Ці ви-

моги відображаються в окремих компетентностях — знаннях та досвіді й відповідній сфері діяльності.

Компетентність тлумачиться в широкому змістовному діапазоні — зокрема, як: спроможність діяти на основі отриманих знань; специфічні предметні вміння та навички; оволодіння знаннями, які дають підстави кваліфіковано про щось судити; набуття людиною відповідної компетентності, яке включає особисте ставлення до неї та предмета діяльності; результатно-діяльнісна характеристика освіти, а також рівень функціональної активності, необхідний і достатній для успіху в досягненні результату. Компетентністю здебільшого відрікомендовують сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, котрі стосуються деякого кола предметів та процесів і є необхідними для ефективної діяльності щодо них; загальну здатність, що базується на знаннях, здібностях, досвіді та цінностях, набутих в процесі навчання; соціальну закріпленій освітній результат.

Основна різниця між поняттями компетенція та компетентність полягає в тому, що перше визначається державою, установами та окремими особами, які уповноважені організувати відповідний вид діяльності; натомість друге набуває значення в процесі оволодіння знаннями, вміннями, та компетентностями, вказуючи на здатність індивіда виконувати певний вид діяльності. Якщо компетентність — це система знань, умінь, навичок та способів діяльності, то компетентності є результатом пізнавальної діяльності.

Таким чином, компетентність коректно подати у вигляді комплексу компетентностей як виявів успішної діяльності. Компетентність — це соціальна вимога (норма), що стосується освітньої підготовки спеціалістів. Вона необхідна для продуктивної діяльності у відповідній сфері. Компетентність віддзеркалює володіння суб'єктом відповідними компетентностями і включає особистісне відношення до предмета діяльності. Якщо компетентності є деякою відчуженою і наперед заданою вимогою до обов'язкової підготовки індивіда, то компетентність — уже досягнута особистісна якість, характеристика. Таким чином, компетентність — це вже здійснена особистісна якість або сукупність якостей спеціаліста, а також необхідний досвід діяльності у деякій сфері. Поняття компетентності включає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, соціальну, поведінкову, етичну, психологічну тощо. Воно утримує в собі результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, світоглядні автоматизми та аксіологічно-етичні пріоритети і преференції.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — С.560.
2. Войшвилло Е.К. Понятие. М.: Издательство МГУ, 1967. — С.107.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: Монография. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — С.67.
4. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. — № 2(63), 2009. — С. 13-25.
5. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Вища освіта України. — № 3 (додаток 1). — 2009 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К.: Гнозис, 2009. — 630 с. — С. 8-14.
6. Луговий В.І. Ціннісні компетентності — невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції // Вища освіта України. — Додаток № 4, том I (13). — 2009. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 568 с. — С. 393-401.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
8. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход в обучении // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. — С.39.
9. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісн. НАДУ. — 2006. — № 2. — С. 123-132.
10. Слюсаренко О.М. Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. — Д., 2007. — 20 с.
11. Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Елена Слюсаренко. Квалификационная критериальность компетентности: понятийно-методологические аспекты.

Понятийно-методологическая основа квалификационных критериев компетентности проанализирована сквозь призму мировоззренческо-аксиологических приоритетов, которые требуют транснационального согласования, конвенционализма. Усовершенствована критериальная диагностика компетентности. Термину «уровень компетентности» придана понятийная выразительность.

Olena Slyusarenko. Qualification Criteria of Competence: Conceptual and Methodological Aspects.

Conceptual and methodological basis of qualification of competence criteria is analyzed through the prism of ideological-axiological priorities that require transnational coordination, conventionalism. Criterion diagnostic of competence is improved. The term «level of competence» is provided conceptual expression.

Світлана КРИЛОВА

ҐЕНДЕРНІ СТРАТЕГІЇ ТА ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ



У статті досліджується проблема гендерних стратегій освіти. Виділяються три головні стратегії: маскулінно-субординативна, фемінно-координативна та андрогінно-цілісна або гуманістична.

Маскулінно-субординативна стратегія передусім означає чітку субординацію та монологічність в освітньому процесі, що дає і позитивні, і негативні наслідки.

Фемінно-координативна стратегія теж має свої позитивні (гнучкість, терпимість) та негативні (відсутність стратегічності, твердості) риси і теж є необхідною, але не достатньою умовою ефективного навчання.

Андрогінно-цілісна або гуманістична стратегія освіти трактується як синтеза маскулінно-субординативної та фемінно-координативної стратегій, яка поєднує всі їх позитивні риси і сприяє актуалізації цілісної особистості.

ПРОБЛЕМА

Сучасна освіта неможлива без глибинного осмислення концепту гендерної рівності. Це зумовлено присутністю в сучасному освітньому процесі чоловіків і жінок на рівні як викладачів, так і студентів або учнів.

З іншого боку, проблема рівності статей в контексті освіти стає надзвичайно актуальною в зв'язку з виходом у простір культури та цивілізації жінки, яка прагне рівних та вільних стосунків зі світом чоловіків. Це викликає фундаментальні смисложиттєві питання студентів, на які викладач повинен обґрунтовано відповідати. Ось ці питання: Чому так багато соціально успішних чоловіків та жінок є внутрішньо самотніми? Чи по-

винна сім'я та народження дітей бути головною цінністю в життєвому світі жінки? Як бути чоловіку в ситуації, якщо його дружина реалізується в більшій мірі і відповідно більше заробляє? Як бути жінці, якщо чоловік заважає її професійній реалізації, вимагаючи бути домогосподаркою, «матір'ю його дітей»? Такі запитання може почути не лише викладач філософських дисциплін, але й будь-яких інших. Кожен з викладачів повинен бути світоглядно підготовленим до них.

Отже, ми констатуємо появу нових стосунків між чоловіком та жінкою, які породжують нові проблеми в цих стосунках. Ми також припускаємо, що ідея і практика гендерної рівності здатна розв'язувати ці проблеми. Однак *гендерна рівність сама є проблемою*, бо прагнення до неї достатньо часто породжує радикально-феміністичні настрої, які по суті є банальним реваншизмом по відношенню до «сильної статі». Такий реваншизм означає інфантильну, невротичну взаємодію чоловіка та жінки, яка веде до оновлених конфліктів і нової деструкції [1, 82—87]. Плідні стосунки статей — це партнерські стосунки, позбавлені будь-якого реваншистського забарвлення.

Таким чином, *ідея рівності у стосунках між чоловіком та жінкою з необхідністю повинна бути доведена до ідей партнерства*. Тим більше, що всі плідні тенденції у сучасному світі характеризуються спрямованістю людства до комунікативної відкритості, діалогічності, толерантності як найважливіших людських цінностей, що долають відчуження та екзистенційну самотність.

Таке подолання можливе лише шляхом об'єднання можливостей чоловічого та жіночого. Адже у чоловіка та жінки є екзистенційні й психологічні особливості, які взаємодоповнюються. Об'єднуючись, ці особливості дозволяють долати, здавалося б, нерозв'язні суперечності.

Донедавна екзистенційний та психологічний потенціал жінки був спрямований лише на сім'ю. Зараз цей потенціал з необхідністю виходить за межі родини у соціальну й духовну царини, породжуючи нові цінності та нові стратегії людства. Проте екзистенційний та психологічний потенціал жінки не повинен витіснити відповідний потенціал чоловічого начала. Історія на зламі тисячоліть вчить, що ці потенціали повинні об'єднатися, причому не механічно, а творчо.

Але вирішити проблему конструктивної взаємодії статей можна лише тоді, коли з'явиться відповідь на питання: що таке стать і в чому полягає її глибинний сенс?

ТЕМАТИЗАЦІЯ СТАТІ: ПАТРІАРХАЛЬНИЙ, ФЕМІНІСТИЧНИЙ ТА АНДРОГІН-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХОДИ

В історії філософської думки є безліч цікавих концепцій статі. Але в даному дослідженні хочеться зупинитися на найбільш оригінальних та завершених. Так, Платон вважає, що стать з'явилась в результаті розриву *андрогінної цілісності*. Андроґіни, за Платоном, — це цілісні істоти, що

складалися з чоловічої та жіночої половин. Заздрість богів призводить до руйнації цілісності андрогінів і появи статі, що означає трагічний розрив. Людина може подолати стать, лише знайшовши свою половину. Через любов чоловіка та жінки, на думку Платона, долається розірваність та відчуженість людського буття.

Фундатор філософії персоналізму М.Бердяєв продовжує та розвиває міркування Платона, роблячи ідею андрогінізму центральною у своїй філософії статі. Він пише: «Стать — це те, що повинно бути подолане, стать — це розрив. Поки залишається цей розрив — немає індивідуальності, немає цілісної людини» [2, 25]. І продовжує: «Чоловік тільки стать, половина, він продукт світової розірваності... І жінка — стать, половина» [2, 25]. Отже, подолання статевої розірваності М.Бердяєв вбачає в подоланні статі через ствердження нової цілісної індивідуальності. А після цього — з'єднання з іншою цілісною індивідуальністю через любов-андрогінізм, що долає розполовиненість.

Принципово іншу позицію зустрічаємо у О.Вейнінгера. Продуктивне з'єднання статей для нього не є необхідним. Більше того, воно не є можливим. В роботі «Стать та характер» він приписує чоловічому все позитивне та цінне, жіноче ж є лише відображенням і тінню чоловічого. «Жінка тяжіє до чоловіка так, як футляр до коштовностей, — пише О.Вейнінгер. — Його погляди стають її поглядами, його симпатії — її симпатіями, його антипатії — її антипатіями» [3, 289].

О.Вейнінгер є одним з небагатьох філософів, які свідомо постулюють позицію зневаги до жіночого начала. Якщо ця зневага у більшості мислителів патріархальної доби існує на підсвідомому та контекстуальному рівні (наприклад, у З.Фрейда та його школи), то у текстах О.Вейнінгера вона виривається на поверхню. Цей автор послідовно постулює те, що інші патріархальні мислителі мали на рівні передчуття — жіноче є вторинним по відношенню до чоловічого. Дана позиція ґрунтується на тому, що у «західній культурі з моменту утвердження патріархату жіноче та чоловіче стали порівнювати як матерію та дух» [4, 47].

Відповіддю патріархальним поглядам на стать стають феміністичні. В феміністичних теоріях відбувається спроба підняти жінку з колін і надати їй рівні права з чоловіком. Деякі авторки займаються цим достатньо невротично, але певна категорія дослідниць проводить виважений та коректний аналіз стану жінки в суспільстві.

Так, цікаві роздуми про стать та різницю в психологічному розвитку чоловіка та жінки ми бачимо в роботі американського антрополога та психолога К.Гілліган «Іншим голосом. Психологічна теорія та розвиток жінок» [5]. Авторка переконана, що статева ідентичність у дитини формується до трьох років, коли з нею більше спілкується мати.

З точки зору К.Гілліган, вже у віці трьох років у хлопця формується усвідомлення своєї протилежності матері. Вона вважає, що саме це зумовлює особистісний розвиток чоловіка по лінії прогресу автономії.

Це вимагає особливого типу комунікативних зв'язків, який потребує *моралі справедливості*.

У дівчат, в яких статева ідентифікація відбувається через ототожнення з матір'ю, на думку К.Гілліган, формується *мораль любові та турботи*. Тому особистісний розвиток жінки визначається усвідомленням значущості взаємозв'язку між людьми, а тому головна проблема жінки — збереження відносин між людьми.

Поруч із патріархальним та феміністичним підходами щодо проблеми статі: існує *андрогін-аналітичний підхід*. Автор цього підходу Н.Хамітов у книгах «Межі чоловічого та жіночого: вступ до метаантропології» [6] та «Філософія і психологія статі» [7] пропонує послідовну та завершену концепцію статі та любові, що виходить за межі як патріархальних, так і феміністичних настанов. Сутність андрогін-аналітичного підходу — у признанні не лише рівноправності чоловічого та жіночого, а й у поступлячій необхідності їх партнерської взаємодії на психологічному, соціальному та екзистенційному рівнях. В андрогін-аналізі ключовим є концепт *екзистенційного андрогінізму*, який описує динамічну цілісність людської особистості та відносин між особистостями завдяки гармонійному зростанню як чоловічого, так і жіночого начал людського буття.

Методологічною основою андрогін-аналізу є *метаантропологія* — вчення про екзистенційно-особистісні виміри людського буття та умови плідної комунікації у цих вимірах, а також про фундаментальні тенденції розвитку людського роду і пов'язані з ними колізії [8]. Міркуючи з метаантропологічних позицій над проблемою поза-тілесних виявів статі, Н.Хамітов вважає екзистенційним проявом чоловічого *духовне* начало — здатність до творчості, виходу за свої межі, самотрансцендування, а екзистенційним проявом жіночого називає *душевне* начало — здатність до любові та співчуття [9, 225—228], на відміну від О.Вейнінгера, який ототожнює жіноче начало з матеріальним та буденним.

МЕТААНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ СТАТІ В КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Я вважаю метаантропологічну методологію евристично плідною для осягнення феномену статі, передусім тому, що її центральною ідеєю є ідея трьох екзистенційних вимірів людського буття, яка відкриває нові горизонти для осягнення плідної взаємодії чоловічого та жіночого та осмислення деструкції в їх стосунках.

Н.Хамітов виділяє *буденне*, *граничне* та *метаграничне* буття людини. Буденне буття — це такий вимір людського буття, де людиною керують воля до самозбереження та воля до продовження роду. В буденності відношення статей будуються за моделлю: «Я — Воно» або «Я — Об'єкт». Буденне буття породжує маніпуляцію однієї статі іншою. Екзистенційно кожна людина відчуває в буденності свою розірваність і розполови-

неність, статеве відчуження. В цьому вимірі жінка відчуває те, що вона жінка, а не особистість, а чоловік зосереджується на своїй маскулінній ролі. Актуалізуються фізично-тілесні та соціальні якості людини, а не особистісні. Культивуються інтереси роду, а не персони. Людина спрямовує свої сили передусім на буття роду, а не на свою самоактуалізацію та самореалізацію.

В граничному бутті людиною керують інші типи воля: воля до влади, з одного боку, і воля до самотворення та культуротворення. Воля до влади зумовлює граничне посилення маніпуляції однієї статі іншою. Саме на шляху волі до влади ворожнеча між чоловіком та жінкою стає більш болючою. Прикладом влади однієї людини над іншою є садо-мазохістичний зв'язок, де садист є володарем, а мазохіст — його жертвою. Воля до самотворення та культуротворення в граничному бутті спрямовує особистість до усамітнення. Але усамітнення для саморозвитку знов відчужує чоловіка та жінку. Створені ними артефакти культури стають поміж ними, розділяючи їх. Але позитивним в усамітненні є той факт, що відбувається становлення та актуалізація особистості.

В метаграничному бутті, де людиною керують такі типи воля, як воля до толерантності та воля до любові, відбувається об'єднання чоловічої та жіночої статей через любов. Жінка та чоловік як біологічні статі, розвиваючи свою психологічну стать, стають цілісними особистостями і складають андрогінне ціле, яке не є симбіотичним зв'язком, а творчо-особистісним об'єднанням двох автономних актуалізованих особистостей. Отже, подолати розполовиненість можна через створення внутрішньої цілісності та знаходження своєї любові.

Спробую використати метаантропологічну концепцію буденного, граничного та метаграничного буття при аналізі особливостей внутрішнього світу чоловіка та жінки. Але передусім спробую визначити найважливіші особливості чоловічого та жіночого буття.

Як визначити найважливіші особливості чоловіка та жінки? Чи дозволить це визначення подолати відчуження між статями? Щоб відповісти на ці запитання, звернемося до того, що окрім біологічної статі, кожна людина має ще й соціальну стать, що формується під впливом виховання у сім'ї та оточенням. Останнім часом — переважно у феміністичній літературі — найчастіше говориться про *гендер* — соціальний вимір статі. Зміст його складається з соціальних стереотипів щодо ролей чоловіка або жінки.

Біологічну та соціальну стать в їх єдності я пропоную назвати *зовнішньою статтю*. Вона не обирається людиною. Це — її доля (чи знедоленість). Натомість психологічний і тим більше екзистенційний вимір статі завжди є результатом вільного вибору особистості за межами буденного буття людини. Психологічну та екзистенційну стать можна умовно назвати *внутрішньою статтю* або *внутрішнім виміром статі*.

В тій мірі, в якій буття чоловіка та жінки є людським буттям, його визначає саме внутрішня стать. Отже, мова піде про найважливіші екси-

стенційні та психологічні особливості чоловіка та жінки — внутрішню чоловічість та жіночість.

Самоочевидними чоловічими рисами можна назвати: самостійність, вміння постояти за себе, незалежність від впливу оточення, витримка, керівні, організаторські здібності, схильність до ризику, рішучість, наполегливість, сміливість, амбітність, честолюбство, сила волі та ін. Тоді як жіночими рисами будуть: поступливість, чутливість до проблеми інших людей, сором'язливість, ніжність, уміння вмовити, переконати, розвинута інтуїція, жалісливість, вірність, надійність, турботливість, балакучість, сентиментальність.

Різниця жіночості [10] та чоловічості витікає хоча б із того, що потреба в самозбереженні та продовженні роду притаманна саме для жінки, вона є хранителькою вогнища; чоловік — завойовувач просторів, опановувач земель, голова свого роду.

Серед багатьох рис внутрішньої жіночості та чоловічості спробуємо виокремити архетипові, які конкретизують на рівні поведінки *душевність* та *духовність*. Для внутрішньої жіночості це, передусім тактичність і тактовність, координативність, гнучкість, психологічність, а для внутрішньої чоловічості — субординативність, твердість у відстоюванні ідеалів, стратегічність та філософічність. Відзначаючи певні природні передумови цих ролей і їх адаптивну органічність в буденному бутті, не можна погодитись з позицією авторів, які виводять різницю чоловічої та жіночої психології і екзистенції лише з різниці анатомії та фізіології. Ця позиція досягає своїх граничних проявів у вченні В.Розанова, який порівнює душі чоловіка та жінки з відповідними статевими органами. «Чоловіча душа в ідеалі — тверда, пряма, міцна, наступальна, рухається вперед, напориста, та, що подоливає..., — пише він, — це все — майже словесна фотографія того, що чоловік сором'язливо закриває рукою! .. Перейдемо до жінки: ідеал її характеру, поведінки, життя та взагалі всього нарису душі — ніжність, м'якість, поступливість... Але це тільки — назва якостей її дітородного органу...» [11, 39].

Осмислення вказаних вище ознак чоловічості та жіночості через призму метаантропології дозволяє зробити висновок, що опозиції «*тактичність — стратегічність*» і «*психологічність — філософічність*» окреслюють буття чоловіка та жінки у граничному та метаграничному бутті, а такі специфічні жіночі риси, як психологічність, тактичність, гнучкість, тактовність відображають той факт, що жінка як берегиня відносин має мудрість душевності — здатність до плідної комунікації, емпатії та співчуття, можливість переживати самоцінність теперішнього. Тактичність і тактовність не випадково розрізняються. Тактовність є рисою, що сприяє толерантності у спілкуванні. Тактичність можна розглядати як орієнтацію на теперішній час і прийняття значущості буттєвої ситуації «тут, тепер і зараз». Внутрішня чоловічність, яка виявляється в таких рисах як стратегічність й філософічність, може бути пояснена

інтенцією чоловічого начала вийти за межі буденних можливостей людського, змінитися самому та змінити світ, завоювати свободу. Всі перераховані особливості внутрішньої чоловічості та жіночності є цінними та необхідними. Але вони розквітають лише доповнюючись протилежними. Тому подолати відчуженість статей можна шляхом конструктивного взаємодоповнення чоловічих та жіночих рис у духовно-душевному спілкуванні та співпраці чоловіка і жінки.

Не слід забувати, що внутрішня чоловічість та жіночість є ознакою кожної особистості незалежно від біологічної статі. Є жіночні чоловіки — ті, що мають внутрішні риси жінки, і чоловічні жінки — ті, яким властиві риси чоловіка. Внутрішня стать може гармоніювати з біологічною, а може суперечити біологічній статі (а подеколи й соціальній). Таким чином, взаємодоповнення чоловічих та жіночих рис повинне відбуватися не лише у комунікації особистостей, а й у межах особистості.

ГЕНДЕРНІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ

В контексті сьогодення надзвичайно актуальним є звернення до гендерних стратегій освіти, які передусім реалізуються через особистість викладача.

Архетиповою стала маскулінна чи патріархальна стратегія особистості викладача, який застосовує субординацію в навчальному процесі. *Маскулінно-субординативна* стратегія викладача має свої позитивні та негативні риси. Дійсно, субординація в освіті є необхідною умовою ефективного навчання, але, по-перше, недостатньою, а по-друге, виходячи за певну межу, така стратегія побудови стосунків призводить до панування авторитарності та відношення до іншого як до об'єкту.

З іншого боку, останнім часом все більше поширюється координативна освітня стратегія, яку в контексті нашого дослідження можна було б назвати *фемінно-координативною*. Дана стратегія особистості викладача теж має свої позитивні (гнучкість, терпимість) та негативні (відсутність стратегічності, твердості) риси і є теж необхідною, але недостатньою умовою ефективного навчання.

Чи може бути знайдена синтеза маскулінно-субординативної та фемінно-координативної стратегій освіти, яка поєднала б всі їх позитивні риси? Так, її можна назвати *андрогінною (андрогінно-цілісною)* або *гуманістичною*. Дана стратегія передбачає вихід за межі монологічності навчального процесу у співтворчий діалог зі студентами, аспірантами, учнями.

Проте така стратегія освіти може бути плідною та конструктивною, коли синтеза маскулінно-субординативного та фемінно-координативного відбувається не лише в навчальному процесі, а й у *життєвому світі особистості*.

ФЕНОМЕН АНДРОГІННОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Які риси має андрогінна особистість? Передусім — це цілісна особистість, в якій гармонійно поєднані духовне та душевне начала — глибинна чоловічість та жіночність.

Цілісність андрогінної особистості зумовлює її творчий характер. Андрогінна особистість — це *творча особистість*. Але це особистість, яка спрямована не на будь-яку творчість, а на *андрогінну творчість* — творення цілісності в людському бутті як краси відносин та вчинків [12], творення єдності духовного та душевного начал.

Значною мірою можна стверджувати, що андрогінна особистість — це особистість, яка здатна до творення любові, що є і самотворення, і творення стосунків з Іншим. Можна цілком погодитись з М.Бердяєвим, який, пропонуючи ідею творчого андрогінізму, пише: «Любов — акт творчій, що долає... природну необхідність. В любові стверджується особистість, єдина, неповторна» [13, 25].

Проте творення любові як найбільш плідних стосунків зі світом можливо лише за умови поєднання любові до Інших та любові до себе. Андрогінна особистість — це особистість, що здатна любити себе. Людину, яка рівноцінно любить і себе, і інших, Ю.Рюріков цілком справедливо називає *егоальтруїстом* [14, 120]. В цьому контексті можна пригадати і слова Мейстера Екхарта: «Якщо ти любиш себе, ти любиш усякого іншого також, як себе. Поки ти любиш іншого менше, ніж себе, тобі не вдасться любити себе як треба; але якщо ти любиш всіх однаково, і себе також, то ти любитимеш їх як єдиного, і цей єдиний є і Бог, і людина. Отже, великий та праведний той, хто люблячи себе, любить також й усіх інших» [15, 143].

Любов до себе дає можливість кожній людині пережити, що окрім тілесності, вона має ще духовне та душевне начала, які у поєднанні складають особистість; саме це складає екзистенційне підґрунтя толерантного ставлення до інших особистостей.

Справжня любов та повага до себе дозволяє викладачу так само ставитися і до своїх учнів, і до колег.

Література:

1. Хамітов Н. Інфантильність та зрілість у людському бутті // Філософсько-антропологічні читання'99. — К., 2000. — С. 82-87.
2. Бердяев Н. Эрос и личность. Философия пола и любви. — М., 1989. — С. 25.
3. Вейнингер О. Пол и характер. — М. 1992. — С. 289.
4. Хамітов Н. Філософія статі: прояснення предмета // Філософська думка, № 6. — 2000. — С. 47.

5. Гиллиган К. Иным голосом. Психологическая теория и развитие женщин // Этическая мысль'1991. — М., 1992.
6. Хамитов Н. Пределы мужского и женского: введение в метаантропологию. К., 1997., а також: Хамитов Н. Философия: Бытие. Человек. Мир. — К., 2006.
7. Хамитов Н. Философия и психология пола. — К., М., 2001.
8. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. — К.М., 2002, Хамитов Н. Философия: Бытие. Человек. Мир. — К., 2000, а також: Хамитов Н. Метаантропология // Хамитов Н., Крилова С. Філософський словник: людина і світ. — К., 2007.
9. Екзистенційний вимір статі // Людина в есенційних та екзистенційних вимірах. — К., 2004. — С. 225-227.
10. Автор свідомо використовує поняття “жіночість», а не “жіночність». Жіночість означає належність до жіночого у найширшому розумінні слова — включає біологічні, психологічні, соціальні, екзистенціальні аспекти; жіночність являє собою сублімовані та ідеалізовані прояви жіночого, власне *екзистенційні*.
11. Розанов В. Люди лунного света. — М., 1990. — С. 39.
12. Див.: Хамитов Н., Крылова С. Этика: путь к красоте отношений. Курс лекций. — К., 2007.
13. Бердяев Н.. Эрос и личность. Философия пола и любви. — М., 1989. — С. 25.
14. Рюриков Ю. Мед и яд любви. — М., 1990. — С. 120.
15. Фромм Э. Искусство любить // Душа человека. — М., 1992. — С. 143.

Светлана Крылова. гендерные стратегии и целостность личности в образовательном пространстве: экзистенциальные и социальные измерения.

В статье исследуется проблема гендерных стратегий образования. Выделяются три стратегии: маскулинно-субординативная, феминно-координативная и андрогинно-целостная или гуманистическая. Маскулинно-субординативная стратегия прежде всего означает четкую субординацию и монологичность в образовательном процессе, что порождает как положительные, так и отрицательные следствия. Феминно-координативная стратегия также имеет свои положительные (гибкость, терпимость) и отрицательные (недостаток стратегичности, твердости) черты и также является необходимым, но не достаточным условием эффективного обучения. Андрогинно-целостная или гуманистическая стратегия образования трактуется как синтез маскулинно-субординативной и феминно-координативной стратегий, который объединяет все их положительные черты и оказывает содействие актуализации целостной личности.

Svitlana Krylova. The Gender Strategies and Integrity of Personality in the Educational Space: Existential and Social Dimensions.

The problem of the gender strategies in education is examined in the paper. The three strategies are marked out. Among them are: masculine-subordinate, feminine-coordinative и androgynous-holistic or humanistic. Msculine-subordinate strategy means above all the clear subordination and monologicity in the educational process. It causes both the positive and negative consequences. Feminine-coordinative strategy also has its positive (flexibility, tolerance) and negative (lack of strategy,, firmness; steadfastness) features. It is also necessary, but not enough sufficient condition for effective learning. Androgynous-holistic or humanistic strategy of education is interpreted as synthesis of masculine-subordinate and feminine-coordinative strategies. This synthesis consolidates all their positive features and contributes to the integrative personality's actualization.

Віра ДАРЕНСЬКА

**УКРАЇНОЗНАВСТВО
ЯК ІНТЕГРАТИВНА
КУЛЬТУРОЛОГІЧНА
ДИСЦИПЛІНА**



У статті обґрунтовується концепція українознавства як інтегративної культурологічної дисципліни, мету якої визначено як світоглядний синтез на основі вивчення конкретних галузей національної культури. Визначено принципи специфічно українознавчого аналізу історії українського мистецтва, філософії та інших специфікованих царин культури, суть якого полягає у їхньому розумінні як форм відтворення і рефлексії особливостей національного світогляду. Розглянуто основні категорії етноестетики як засобу реконструкції специфіки національного світогляду через аналіз витворів традиційного українського мистецтва.

Викладання українознавства в системі сучасної освіти потребує концептуалізації філософсько-методологічних принципів цього процесу на основі досягнень сучасної філософії культури. Адже сутнісна специфіка українознавства як навчальної дисципліни полягає в тому, що викладання національних традицій, що досліджуються у царинах різних наук (історії, філології, фольклористики, мистецтвознавства, історії філософії тощо) має відбуватися методом певного *світоглядного синтезу*, спрямованого на *свідоме освоєння і відтворення загальнолюдських смислів та універсальній культурі у специфічних формах національного буття*.

Концептуалізація названих філософсько-методологічних принципів вже має певну історію. Зокрема, концепція, що розробляється дослідниками у НДІУ МОН України відрізняє підхід «інтегративного українознавства» (Л.К.Токар) від галузевих українознавчих дисциплін. За цією концепцією, «центром» українознавства є Україна та «український світ» як загальний культурно-історичний феномен, що зберігає єдність і спадкоємність у просторі і часі; відповідно, його окремими змістовними центрами є Україна-етнос, Україна-природа, Україна-мова, Україна-нація і держава, Україна-культура, Україна у міжнародних відносинах,

Україна-характер (ментальність) і доля, Україна (світове українство) як історична місія тощо. Як зазначає Л.К.Токар, головною проблемою розвитку українознавства на нинішньому етапі постає вироблення потреби інтеграції знань, що формувалися й формуються на рівні названих центрів, в яких відтворюється досвід основних сфер життєдіяльності людини й спільноти [див.: 17].

Утім, такий підхід до нинішнього часу зустрічає певні заперечення. Зокрема, наприклад, львівський професор-історик Я.Дашкевич вважає, що сам термін «українознавство» є «характерний для додержавного існування української нації» і тому начебто «не позбавлений дискримінаційного відтінку», а тому від нього, мовляв, взагалі треба відмовитися [5, 8]. Інший львівський професор-історик Я.Ісаєвич пропонує більш поміркований критичний підхід, але все одно наполягає на зайвості українознавства як інтегративної дисципліни. На його думку, «поглиблення знань про Україну й українців забезпечується, насамперед, всім комплексом взаємопов'язаних українознавчих дисциплін, яких не може замінити якась окрема українознавча дисципліна» [7, 276]. Утім, не важко показати, що обидві наведені думки містять у собі певні непорозуміння щодо самого предмета суперечки. По-перше, колишня специфіка вживання терміну у «додержавний» період не є автентичною, але штучно пов'язаною із специфікою певної історичної доби, яка вже відійшла у минуле. Разом з тим, і новітній період розвитку «українського світу» як культурно-історичного феномену має свої спокуси, зокрема, наявну загрозу виродження українознавства у своєрідну ідеологічну компіляцію (інколи тенденції до цього явно спостерігаються). «Нація, що стала незалежною, — справедливо зазначає О. Гомілко, — потребує не ідеологізованого (і навіть певною мірою міфологізованого) українознавства, а українських студій, орієнтованих на критерії раціональності, належні до засад європейської культури. Деідеологізація українознавства (звільнення від псевдопатріотичних гасел) уможливить трансформацію в бік українських студій як зразка регіональних наук у сенсі презентації України як певного регіону світової історії, культури, географії, філософії, права, мови тощо. Саме українські студії, ґрунтовані на критеріях раціональності, а не ідеології, спроможні стати не просто загальнонаціональним дзеркалом, що покаже як привабливі риси українства, так і його болячки, дефекти, хиби, яких треба щонайшвидше позбутися; вони мають дати правдивий портрет нації, що на ньому зображено народ у його минулому та в історичній перспективі» [4, 13].

По-друге, зовсім не йдеться про якусь «заміну» комплексу українознавчих дисциплін якоюсь штучно створеною дисципліною. Навпаки, українознавство як інтегративна дисципліна має свої специфічні предмет і задачі, а отже, потрібна саме для того, щоб галузеві українознавчі дисципліни не брали на себе зайві функції. Для порівняння можна згадати, що така само ситуація свого часу мала місце і з виникненням культуроло-

логії як окремої наукової дисципліни, — її так само звинувачували у намаганнях «замінити» галузеві науки про різні царини культури. Утім, такі звинувачування виявилися цілком безпідставними.

Отже, головну мету українознавства можна визначити як *світоглядний синтез на основі вивчення конкретних галузей національної культури*. Як зазначав С.Б.Кримський, в дослідженнях специфіки національної традиції у мистецтві та філософії «йдеться... про певні пресупозиції, тобто схильності, тенденції, які в різні епохи реалізують образи, що різняться зображальними засобами, але можуть бути реконструйовані в певні прототипи. Такі реконструкції й дають підставу оцінювати ті чи ті культурні процеси чи діяльність їхніх суб'єктів як національні феномени... це питання маємо розв'язувати через встановлення певних архетипів національної культури» [11, 110]. У цьому контексті українознавство має виконувати роль інтегруючої культурологічної дисципліни, яка *синтезує різні царини гуманітарного знання як засіб самоідентифікації та екзистенційного самовизначення особистості*. Така робота, окрім іншого, є конче необхідною також і для свідомого *формування конкурентоспроможного культурного іміджу України у глобалізованому світі*, оскільки «саме «взаємозацікавленість різностей» є умовою справжньої глобалізації», і тому в цих умовах найоптимальнішою є «оснащена найсучаснішими цивілізаційними атрибутами індивідуальна своєрідність кожної культури та кожного з її репрезентантів» [16, 335].

В останнє десятиліття з'явилися роботи, у яких починає реалізуватися саме така парадигма розуміння природи українознавства як інтегративної культурологічної дисципліни. Серед таких прикладів варто назвати монографію «Універсальні виміри української культури» (Одеса, 2000). Серед її авторів, у свою чергу, має філософсько-методологічне значення для нашої теми стаття О.С.Кирилюка «Універсально-культурні аспекти української національної екзистенції». Автор, зокрема, формулює «універсально-культурний зміст проблеми» української національної екзистенції; на його думку, цей зміст «криється у тому, що в її основі лежить загальносвітоглядна категорія життя, яка у даному випадку конкретизується у менш широке поняття «життя нації». В межах останнього ми спостерігаємо опозицію «справжнього» та «несправжнього» життя, котра, по суті справи, виражає протиставлення життя та нежиття, оскільки неавтентичне життя є таким життям, що не відповідає своєму поняттю і тому є неістинним, внутрішньо суперечливим і, отже, протилежним за змістом власно життю. Життя не в істині, життя поза справжністю — це не життя, а примарне животіння, існування без підстави, без основ, без перспектив» [9, 49—50]. Отже, саме ця світоглядна опозиція «справжнього» та «несправжнього» у соціокультурному бутті нації і є тією висхідною проблемою, на дослідження якої спрямовані українознавчі студії, незалежно від того, на якому конкретному матеріалі вони розгортаються.

Отже, метою даної статті є обґрунтування сформульованої концепції українознавства як інтегративної культурологічної дисципліни, з одного боку, на основі звернення до певних аспектів загальної теорії і стадіальної типології культури; з іншого — до конкретних прикладів аналізу світоглядної проблематики в українознавстві (у царинах філософії та мистецтва).

Особистісний характер людської життєдіяльності завжди потребує універсалізації різних форм досвіду на основі причетності до абсолютних цінностей, що визначають цілісність «життєвого світу» людини. Отже, за будь-яким розмаїттям культурних «образів світу» і форм їхнього предметнення, завжди існує і відворюється певна протоструктура людської цілісності. Завдяки цьому феномену своєрідної «стереоскопії» кожної локальної культурної традиції, насамперед, національної, *саме вивчення рідної культури завжди є найоптимальнішим шляхом до виховання справжньої культурної універсальності світовідчуття людини, оскільки така універсальність тут є не змоглядною конструкцією, але спирається на безпосередній життєвий досвід — як свій власний, так і на досвід предків.* Цілісність «життєвого світу» національної культури має дві форми відтворення — традиційну («народна культура») і посттрадиційну (специфіковані модерні форми культури).

У філософському розумінні феномену культурних інваріантів (універсалій) існують певні загальновизнані визначення. Наприклад, А.Я.Флієр пропонує таке визначення культурних універсалій: це «найбільш розповсюджені в соціокультурній практиці культурні форми (норми, зразки, стереотипи свідомості та поведінки), що відрізняються порівняльним одноманіттям своїх рис у найрізноманітніших народів» [18, 483]. Утім, ця система універсальних форм не зводиться лише до емпірично фіксованих феноменів, але має метафізичний вимір, причому останній і є визначальним. У суто філософському сенсі її, услід за С.Б.Кримським, можна визначити як «ціннісно-смысловий універсум» культури (і особистісного буття як його актуальної форми) [12].

В основі кожного з історичних типів культури, у тому числі, її національно-своєрідних форм, лежить певна універсальна модель Буття в цілому, що визначає смислову орієнтацію людини у світі. Зокрема, *космоцентричний* тип представляє Буття як живий, одухотворений, розумний, іманентний самому собі конкретно-чуттєвий організм — Космос, за межами якого нічого немає; а людину — як індивідуальний «згусток» космічних стихій. Натомість, монотеїстичні релігії сформували в рамках «осьового часу» (К.Ясперс) тип культури, якій притаманний *теоцентричний* тип особистості. Його принципова специфіка полягає в тому, що індивідуалізація особистості тут є опосередкованою відношенням до єдиного Бога через виконання Його заповідей, молитовну практику і перспективу вічного життя або загибелі душі. Отже, тут у поняття індивідуальності входять не тільки і не стільки певні натуральні ознаки людини

(вигляд, характер, звички, здібності тощо), скільки її особлива духовна диспозиція у перспективі спасіння або загибелі. Нарешті, *антропоцентричний* тип культури, що виникає в умовах техногенної цивілізації, розглядає світ як об'єкт підпорядкування та утилізації людиною, безсмыслений та мертвий сам по собі; а людину — як найбільш могутню серед істот, мета якої полягає в експлуатації оточуючої її дійсності та своїх власних «сутнісних сил». На наступній стадії власної еволюції, що репрезентований у «проекті Постмодерну», цей тип зрештою приходиться до поруйнування культурних універсалій людського буття. Отже, першим методологічним принципом світоглядного синтезу на основі вивчення конкретних галузей української культури має бути чітке розрізнення її елементів у рамках цієї чи подібної до неї загальної типології культури.

Первісною синкретичною формою відтворення цілісності національного «життєвого світу» є традиційна народна культура, яка виявляє його найбезпосереднішим чином в усталених формах. Ритуалізованість традиційної культури давала людині «абсолютне» розуміння суті і смислу світобудови у сакралізованих символах побуту. Отже, сучасне вивчення цієї стадії української культури не може мати лише ретроспективний, тобто суто етнографічний і фольклористичний характер, але має глибоке світоглядне навантаження. Головна задача дослідження і викладання української традиційної народної культури в рамках українознавства — це виховання на матеріалі її символів, художнього самовираження і поведінкових типів людей цілісного і органічного світобачення саме *сучасної людини*, яка не може повернутися у минувшину, але потребує її *екзистенційного* досвіду у вирішенні власних проблем, у власному творчому самовираженні. Отже, традиційна народна культура має вивчатися і викладатися в українознавстві саме як *джерело світоглядного досвіду*.

Іншим аспектом універсалізму традиційної народної культури було вироблення універсальних ознак «чоловічого» і «жіночого», які активно «розмиваються» у сучасній цивілізації. У будь-якому суспільстві є два типи основних функцій — продуктивна і репродуктивна — і вони потребують двох окремих інституційних систем: професійної системи і родинної системи. Останні, своєю чергою, потребують двох типів ролей, котрі повинні мати своїх виконавців, для того щоб суспільство успішно функціонувало. Інструментальні ролі вимагають раціональності, самостійності та суперництва; експресивні ролі вимагають ніжності та виховательських здібностей для забезпечення соціалізації наступного покоління. Традиційні культури розподіляли ці функції між чоловіками та жінками цілком органічно, спираючись на досвід тисячоліть і у відповідності до вимог релігійної моралі. Отже, для сучасної цивілізації, яка спирається на принцип гендерної рівності, *саме досвід традиційної народної культури залишається єдиним автентичним джерелом диференціації «чоловічого» і «жіночого», оскільки сучасні соціокультурні практики роблять гендерні ролі все більше «розмитими» і навіть нівельованими.*

Потреба цілісної осмисленості світу є іманентною людині як розумній і духовній істоті, — а відтак, і у посттрадиційних культурах ми знаходимо такі культурні явища, що виконують ту саму функцію універсалізації смислів, яку раніше виконував символізм і ритуалізм традиційної народної культури. Зокрема, мистецтво виконує функцію гармонізації, універсалізації та ціннісної інтеграції життєвих процесів людини засобом їхнього переживання у контексті естетичних якостей світу. У секуляризованій культурі саме мистецтво, а також філософія стають універсалізуючими засобами світосприйняття, засобами трансформації і самовдосконалення особистості у відповідності до вищих цінностей, засіб сприйняття світу і людини як єдиного осмисленого цілого. Світ мистецтва є концентрованим «світом людини», олюдненим образом світу. Символічність створеної художньої реальності полягає у проясненні через неї смислів людських життєвих пошуків. У свою чергу, специфіка української художньої і філософської традицій включає ці пошуки у широкий контекст національного досвіду, — втім, на відміну від традицій народної культури цей контекст є глибоко *персоніфікованим*, він розкривається через індивідуальні впадіння. Тут метою українознавства є розвиток *культурного смаку*.

Специфічно українознавчий аналіз історії українського мистецтва полягає у його розумінні як форм відтворення і рефлексії вихідних особливостей національного світогляду. Плідний підхід до вирішення цього завдання запропоновано, зокрема, у статті М.Михайлюка і Т.Орлової «Творча особистість у системі традиційного народного мистецтва». Автори ставлять собі за мету «визначити вихідні категорії етноестетики, зрозуміти причини надіндивідуального характеру засадничих форм народного мистецтва». На їхню думку, останні «полягають у тому, що форми міфологічного мислення у пізніші епохи трансформувались у способи художнього синтезу і у вигляді засобів виразності почали виступати в якості мовно-моделюючих систем. У фольклорі, декоративно-ужитковому мистецтві відповідні архаїчні елементи зберігають інваріантність, набувають універсальності, мають загальнозначущий характер» [14, 20]. З цитованими тезами важко не погодитись; утім, викликає здивування те, що автори зовсім не звертаються саме до поставленої ними проблеми визначення *специфічних категорій* тієї дослідницької парадигми, яку вони слушно окреслили спеціальним терміном «етноестетика». Метою даної статті є обґрунтування теоретичної моделі, яка складається з чотирьох таких категорій.

Названі автори, на нашу думку, вдаються до певної підміни понять, яка у цій проблемній царині стала вже майже «класичною». А саме, замість категорій як раціональних «інструментів» аналізу специфіки світоглядного змісту традиційного українського мистецтва, тут йдеться про *архетипи* народного світобачення, які самі по собі є загальнолюдськими, а національної специфіки набувають тільки на рівні свого художнього вираження. Дійсно, як справедливо пишуть М.Михайлюк і Т.Орлова, «сакральну та космологічну символіку народного мистецтва можна виявити у тво-

рах майже кожного народного майстра». «У широко використовуваних досі знаках (зокрема, орнаментах, що відтворюють ромб-поле, дерево життя, вужа-охоронця й таке інше) спресовано багато пластів історичної пам'яті народу, починаючи від уявлень про світобудову та суспільні відносини до символіки, яка стосується життєвих сил і проявів людини. Символічні образи шляху, кордону, степу, криниці-джерела та багато інших втілюють і зберігають головні життєво-значущі сенси українського етнобуття» [там само]. Утім, власна мета етноестетики полягає не у простому спостереженні архетипів і форм їхньої явленості в художніх образах, а у дослідженні національної специфіки, яка об'єктивно існує у формах традиційного мистецтва. У свою чергу, для цього потрібні *спеціальні категорії, які чітко видображають специфіку художнього світобачення у народному мистецтві*. Спробуємо визначити ці категорії наступним чином.

1. Фундаментальною категорією, що визначає специфіку художнього світобачення у традиційному народному мистецтві, є категорія *ладу*. У цьому категоріальному значенні слово «лад» вперше було застосовано у одному з найкращих на наш час комплексному дослідженні народного мистецтва, яке належить «живому класику» російської літератури Василю Белову. На відміну від класичної для академічної естетики категорії гармонії, категорія *ладу* має певну суттєву специфіку. Зокрема, вона полягає у наступному:

а) якщо категорія гармонії передбачає певну естетичну «дистанцію», відстороненість споглядача від твору мистецтва, то категорія ладу, навпаки, передбачає їхній живий зв'язок у життєвому процесі;

б) якщо категорія гармонії має акцентовано естетичний сенс, то категорія ладу має максимально широкий, синтетичний зміст.

Як писав В.Белов, для людини традиційного народного світогляду, «все було взаємопов'язаним, і нічого не могло жити окремо або один без одного, усьому призначалося своє місце та час. Ніщо не могло існувати за межами цілого чи з'явитися поза чергою. При цьому єдність та цілісність зовсім не суперечили красі та багатоманіттю. Красу неможливо було відділити від корисності, корисність — від краси. Майстер називався митцем, митець — майстром. Іншими словами, краса знаходилася в розчиненому, а не в кристалізованому, як тепер, стані» [2, 6].

Однією з основних соціокультурних функцій мистецтва є функція «гармонізації середовища» існування людини, її зовнішнього і внутрішнього життєвого світу [6, 60]. Саме ця вихідна і базова функція мистецтва у своєму первісному виді збереглася у традиційному народному мистецтві, визначаючи той специфічний спосіб світобачення, який воно у собі містить. Наприклад, як зазначають дослідники, найпоширенішим жанром українського народного живопису «була й залишається побутова картина... Митець акцентує свою увагу на морально-етичних аспектах українського життя. Виробничі процеси, з якими асоціювалася тяжка, часом підневільна праця, не є предметом художнього відображення. На-

родні малярі не вдаються до показу гострих соціальних конфліктів та суспільних протиріч. Та це не означає, що вони не помічали або ж свідомо обходили змалювання цих проблем. Річ у тім, що коло тем, образів визначалося потребами самих селян, функціонуванням народних картин в їхньому помешканні, одним із аспектів якого була морально-етична, позитивна емоційність... Народні малярі, мов співці-кобзарі, закликали людей до кращого життя» [15, 369]. На цій основі плідно відтворювався «поетико-романтичний погляд селянства на щасливе, безтурботне життя», що «виявляється в системі певних образів-символів народних картин, в яких домінує одвічна мрія про «райський» куточок у вихорі житейських бур... все докільля доцільно зорганізоване, композиційно врівноважене. Навколишній світ згармонізовано — у ньому немає зла, насильства, пристрастей, всюди панують високоморальні, гуманістичні ідеали. Саме в цей казковий світ лине душа українця у своїх найсокровенніших мріях і спрямуваннях» [там само, 371].

2. Отже, специфічну *екзистенційну установку* традиційного народного мистецтва (і одночасно його суто *практичну специфіку*) можна визначити категорією «*долетворення*». Пропонована категорія має чітко фіксувати той факт, що створення художніх творів народним митцем (і, відповідно, також їхнє сприйняття «*соборним*» народним суб'єктом) не були ані розвагою, ані суто утилітарним «оздобленням» життя — але, насамперед, це було і є *процесом активного регулювання душевно-психічного стану і духовних інтенцій людини, що визначає її життєвий шлях і його моральнісне осмислення*.

Наприклад, як писав відомий дослідник українського мистецтва В.Щербаківський, «образи дерева, мальовані на стіні, не стараються відтворити те реальне ботанічне дерево, яке росте в садку, що стоїть перед очима, а навпаки, це є образ того видуманого фантастичного дерева, що стоїть десь у Бога в раю, якого ніхто не бачив, але яке має бути незвичайно гарне й чудодійне, і тому кожен маляр чи малярка цього дерева дає волю своїй уяві, щоб зробити його найбільше фантастичним на стіні, а через те й найбільше діючим магічно. Малюючи його, дівчина чи жінка пригадує собі й пісні, і примовки, і оздоби весільного обрядового «гільця», щоб тільки зобразити його» [20, 164]. Будь-яка інша царина народної творчості мала подібний зміст.

3. Специфічною предметністю художнього формоутворення у традиційній народній культурі є не окремий, ізольований для суто «естетичного» споглядання «*твір*» як самоцінність, але цілісний «*життєсвіт*», до якого входять окремі витвори і живуть у ньому за законом «*ладу*». Остання з пропонованих категорій є буквальним перекладом пропонованого Е.Гуссерлем феноменологічного терміну «*Lebenswelt*». «*Життєвий світ*», за Е.Гуссерлем, — це «*дійсний і конкретний світ*», реальність, що нас оточує і нас включає, буттєвий ґрунт і «*обрій*» для будь-якої діяльності. Він даний нам у формі певної історичної традиції; він завжди співвідне-

сеній з конкретним людським співтовариством, з його територією, із ґрунтом, ландшафтом, будинками, — словом, співвіднесений з навколишнім світом у широкому сенсі цього слова. Він являє собою ціле, оскільки саме в цілому він виступає як щось самоочевидне, самодостовірне: як найближча до нас природа і «мир твого будинку» (Heimwelt), що розширюється в простір Батьківщини (Heimat).

4. Для традиційного народного мистецтва визначальним є особливий спосіб естетичного сприйняття, який, використовуючи вже відомий термін, можна визначити як «*милування*». Свого часу М.М.Бахтін писав, що «чисте заперечення не може створити образ. В образі (навіть негативному) завжди є момент позитивний (любові — милування)» [1, 360]. У цій думці йшлося про змістовну передумову будь-якого художнього образу. Але якщо у пізніших формах мистецтва цей базовий рівень художнього світобачення нібито «ховається у контекст», на другий план за іншими стилістичними засобами пізнішого походження, — то у *традиційному народному мистецтві милування так і залишається домінуючим способом бачення*, який і виправдовує саме існування витворів митця: вони є цікавими і корисними настільки, наскільки ними можна замилюватися аж до забуття, до сліз. У свою чергу, милування має важливі психорегулятивні, «долетворчі» функції.

В якості прикладу саме українознавчого аналізу, спрямованого на досягнення світоглядного синтезу розуміння специфіки рідної культури, розглянемо під цим кутом зору творчість Катерини Білокур. Відомо, що коли на виставки її робіт заходили делегації з Китаю, Японії, Кореї, вражені чужинці заявляли: «Та це ж наша художниця! Такі пензлі, мазки тільки в наших живописців!» [8, 262]. Це перше враження не є помилковим, адже дійсно, дослідження її художнього світу доводить наявність у ньому елементів, які раніше могли вважатися несумісними. В цьому сенсі поетика Катерини Білокур є своєрідною зустріччю, живим діалогом художнього світобачення Заходу і Сходу, народної і професійної культури.

Позиція авторського бачення стосовно об'єктів зображення у Білокур виявляється рухливою, що призводить до порушення перспективної єдності та надає рослинним композиціям тієї смислової динамічності, яка споріднює її живопис також із принципами православного іконопису. Утім, замість традиційних іконописних сюжетів, у її творах панує рослинна символіка, що відображає софійність живого космосу. Зокрема, центральним є символ хліба: у вигляді колосся — за своїми розмірами, у вигляді спеченого короваю — центральне місце розташування. Як бачимо, мотив «царя-колоса» у творчості Катерини Білокур не випадковий. Що таке «царюючий хліб»? Про цей древній символ О.Фрейденберг пише: «Поряд зі свійськими тваринами божество являється у вигляді хлібної страви, хліба. Його побутовим архетипом служать трави, зелень та плоди дерев... На наступних стадіях розвитку суспільного світогляду ці об'єкти їжі становляться священними; вони залишаються належністю олтарів та

жертвоприношень і тому здаються освяченими та зроду-віку притаманними богослужінню, що призводить до того, що колишнє виробниче побутове їх використання обертається в свято... Хліб (він же сонце) є живою істотою, з біографією пристрастей, який зазнав земні муки» [19, 172; 229]. Поряд з мотивом хліба в картинах присутній і інший, не менш стійкий, мотив вінка, що оточує хліб. Причому, як було сказано вище, вінки сплетені з квітів, що належать до різних пір року. Отже, як зазначає І. Конєва, «образний світ Білокур має ієрархію, шаблі сходження: птахи — комахи — дерева — квіти — плоди — хліб. Рослинне царство одушевлене, активне. Колосся, квіти, фрукти, овочі не просто об'єкти зображення, а символи, рослинні лики світу» [10, 30].

Не можна не звернути увагу на те, що на багатьох полотнах квіти випромінюють світло, оточені ореолом, наче німбом!. Художниця наче бачила це випромінювання. «Вона зображувала рослини не в їхній повсякденності, швидкоплинності (зів'яла квітка, наприклад, була стійкою емблемою елегантної поезії), але в їхній райській нетлінності... Суттєво, що епітет «святий» художниця використовує в листах для характеристики мистецтва: «святе мистецтво», «теє святе малювання». Таким чином, процес творчості вона мислила у сакральних категоріях» [8, 30—31].

Відповідно, і у рослинному світі Білокур кожна деталь добре диференційована, виписані навіть прожилки пелюсток, і, враховуючи численність об'єктів — квітів, фруктів, овочів, — дивно, що композиція в цілому не розпадається, а тримається дуже добре, картина залишає враження завершеного, замкнутого в собі світу. Причому, жодна деталь не губиться, а вирає, демонструючи себе. Квіти завжди утворюють начебто вінок. Але це не простий вінок, а цілий квітковий «космос»: поруч з'являються квіти, що ніколи не квітнуть одночасно — це символ потоку нетлінного Життя, океану вічності, що омиває наш крихкий світ.

Коли в творах Білокур «зустрічаються» квіти та пейзаж, органічна єдність картини порушується. Так, у «Колгоспному полі» існують два просторових плани: на першому, ближчому до глядача — квіти, грона винограду, тин із забутою косинкою; на другому, задньому — колгоспне поле з трактором. Картина нагадує театральну декорацію: начебто в квітах прорізане віконце та через нього проглядається намальований задник. Перший і другий плани, навіть безпосередньо, при швидкому погляді на полотно, знаходяться у стані напруженого протистояння та прочитуються як теза й антитеза. Наслідком порушення перспективної єдності є розриви простору, злами на межах першого та другого планів, утворення «печер» у глибині картини. Поняття «печера», звичайно, відноситься до плану виразу, у плані змісту їй може відповідати небо. Наприклад, на полотні «Декоративні квіти» (1945) цей злам підкреслений демонстративно різкою лінією, що поділяє передній план (яскраво-помаранчевий) і задній (контрастний йому, темний). Своїми просторовими парадоксами Катерина Білокур близька до традицій сільського малярства,

зокрема до манери сільських іконописців з їх наївним натуралізмом зображень в поєднанні з абстрактними вирішеннями фону.

Дрібність і натуралістичність деталей тут приховує специфічну «ірреальність» загальної схеми твору, який завжди намагається явити універсальний «образ світу». Тому на її полотнах співіснують несумісні явища, зникають реальні просторові та часові зв'язки. Сама природа ніби втрачає владу над тими речами, які потрапляють у простір світобачення митця, а світ починає жити за новими законами. Такий спосіб художнього мислення у своєму «чистому» вигляді був притаманний майстрам стародавнього Китаю. Як зазначають дослідники, «художник в давньому Китаї брався за пензлі в кінцевому разі для того, щоби справді заново створити на шовку або папері «цілий світ», тобто світ з усім його багатоманіттям: не речей самих по собі, а понадплинне, яке випереджає все існуюче символічної реальності» [13, 482]. Однак, разом з тим, «кожна деталь пейзажу, навіть найфантастичнішого, виписана з виразністю, яка передбачає вдумливе та терпляче вивчення властивостей предметів, кожна річ має власну перспективу» [там само, 480]. Утім, усі ці принципи ми бачимо і в української художниці.

Отже, «перетинання» і *діалог різних типів світобачення*: народного (натуралістичного та іконописного), новоевропейського (техніка натюрморту і пейзажу) та «східного» (утім, автохтонного за походженням) і утворюють ту таємничу гармонію, яка визначає оригінальність поетики Катерини Білокур. У свою чергу, той факт, що художниця була самоурокою і тому найбезпосереднішим чином висловлювала світоглядний досвід національного буття, вказує нам саме на «стереоскопічність» і багатошаровість українського народного «образу світу», на його здатність нести у собі всі названі елементи. Це є не мистецтвознавчим, а вже більш загальним, *українознавчим* висновком.

Іншим важливим прикладом українознавчого аналізу може бути розгляд національної філософської традиції. Національна філософська традиція — це типологічне поняття, яке конструюється методом послідовної змістовної експлікації найбільш істотних вихідних установок національного світогляду і способів їхньої передачі. Керуючись багатоаспектним підходом до історії філософії, що пропонується К. Ясперсом у його «Всесвітній історії філософії» [21, 106—128], можна розділити вихідні установки національного світогляду на три види: а) форми думки, б) світоглядні символи і 3) цілісні образи світу (ідеал мудреця й особистості), що найбільшою мірою втілили національний дух.

Вивчення національної традиції у філософії передбачає дотримання наступних принципів:

- 1) розгляд національної культури як способу реалізації універсальних цінностей культури;
- 2) розгляд національної філософії як вищої форми вираження національної самосвідомості;

3) вивчення на основі методів соціальних наук національного характеру в історичній перспективі;

4) простеження змісту інтелектуальної еволюції національної філософії з орієнтацією на школи, пліни і напрямки;

5) облік інституціональних форм організації і трансляції національної філософської традиції, їх співвідношення з економікою, соціальною структурою, релігією даного співтовариства.

Окремим суттєвим аспектом є спеціальний аналіз національної філософської мови, адже, як писав з цього приводу Г.-Г.Гадамер, «ідеал філософської мови (не максимальна абстрагованість доведена до термінологічної однозначності номенклатури понять від реального життя мови, але відтворення зв'язку поняттєвого мислення з мовою і з усією сукупністю явленої у мові істини. У реальній мові і мовленні, у діалозі, і тільки в них, філософія має свій справжній, лише їй приналежний пробний камінь» [3, 43].

Різні національні філософські традиції можна виділяти за наступними параметрами:

1) розходження джерел формування філософської традиції (до них відноситься неоднорідний розумовий матеріал і особливості його синтезу);

2) зв'язок між різними етапами філософської еволюції цієї традиції, виражений в інваріантних філософських ідеях, філософемах, темах, установках і ідеалах;

3) епістемологічний статус філософського пізнання в його співвіднесенні з іншими типами розумової діяльності даного співтовариства;

4) загальна картина світу, співвіднесена с мовною картиною світу даного народу;

5) визначена для кожного співтовариства ієрархія соціальних цінностей.

Саме національна традиція задає параметри відносин до філософських традицій інших народів, до освоєння досягнень інших філософських культур. Новітнім яскравим прикладом визначення специфіки національного світовідчуття, що безпосередньо відбивається у специфіці українського філософування є концепція, запропонована С.Б.Кримським. «Взагалі для української духовності, — пише цей автор, — властиві такі архетипи, як концепція софійності світу (опозиції хаосу степу та розумної ойкумени чи то міста, чи то хутора як довкілля особисто обробленої землі) та апокатастасису (благодатного повернення людства до первозданної, правічної чистоти ще за земного життя), символіко-пантеїстичного сприйняття природи як дзеркала людської душі, антропоцентризму, етичної цінності особистості, філософії серця, образу Слова як духовної зброї та міфу тощо» [11, 110].

Крім того, в українській філософській традиції завжди була однією з центральних тема пошуку принципів людської цілісності. Зокрема, проблема духовного самопізнання у Г.Сковороди або гносеологія «серця» П.Юркевича є шляхами до цілісного знання, яке синтезує у собі окремі

пізнавальні здатності людини — розум, волю та інтуїцію. У новітній час «знаковою» для нашої теми стала монографія В.А.Малахова «Культура і людська цілісність» (1984), у якій характерна інтенція усієї Київської світоглядно-антропологічної школи до пошуку універсальї людського світовідношення вперше була експлікованою саме через категорію цілісності. Дослідження універсальї людської цілісності останнім часом набуло яскравого продовження у С.Б.Кримського, зокрема, у його філософії особистості. Конституїтивним принципом особистості, за С.Б.Кримським, є трансценденція, що «специфікує людину як зв'язок різних світів і можливих сфер буття» [12, 42], — тобто, у трансценденції через реалізацію вищої людської цілісності відновлюється цілісність Універсуму. Оскільки ж «особистість не задана природою, навіть у її поєднанні із соціальними умовами, але виникає з бунта, таємниці, боротьби людини із самою собою» [там само, 35] — тобто завжди необхідно є опосередкованою «таїнством свободи». Отже, під саме *українознавчим* кутом зору історія української філософії є цікавою як раціональна форма відтворення і рефлексії вихідних особливостей національного світогляду.

Проведений аналіз поставленої проблеми дозволяє зробити наступні узагальнюючі висновки:

1) предмет і задачі українознавства як інтегративної культурологічної дисципліни полягає у світоглядному синтезі на основі вивчення конкретних галузей національної культури;

2) «життєвий світ» національної культури має дві форми відтворення — традиційну («народна культура») і посттрадиційну (специфіковані модерні форми культури), і включає в себе «нашарування» трьох історично обумовлених світоглядних типів культури;

3) специфічно українознавчий аналіз історії українського мистецтва, філософії та інших специфікованих царин культури полягає у їхньому розумінні як форм відтворення і рефлексії вихідних особливостей національного світогляду;

4) важливою концептуальною інновацією, що дозволяє реконструювати специфіку національного світогляду через аналіз витворів традиційного українського мистецтва, є концепція етноестетики, зокрема, її категорії «ладу», «долетворення», «життєсвіту» і «милування».

Література:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 444 с.
2. Белов В.И. Лад. Очерки о народной эстетике. — М.: Мол. гвардия, 1989. — 420 с.
3. Гадамер Г.-Г. История понятий как философия // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 32-44.
4. Гомілко О. Вступ // Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О.Гомілко. — К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. — С. 9-13.
5. Дашкевич Я. Українознавство, україністика, україніка. Еволюція понять та їх майбутнє // Другий міжнародний конгрес україністів. — Львів, 1993. — С. 3-11.
6. Еремеев А.Ф. Границы искусства. Социальная сущность художественного творчества. — М.: Искусство, 1987. — 319 с.
7. Ісаєвич Я. Українознавство — україністика — українські студії // Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О.Гомілко. — К.: «ЯНКО», 2005. — С. 266-278.
8. Катерина Білокур очима сучасників. Спогади. Есеї. Розвідки. З архіву художниці. — К.: Томіріс, 2000. — 346 с.
9. Кирилюк О. Універсально-культурні аспекти української національної екзистенції // Універсальні виміри української культури. — Одеса : Друк, 2000. — С. 49-67.
10. Конєва І.М. Рослинні лики // Червоних сонць протуберанці. Збірник мистецтвознавчих і культурологічних праць до 100-річчя Катерини Білокур. К.: АртЕк, 2001. — С. 27-34.
11. Кримський С.Б. Дмитро Чижевський про національне визначення історико-філософського процесу в Україні // Філософська думка. — 1998. — № 3. — С. 103-110.
12. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. — К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
13. Малявин В.В. Китайская цивилизация. — М.: АСТ, 2000. — 632 с.
14. Михайлюк М., Орлова Т. Творча особистість у системі традиційного народного мистецтва // Традиційне й особистісне у мистецтві. Колективне дослідження за матеріалами Четвертих Гончарівських Читань. — К.: «Музей Івана Гончара», 2002. — С. 17-25.
15. Пошивайло (Марченко) Т. Особливості світогляду українських народних малярів // Традиційне й особистісне у мистецтві. — С. 367-374.
16. Табачковський В.Г. Полісутнісне Ното: філософсько-мистецька думка в пошуках «неєвклідової рефлексивності». — К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. — 432 с.

17. Токар Л.К. Зміст українознавства: системно-функціональний підхід до структурування знань // Українознавство. — 2004. — Ч.3-4.
18. Флиер А.Я. Универсалии культурные // Культурология. XX век. Словарь. / Под. ред. М.С.Кагана. — СПб.: Унив. книга, 1997. — С. 484-485.
19. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. — М.: Лабиринт, 1997. — 448 с.
20. Шербаківський В. Українське мистецтво. — К.: Либідь, 1995. — 288 с.
21. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение. — СПб.: Наука, 2000. — 272 с.

Вера Даренская. Украиноведение как интегративная культурологическая дисциплина.

В статье обосновывается концепция украиноведения как интегративной культурологической дисциплины, цель которой определена как мировоззренческий синтез на основе изучения конкретных отраслей национальной культуры. Определены принципы специфически украиноведческого анализа истории украинского искусства, философии и других специализированных областей культуры, суть которого заключается в их понимании как форм воспроизводства и рефлексии особенностей национального мировоззрения. Рассмотрены основные категории этноэстетики как средства реконструкции специфики национального мировоззрения через анализ произведений традиционного украинского искусства.

Vira Darenska. Ukrainian Studies as an Integrative Cultural Studies Discipline.

The article substantiates the concept of Ukrainian studies as an integrative cultural studies discipline, the purpose of which is defined as a outlook synthesis on the basis of specific areas of the national culture. The principles of specific analysis of the history of Ukrainian art, philosophy and other realms of culture are determined. The essence of analysis lies in their understanding as the forms of reproduction and reflection of the national outlook features. The main categories of ethnic aesthetics as a means of reconstruction of specific national outlook through the analysis of traditional Ukrainian art's works are considered.

Владимир ДУДАРЕВ

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
КУЛЬТУРОЛОГИИ
В ВУЗАХ УКРАИНЫ**

Рассматриваются проблемы преподавания курса культурологии в вузах Украины, анализируются теоретико-методологические трудности культурологического образования. Обращается внимание на слабое методическое обеспечение и обобщение накопленного опыта совершенствования преподавания культурологии как самой молодой общественной науки в высших учебных заведениях Украины.



Включение в учебные планы высших учебных заведений Украины курса культурологи явилось важным шагом на пути совершенствования системы гуманизации и гуманитаризации подготовки в стране квалифицированных специалистов.

Современная жизнь поставила перед высшей школой сложные задачи по обновлению содержания образования и критической переоценки сложившейся системы подготовки кадров в условиях развития рыночных отношений, средств подъема общей культуры будущих специалистов, которым предстоит действовать в условиях демократического самоуправления и развивающегося общества.

Современному обществу независимой Украины нужен специалист с широким кругозором, с политическим, нравственным, эстетическим и экологическим мышлением, умеющим перспективно и творчески мыслить на уровне современной социокультурной реальности.

Культурология сравнительно молодая наука, делающая фактически на постсоветском пространстве первые шаги по определению объекта, предмета, познавательных принципов и категорий [1, 371]. Естественно, остаются нерешенными многие проблемы методологии преподавания этого предмета в вузах и средних специальных учебных заведениях, а также методики преподавания «художественной культуры» в общеобразовательных школах. Научный смысл культурологии заключается в том, что

она рассматривает культуру в ее содержательной глубине и сложности, помогает философски осмыслить природу и происхождение культуры, разрабатывает ее типологию [2, 228]. Как явление духовное, культурология связана с философией, историей, этикой, эстетикой, теорией права; как явление материальной жизни — с антропологией, этнографией, социологией, общественной психологией, демографией, семиотикой и т.д. Поэтому культурология занимает важное место в системе образования: является основой общекультурного и гуманитарного образования.

Как известно, идею выделения культурологии в самостоятельную область знания обычно связывают с именем известного американского антрополога Лесли Альвина Уайта, который в 1939 году применил понятие «культурология» для обозначения науки о культуре, что, по его мнению, ускорит переход от частных наук к целостному исследованию культуры. Уайт рассматривал культуру как постоянно развивающуюся, целостную и самонастраивающуюся систему материальных и духовных элементов, имеющих собственные законы функционирования и развития. Он утверждал, что культурология представляет собой качественно более высокую ступень постижения человека, чем другие общественные науки, и предсказывал ей большое будущее [2, 432].

Справедливости ради стоит напомнить, что термин культурология впервые предложил в 1909 году и использовал в своих работах немецкий философ и химик В.Освальд. Он отличал культурологию от социологии и использовал термин «культурология» для описания специфического явления, присущего только человеку, которое может быть определено понятием «культура» и исследовано наукой под названием «культурология» [2, 228]. Л. Уайт обратился к термину культурология независимо от В.Освальда и предложил принципиально новый способ изучения культурных явлений, раскрытия общих закономерностей ее развития.

В настоящее время наблюдается разделение культурологии на фундаментальную, изучающую культуру с целью теоретического и исторического познания этого феномена, и прикладную, ориентированную на исследование актуальных культурных процессов, таких как управление культурой, социокультурных аспектов образования, на разработку специальных технологий трансляции культурного опыта и механизмов совершенствования культурно-просветительной и досуговой работы, музееведения, библиотечного и архивного дела. Важная задача преподавателя культурологии — найти наиболее рациональное соотношение этих двух разделов для эффективной реализации целей и задач курса культурологии в вузах Украины.

В данной статье мы делаем попытку осмыслить причину колоссальной невостребованности потенциала материальных и духовных ценностей культуры нашим обществом. Более трех десятков лет прошло с тех пор, как получил гражданство курс «Мировой художественной культуры» в школах и более двух десятков лет изучается курс культурологии в вузах и средних специальных учебных заведениях Украины (первоначально он

назывался «Теория и история мировой и отечественной культуры»). Однако приходится констатировать, что процесс инкультурации (приобщения к культуре) человека нашего общества идет очень медленно. Культурно-исторические ценности не становятся для молодежи ориентирами, направленными на усвоение лучших образцов культуры прошлого и настоящего, в том числе и национальной культуры.

Причин для такого положения много. Это и еще далеко не действенная программа культурологической подготовки студентов, и серьезное отставание в разработке методики преподавания культурологии в вузах Украины, и целый ряд нерешенных проблем трансформации системы образования и подготовки интеллектуальной элиты, а также слабое оснащение в вузах страны учебного процесса по культурологии.

Изучение этого курса открывает большие возможности для формирования у студентов вузов профессиональных и моральных качеств, позволяет поднять уровень профессиональной подготовки будущего специалиста, способствует формированию его жизненной позиции.

Знание фактов истории и закономерностей развития культуры важны не сами по себе, не как важный показатель образовательного уровня личности, а как способ формирования духовности и моральности, без чего невозможен современный высококвалифицированный специалист.

Особое место в процессе преподавания данного курса в институте должны занять материалы из истории культуры Украины, как важной составляющей части воспитания чувства национального сознания молодежи независимого государства. В программе эти материалы оправдано изложены в тесном соединении с историей мировой культуры. Но учитывая уровень знаний студентов по истории культуры Украины, эти темы должны преподаваться особенно углубленно, дополняться спецкурсами и спецсеминарами, потому что без этого трудно обеспечить крепкие знания украинской истории и культурных традиций.

Сегодня на изучение курса в различных вузах выделяют разное количество часов — от 54 до 81, но большинство вузов ограничивается 54 часами. Учитывая то, что программа курса культурологии, кроме теоретических вопросов, предусматривает и фактический материал из истории мировой и отечественной культуры, который, как наследие вузовского курса «История мировой и отечественной культуры» (кстати, на его изучение учебным планом предусматривалось 76 часов), включается в курс культурологии. Конечно, 54 часа на изучение курса культурологии явно недостаточно, что представляет весьма сложную проблему даже для опытного преподавателя.

Но с другой стороны, конечно, каждый преподаватель-культуролог понимает, что без фактического материала из истории мировой и отечественной культуры культурологическая теория будет абстракцией, бледной и мало доходчивой для студента.

Несмотря на то, что курс преподается в вузах Украины более 20 лет, преподаватели ощущают значительные трудности при работе со студента-

ми над программным материалом, особенно при изучении тем по истории украинской культуры.

Такое положение преподавания вышеизложенного курса обусловлено несколькими причинами, и в первую очередь тем, что в распоряжении преподавателя курса и студентов, которые его изучают, весьма ограниченный набор наглядных пособий, которые бы способствовали успешному усвоению программного материала.

Необходимо отметить что преподавание курса предусматривает наличие основательной технико-методичной базы — специализированных кабинетов с комплексом современных аудиовизуальных и компьютерных способов обучения и соответствующих систематизированных фондов видеозаписей, диапозитивов, звукозаписей, полиграфических материалов.

В большинстве вузов Украины преподаватели не имеют такой материальной базы для преподавания курса отечественной и зарубежной культуры. Не решается вопрос централизованного обеспечения преподавания в вузах данного курса системой аудиовизуальных способов: наборами слайдов, фоно- и видеозаписями, учебными фильмами и т.д. Особенно большой дефицит представляют материалы по истории культуры Украины. Кое-какие шаги в этом направлении были сделаны товариществом «Знание» и Киевским центром духовной культуры. Но они не могут удовлетворить вузы из-за низкого качества продукции. Специальных альбомов, наборов портретов выдающихся деятелей мировой и отечественной культуры, которые составлены в соответствии с учебной программой, в вузах нет.

Большие возможности имеют сегодня учебные заведения для углубленного изучения мировой и отечественной культуры с помощью компьютерной техники. Но специальных компакт-дисков к темам курса нет. Отдельные интерактивные энциклопедии на компакт-дисках, например, «Лувр. Дворец и его картины», громоздки и занимают много времени у студента при подготовке к самостоятельной работе над той или иной темой курса. Другое дело, если бы преподаватели и студенты имели иллюстрированный материал по темам курса. Например, при изучении темы «Становление украинской народности и культуры (XIII—XVvv)» в компьютер заложен был бы диск, на котором показаны торговые и политические центры Галицко-Волынского княжества: Волынь, Червень, Владимир, Луцк, Пересопница, Дрогобыш, Изяслав и др. Галичина в борьбе с Угорщиной, Польшей и киевскими княжествами достаточно рано создала могучую державность. Студенты видят портреты Ярослава Осмомысла — одного из героев «Слова о полку Игореве», Романа, которому удалось объединить Галич и Волынь в единую державу, Данила, который «трудом своей жизни отстроил державу своего отца Романа и заложил основы для ее дальнейшего развития», — говорит про него И.П.Крипякевич. И такие важные факты из отечественной культуры были бы лучше усвоены при наличии наглядных пособий.

О таком видеоряде, который иллюстрирует лекции по истории украинской культуры, мечтает каждый преподаватель. Но получается, что за 20 лет в этом направлении почти ничего не сделано. К студентам на лекцию по истории украинской культуры преподаватель идет с пустыми руками: иллюстрировать лекцию ему не чем.

Требуется усовершенствование и методики преподавания культурологии. Материал курса очень объемный, разнообразный и разноплановый. Как отобрать из нагромождения фактического материала основной и самый главный для раскрытия программного материала и учебно-воспитательных задач по данной теме? Подобные вопросы в той или иной форме ставятся перед каждым преподавателем при подготовке к занятиям по любой из тем. А методических пособий для преподавателей курса совсем нет. Конечно, создание необходимой методики преподавания такого курса — достаточно сложное задание. Для этого нужна и методология и методическая концепция подхода к изложению проблем развития мировой культуры, в том числе культуры украинской. Сложности и трудности решения учебно-воспитательных задач такого самобытного предмета пугают авторов учебников и учебных пособий по данному курсу, никто из них не взялся за написание методики преподавания данного предмета. Возможно, как подход к созданию такой методики был бы полезен сборник статей об опыте работы преподавателей над содержанием и приемами преподавания тех или иных тем или проблем курса культурологии. Думается, что подобная инициатива учебно-методического кабинета высшего образования была бы полезной и ее поддержали бы многие преподаватели. Конечно, в вузах Украины накоплен большой опыт решения учебных задач преподавания нашего курса, но никто не изучает этот опыт, а если он и изучается, то никто не прилагает усилий, чтобы этот опыт был взят на вооружение в вузах страны, стал приобретением преподавательских кадров.

Затронув проблему методических пособий для улучшения преподавания курса культурологии, хотелось бы в связи с этим обратить внимание на подобную проблему в работе педагогических вузов.

В некоторых педагогических вузах и университетах Украины готовят кадры преподавателей мировой художественной культуры для общеобразовательных школ. К сожалению, даже студенты, которые получают специальность — преподаватель мировой художественной культуры — совсем не имеют в своем распоряжении каких-либо пособий и методических разработок, которые вооружают будущих преподавателей методикой изложения данного предмета, исключительно сложного для изучения в школьном курсе. Действительно, в 1992 году вышла небольшая книжечка Ирины Александровны Химик «Как преподавать художественную культуру». Издательство «Просвіта» издало ее тиражом 31300 экз. Она сразу стала библиографической редкостью и ее нет даже в больших библиотеках [3]. В настоящее время потребность в таком методическом пособии дос-

таточно велика, хотя средняя школа еще не повернулась лицом к проблеме культуры: такая учебная дисциплина, как «Мировая художественная культура» большая редкость в школах Украины, и даже факультативы, которые в свое время были рекомендованы школам, не проводятся.

Сегодня в ряде техникумов Украины курс «История украинской и зарубежной культуры» заменяется курсом «Культурология». Культурология — это философия культуры, одна «из фундаментальных социальных наук, которая выполняет интегративную функцию для различных систем гуманитарных знаний. Культурология выступает системообразующим фактором всего комплекса наук о культуре, его методологической основой, так как изучает наиболее общие закономерности развития культуры, как творчество процесса по созданию и сохранению общечеловеческих ценностей и является наукой, которая изучает структуру и особенности духовного производства, расширенного возрождения духовных ценностей» [4, 3].

Преподавание культурологии, таким образом, должно опираться на знание основ культурного развития человеческого общества, чем отличается одна культура от другой, какое основное содержание искусства, науки, религии, духовного мира человека. Без знания всего этого теоретический материал будет усваиваться студентами достаточно тяжело. Учитывая, что история отечественной и мировой культуры в школе может не изучаться, в техникумах необходимо сохранить курс «История украинской и зарубежной культуры».

В нашем историческом прошлом накоплен мощный моральный опыт. Демократизация общества должна идти под знаком осознания каждым человеком своей индивидуальной человеческой ценности. Это невозможно во внекультурных традициях, национального самосознания и исторической памяти.

Учебным планом ряда университетов и техникумов предусмотрена модульная система изучения культурологии. По этому учебному плану культурология преподается как первый модуль (второй — «Этика» и третий модуль — «Эстетика»). На весь курс выделяется 144 часа и форма итогового контроля: экзамен. На первый модуль — «Культурология» выделено 78 часов (в т.ч. 34 — на самостоятельную работу).

Думается, что завершение курса экзаменом заставляет студентов с большим прилежанием осваивать учебный материал, с большей серьезностью относиться к изучению тем, вынесенных на самостоятельную работу, усиливает мотивацию учебной деятельности учащихся.

Мы видим, что в вузах Украины существуют различные подходы к изучению курса культурологии и накоплен значительный опыт решения разных учебно-познавательных задач. К сожалению, этот опыт никем не анализируется и не обобщается. Пропаганда передового опыта преподавания культурологии будет служить важным стимулом решения важнейшей задачи совершенствования гуманитарного образования в Украине.

Изучение данного курса требует решения многих проблем, поскольку и культура, и наша молодая культурология становятся серьезной предпосылкой подготовки общества до кардинальных преобразований.

Задача культурологии в вузе состоит в том, чтобы вооружать будущих специалистов знанием закономерностей развития мировой общечеловеческой культуры, воспитать способность и потребность постоянно обогащать свои знания достижениями мирового культурного процесса, совершенствуя их духовный мир, приобщая к вершинам мировой художественной культуры.

В связи с этим хотелось бы высказаться по одной проблеме. Дело в том, что ряд составителей программы по культурологии и авторы учебников по этой дисциплине обходят материал по истории русской культуры и тем самым оказывают медвежью услугу будущему специалисту, лишая молодого человека правильного исторического представления о развитии славянских культур, в том числе и украинской, которая всегда развивалась в тесном взаимодействии двух культур. Оканчивая вуз, молодой специалист не будет знать многих имен выдающихся живописцев, зодчих, музыкантов, которые внесли неоспоримо огромный вклад в развитие мирового искусства. Конечно, можно сослаться на то, что есть специальная литература, которая охватывает все периоды русской культуры [5], но они в основном создавались как пособия для учителей, издавались небольшими тиражами и ее найти студенты могут только в крупных библиотеках. Есть еще учебное пособие по истории европейской, русской и советской культуры, рекомендованное как учебное пособие для студентов исторического факультета и журналистики, но оно также уже стало библиографической редкостью [6]. В наше время стало, как никогда, очевидно, что культура, не находящаяся в контакте с другими культурами и не испытывающая их влияния, неминуемо обречена на отставание от темпов мирового культурного развития, подобно тому, как экономика страны, оторванная от мирового экономического рынка, неизбежно впадает в застой. И как духовно богатая личность, постигая мысли и чувства других людей, не утрачивает от этого своей оригинальности и неповторимости, так и достаточно богатая культура, усваивая достижения других культур, не перестает быть своеобразной и уникальной, а лишь еще больше обогащается [7, 363].

Несомненно, что решение накопившихся проблем преподавания курса культурологии в вузах Украины дело не простое, но возможное.

Думается, что на базе какого-то университета в каком-то регионе можно было бы провести совещание преподавателей по обмену опытом работы по данному предмету.

Для улучшения оснащения занятий наглядными пособиями хорошо было вспомнить великолепный опыт украинского издательства «Мистецтво», выпустившего в 1991 году разброшурованный альбом на украинском и русском языках «Государственная Третьяковская галерея». 24 высокого качества репродукций шедевров Третьяковской галереи, с доброт-

ными текстами-пояснениями к каждой репродукции. По плечу украинской полиграфии повторить и расширить издание «Домашнего музея» — комплектов репродукций в помощь эстетическому воспитанию. Каждый выпуск был посвящен какой-то теме. Например, IX выпуск содержал материал по Древнегреческому искусству. Выпускало эти комплекты московское издательство «Советский художник» в 80-е годы. Издательство «Изобразительное искусство» издало серию репродукций «Шедевры живописи государственного Эрмитажа» (1988—1989), «Картины русских художников в музеях СССР» (1983—1990), «Пейзаж в западноевропейской живописи», «Русские художники эпохи романтизма», «Картины французских художников в зарубежных собраниях» и др. А какой удобный дидактический раздаточный материал представляют буклеты издательства «Аврора»: «Карл Брюллов», «Виктор Васнецов», «В.Г.Петров», «Peter Paul Rubens», «Итальянская скульптура XV — XVI веков», «Германская картина в Эрмитаже», «Давид Тенирс (младший) в коллекции Эрмитажа» и др.

Есть опыт выпуска таких буклетов и в Украине. В 1980 году киевское издательство «Мистецтво» выпустило буклет (15 репродукций) картин Василия Васильевича Верещагина. Выходит, что у нас в Украине есть и опыт и нужная полиграфическая база для того, чтобы обеспечить вузовских преподавателей необходимыми пособиями для качественного проведения занятий по культурологии.

Помнится, что в 1960-е годы Министерство образования СССР организовало выпуск «Школьной выставки» — 3 выпуска репродукций картин крупнейших художников мира. Размер репродукций (80×1000 см) позволял широко использовать их на занятиях по эстетическому воспитанию.

Прошло более 40 лет, как родное (теперь уже бывшее) Министерство образования СССР сделало такой щедрый подарок учителям и учащимся и теперь о существовании таких «Школьных выставок» мало кто в школах помнит, а многие и представить себе не могут, какое это было великое дело для совершенствования эстетического воспитания школьников.

Сегодня у вузов появилась большая возможность использования в учебном процессе компьютерной техники и видеоманитофонов, но для этого нужны специальные, созданные на основе программы по культурологии учебные диски. Но пока никто не взялся за разработку таких учебных пособий. А опыт говорит, что это очень действенное средство улучшения преподавания такой дисциплины как культурология.

Литература:

1. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1 — СПб.: Университетская книга: ООО «Алетейя», 1998.
2. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. — М.: ООО Издательство «Вече», 2000, «Издательство АСТ», 2003. — С.228.

3. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992
4. Арнольдов А.И. Введение в культурологию — М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993.
5. Муравьев А.В., Сахаров А.М. Очерки истории русской культуры XI—XVII вв: книга для учителя. М., 1984; Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XIX века: пособие для учителя. М., 1987; Познанский В.В. Очерки истории русской культуры XIX в. М., 1970; Очерки истории русской культуры второй половины XIX века — М.; Просвещение, 1976. Дмитриев С.С. Очерки истории русской культуры начало XX века: Книга для учителя. М., 1985.
6. Ильина Т.В. История искусств. Русское и советское искусство. — М.: Высшая школа, 1989, История русского и советского искусства: Уч. пособие для вузов/ М.М. Аленов, О.С. Евангулова, В.А.Плугин и др. Под ред Д.В. Саробьянова. — 2-е изд., перераб и доп. — М.: Высшая школа, 1989
7. Україна и Росія: досвід історичних зв'язків та перспективи співробітництва: Зб. наукових праць./За ред. О.І.Кожухаря та В.О.Ветохіної. — Кривий Ріг, 2004.

***Володимир Дударев.* Деякі проблеми викладання курсу культурології у вищих навчальних закладах України.**

Розглядаються проблеми викладання курсу культурології у вищих навчальних закладах України, аналізуються теоретико-методологічні труднощі культурологічної освіти. Звертається увага на слабе методичне забезпечення та узагальнення накопиченого досвіду вдосконалення викладання культурології як наймолодшої суспільної науки у вищих навчальних закладах України.

***Volodymyr Dudarev.* Some Problems of Cultural Studies' Teaching in the Ukrainian Higher Schools.**

Problems of cultural studies' teaching in higher schools of Ukraine are considered, theoretical and methodological difficulties of cultural education of the future specialists at the given stage of cultural studies as the part of humanities are analyzed. It focuses on the reference to history of world culture, to a phenomenon and traditions of domestic culture. Author pays attention to unsatisfactory courses materials and generalization of the cumulative experience for perfection of the newest social science's teaching in higher educational institutions of Ukraine — cultural studies.

ПРЕЗЕНТАЦІЇ
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ



Леся МАКАРЕНКО, Людмила САВЕНКОВА

*Тільки закінчуючи задуманий твір,
ми усвідомлюємо собі,
з чого нам слід було його починати.*
Блез Паскаль

НЕВИЧЕРПНІ МОЖЛИВОСТІ НАУКОВОГО ПОШУКУ

Представлено інформацію про видавничий проект Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова до 175-річного ювілею. Підкреслюється актуальність взаємодії університетського видавництва та бібліотеки як важливих структурних компонентів інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу.

Зміни у сучасному суспільстві залишають актуальною багатогранну тему розвитку взаємодії науки, освіти, інформаційної й культурно-просвітницької діяльності. На зміну традиційним формам одержання знань і інформації приходять нові. Але незважаючи на активне впровадженні нових інформаційних технологій, книга в друкованому вигляді, попри всі технологічні прориви, була й залишається неминущою цінністю,

що виховує особистість. Видавництва і бібліотеки — це ті структурні інституції суспільства, які прямо пов'язані з виробництвом, накопиченням, зберіганням і наданням знань та інформації. І ті, й інші, міцно уплетені в ланцюжок «інформація — виробник — споживач», тому й співробітництво між ними є вкрай необхідним і корисним для обох сторін. На фоні інтенсивного розвитку нових наукових напрямів, галузевої інтеграції та об'єднання академічної та вузівської науки обґрунтованою стає діяльність двох історично споріднених соціальних систем, що забезпечують інформацією науку та освіту.

Наразі важко собі уявити освітню установу України, що не мала б наукової бібліотеки — «серця» будь-якого навчального закладу, простору для духовно-морального становлення й всебічного розвитку молодих людей, що навчаються в умовах переходу до «суспільства знань». Важливу роль відіграє бібліотека у створенні інформаційного освітнього середовища університету за умови формування відповідних фондів, впровадження автоматизованих технологій, розвитку сервісних служб для підтримки навчальної і наукової діяльності вищого навчального закладу. Не менш важливу роль для розвитку якісно нового освітнього середовища відіграє також видавництво університету. Тісна співпраця даних підрозділів має на меті ефективно забезпечення навчальної та науково-дослідницької діяльності усіх представників університетської спільноти.

Університет за час свого 175-річного існування виплекав не одне покоління висококваліфікованих педагогів і науковців. Викладачі НПУ імені М.П.Драгоманова постійно вдосконалюють зміст і форми навчання, створюють підручники та посібники з фахових дисциплін, займаються науковими дослідженнями як прикладного, так і фундаментального характеру. Своєчасне оприлюднення їхнього доробку має величезне практичне значення не лише для поступу вітчизняної науки, а й для виховання молодих педагогічних кадрів.

До Університетського ювілею ректором Віктором Ппетровичем Андрущенком було започатковано проект «175 книг — до 175-річчя університету». Нині у рамках цього проекту видано понад 180 книг — їх відрізняє багатожанровість і широкий читацький адресат. Серед них є монографії, підручники й навчальні посібники, методичні й практичні матеріали, збірники статей і доповідей та інші видання з найбільш актуальних напрямків розвитку науки та освіти.

Особливо слід відзначити видання про університет, які висвітлюють історію та сьогодення провідного педагогічного закладу України. Це книга Андрущенка В.П. Наш університет: Дорога до Храму: до 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. — К., 2009. — 412 с. У виданні розглядається багатогранна діяльність підрозділів Національного педагогічного університету, окреслюються перспективи подальшого зростання вузу.

Книга «Наукові школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /укладачі: Г.І.Волинка, О.С.Падалка, Л.Л.Макаренко; за заг. ред. В.П.Андрущенко. — 2-ге видання, допов. і перероб. — К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. — 313 с. — (Серія «Вчені НПУ імені М.П.Драгоманова». *До 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова*)» є науковим, біографічним виданням, яке містить довідкову інформацію про наукові школи вчених, чиї імена тісно пов'язані з НПУ імені М.П.Драгоманова. У ній також представлені біографічні дані видатних учених минулого та тих, хто творить науку сьогодні; подаються докладні відомості про керівників шкіл, напрями їхньої роботи, вибрані праці, послідовників та основні наукові здобутки.

У виданні «Професори Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова: біобібліографічний довідник 1944—2009 рр. / укл.: Г.І.Волинка, О.С.Падалка, Л.Л.Макаренко; ред. рада: В.П.Андрущенко, В.П.Бех, Г.І.Волинка, О.С.Падалка та ін.; за заг. ред. В.П.Андрущенко [та ін.]. — 2-ге вид., доп. і перероб. — К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. — 407 с. — Серія «Вчені НПУ імені М.П.Драгоманова». (*До 175-річчя з дня заснування Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова*)» — представлено галерею видатних учених вузу, подані біографічні відомості та біобібліографія праць викладачів університету, які обіймали професорські посади у 1944—2009, подані матеріали про почесних докторів і професорів університету як України так і зарубіжжя.

Значний доробок у підтримку проекту зробили проректори та провідні вчені університету, зокрема:

Бех В.П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: монографія / Бех В.П., Малик І.В. — К., 2009. — 263 с.

Бех В. П. Саморегуляція соціального організму навчального закладу: монографія / В. П. Бех, Л. М. Семененко; [Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. — К., 2009. — 330 с.

Волинка Г.І. Картина світу ХХ століття: енциклопедизм як композиційний принцип. — К., 2009. — 211 с.

Євтух В. Етнічність: глосарій / Володимир Євтух; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова; Ін-т етнічних, регіональн. та діаспорознавчих студій. — Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. — 170 с.

Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посібник /Мацько Л.І. — К., 2009. — 607 с.

Соціальна педагогіка: підручник /за ред. А.Й.Капської. — К., 2009. — 488 с.

Ярошенко А.О. Потенціал і ефективність освітньо-інформаційної політики / Ярошенко А.О. — К., 2009. — 256 с.

та багато інших.

За ініціативи проректор з наукової роботи професора Григорія Івановича Волинка започатковано видання Наукових часописів із 22 серій — фахових видань за напрямками:

- Серія 1. Фізико-математичні науки.
- Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.
- Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі.
- Серія 4. Географія і сучасність.
- Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи.
- Серія 6. Історичні науки.
- Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія.
- Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство).
- Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов.
- Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови.
- Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка.
- Серія 12. Психологічні науки.
- Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки.
- Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.
- Серія 15. Науково-педагогічні проблеми, фізичної культури (фізична культура і спорт).
- Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.
- Серія 17. Теорія і практика навчання і виховання.
- Серія 18. Економіка і право.
- Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.
- Серія 20. Біологія.
- Серія 21. В розробці.
- Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін.

У рамках ювілейного проекту в кожній серії були видані спеціалізовані випуски.

Окрім вищеперерахованих представницьких видань інститутів університету паралельно готується та видається ціла низка періодичних фахових видань, а саме: *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* (педагогічні, психологічні, соціологічні науки та державне управління); *Гілея* (філософські, історичні та політичні науки); *Система і структура східнослов'янських мов* (філологічні науки), *Наукові записки* (педагогічні та історичні науки); *Нова парадигма* (філософія, соціологія, політологія); *Пам'ять століть* (культурологія, історичні та політичні науки); *Вісник Інституту розвитку дитини* (філософія педагогіка, психологія). Кожен аспірант, докторант, викладач має змогу опублікувати свій науковий доробок у відповідній серії.

Як навчальний, науково-інформаційний, культурно-світний центр педагогічного університету наукова бібліотека і видавництво педагогічного університету відіграють важливу роль у підготовці сучасного вчителя для шкіл України.

Прагнення нашої держави приєднатися до Болонського процесу й увійти до європейського освітнього простору потребує від вищих навчальних закладів певних змін в організації навчального процесу, а

відповідно і підготовки методичного супроводу навчальних дисциплін. Як основна ланка в інформаційному забезпеченні навчальною та науковою діяльністю студентів і викладачів бібліотека і видавництво передбачає вирішення комплексу питань — від видання підготовлених викладачами матеріалів до надання у користування нових навчально-методичних комплексів, велика кількість яких також була підготовлена у рамках проекту:

НМК Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка / Колесник І.П. — К., 2009.

НМК фахової підготовки бакалаврів: 03.01 Соціально-політичні науки, 6.030102 Психологія (спеціальна, медична) / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. Л. М. Руденко. — К., 2008. — 301 с.

НМК з курсу «Основи економічної теорії» / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; упоряд. В.В.Радченко та ін. — К., 2009. — 86 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів напряму: 6.010105. Корекційна освіта. Тифлопедагогіка і спеціальна психологія / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. — К., 2008. — 348 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів спеціальності 6.020301. Філософія (практична психологія) / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; ред. Г. І. Волинка, І. І. Дробот, Л. В. Долинська. — К., 2008. — 474 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів за спеціальностями 8.03.03.00, 7.03.03.00, 8.03.03.00 «Історія України» / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. В. Й. Борисенко. — К., 2009. — 239 с.

НМК. 8.000005 — Педагогіка вищої школи: учебно-методический комплекс. Ч. 1 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; ред. Н. М. Дем'яненко. — Київ, 2008. — 166 с.

НМК з дисциплін практичної психології та психотерапії: для підгот. студ. спец. 6.030102 — Психологія, ОКР — «бакалавр». / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. Н. І. Пов'якель. — К., 2009. — Ч.1. — 336 с.

НМК з дисциплін практичної психології та психотерапії: для підгот. студ. спец. 7.030102, 8.030102. Психологія, ОКР — «спеціаліст», «магістр» / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. Н. І. Пов'якель. — К., 2009. — Ч. 2. — 278 с.

НМК з напряму підготовки: 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, спеціальність: 6.010201 Фізичне виховання / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; ред. О. В. Тимошенко. — К., 2008. — 242 с.

НМК з дисципліни «Вступ до перекладознавства» / укл. Глебова Ю.А. — К., 2009. — 38 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів 6.040104 «Географія»: за ред. Покася В.П., Щабельської В.Г., Міхелі С.В., Ковтуна В.В. — К., 2009. — Ч.1. — 215 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів: зб. навчальних програм для студ. спец. 6.070800 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування». Ч.1. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова — К., 2008. — 242 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів: для спец. 8.000005-Педагогіка вищої школи : учебно-методичний комплекс. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. —Ч.1. — 166 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів: для спец. 6.020107. Туризм: учебно-методичний комплекс фахової підготовки бакалаврів: зб. навч. програм / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. —301 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.020301. Культурологія (практична психологія / за ред Дробота І.І. — К., 2009.

НМК фахової підготовки бакалаврів. зб. навч. програм для студ. спец. 6.040102 «Біологія»: зб. навч. програм для студ. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2009. — 245 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів. зб.навч. програм для студ. спец. 6.030100 «Релігієзнавство (практична психологія)»: зб. навч. програм для студ. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2008. — 473 с.

НМК з дисциплін практичної психології та психотерапії 6.030102 «Психологія, ОКР» бакалавр / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2009. — Ч. 1. — 336 с.

НМК з дисциплін практичної психології та психотерапії 6.030102 «Психологія, ОКР» магістр / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2009. — Ч. 2. — 278 с.

НМК фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.020301. Філософія (суспільствознавство) /за ред. Дробота І.І. — К., 2009.

НМК фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 6.020301. Філософія (практична психологія) / за ред. Дробота І.І. — К., 2009.

НМК фахової підготовки бакалаврів. Туризм 6.020107 / Обозний В.В. — К., 2009.

НМК «Корекційна освіта. Сурдопедагогіка» / Фомічова Л.І. — К., 2009.

НМК: збірник навчальних програм для студентів напряму підготовки 6.040101 Хімія / В. С. Толмачова [та ін.]; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2008. — Ч. 1. — 178 с.

та багато інших.

На урочистих заходах із нагоди святкування ювілею університету всі твори, видані у рамках проекту, були представлені на книжкових виставках спільно підготовлених науковою бібліотекою та видавництвом. Після

закриття експозицій всі книги надійшли до спеціалізованого фонду друкованих праць викладачів університету, який розташований у читальному залі рідкісних видань та рукописів і зайняли достойне місце на полицях університетської бібліотеки.

На сучасному етапі одним із головних завдань є і залишається створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій. Університети сьогодні мають справу не тільки із книгою, але й з багатьма іншими носіями, насамперед, електронною інформацією, новими формами її подання. Використання ІКТ дає змогу значно розширити інформаційне забезпечення навчального процесу за рахунок створення і нарощування інформаційної бази паралельно з традиційними паперовими на електронних носіях, зокрема електронних періодичних видань. Ситуація потребує вивчення можливостей взаємодії учасників наукової та освітянської комунікації — інститутів, видавництва, бібліотеки — в плані підготовки електронних наукових часописів і знаходження шляхів спільного вирішення проблеми. Це особливо актуально на сучасному етапі, коли йде реформування освіти, науки, видавничої справи інформаційно-бібліотечної сфери, змінюється структура комунікацій. В цих умовах корисно розглядати науково-інформаційну діяльність як єдину сферу, щоб визначити важливі особливості та можливі «точки зростання» системи, взаємодії бібліотечно-видавничої сфери.

Сподіваємося, що внесок педагогічної еліти у створення організаційних і ресурсних умов для забезпечення нової якості інформаційного забезпечення вузу буде й надалі слугувати цілям розвитку гуманістичних ідеалів молодого покоління.

На завершення публікації хотілося б сказати словами «нашого Майстра» — В.П.Андрущенка: «...освіта має покласти край відчуженню, повернути людину до людини, забезпечити відродження духовності як відновлення споконвічно притаманних людям цінностей віри, надії і любові в їхній гармонійній взаємодії».



Леся Макаренко, Людмила Савенкова. Неисчерпаемые возможности научного поиска

Представлено інформацію об издательском проекте Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова к 175-летнему юбилею. Подчеркивается актуальность взаимодействия университетского издательства и библиотеки как важных структурных компонентов информационно-образовательной среды высшего учебного заведения.

Lesya Makarenko, Lyudmyla Savenkova. Inexhaustible Possibilities of Scientific Research

The information about the publishing project of National Pedagogical Dragomanov University devoted to 175-th anniversary is presented. The authors emphasize the relevance of cooperation between University's publishing house and the library as the important structural components of information and educational area of the higher educational institution.

CONTENTS

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Victor ANDRUSHCHENKO

The Future of Universities in the Context of 21st Century
Contradictions: Academic Prediction (Presentation on the Club
of the Rectors of Europe Meeting, Oxford)7

Mykola MYKHALCHENKO

Post-colonial Syndrome in the Post-Soviet Region
and the Way of Education's Development13

Vitaliy LYAKH

Information Society and Searches for a New Educational Paradigm.....24

Anatoliy YERMOLENKO

Education as a Practice of Mind's Formation.
Interview by Hanna Krytska39

MODERN EDUCATIONAL METHODOLOGIES

Nazip KHAMITOV

Creativity as Fundamental Concept of Contemporary
Philosophy of Education.....59

Oksana NADYBSKA

The Epistemological Discourse of Social and Humanities
Research of Priorities.....67

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Maria KULTAYEVA

Philosophical and Anthropological Foundations of the Culture
of Freedom and its Educational Implications (Theoretical
Experience of Contemporary German Philosophical Thought)80

Mykhaylo BOYCHENKO

Values as Category of Educational Philosophy (Social-Philosophical
and Philosophical-Anthropological Aspects).....99

Tetyana SHCHYRYTSYA	
Social Ethics: Subject, Tasks and Methodology	108
Olga BONDARENKO	
Mentality as a Factor of Educational Culture	118
Svitlana CHEREPANOVA	
Philosophy of Education in Ontological Dimension: the Integrity of the Human Being and Culture's Being	126
Victor HADYATSKIY	
Totalitarianism on the Personality's Level and Its Overcoming	143

EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECONOMICAL REALITIES

Oleg KUKLIN	
Education as a Social System: Economical Aspects of Functioning	156
Rostyslav PASHOV, Nataliya KHOVRYCH	
Academic Capitalism as the Destructive and Productive Power in Educational System	174

EDUCATION SYSTEMS IN A MULTICULTURAL SPACE

Lyudmyla GORBUNOVA, Iryna PREDBORSKA, Kathleen GILL, Mykhaylo STEPKO, Olga GOMILKO, Oleksiy SHEVCHENKO, Nataliya KOCHUBEY, Antonina KORETSKA, Oksana LYAKHVATSKA, Mykhaylo BOYCHENKO, Olga HRYVA, Marina Hrytsenko, Tetyana Hrytsenko, Olga SADUKOVA	
Multiculturalism as a Theoretical and Practical Problem: Guidelines for Education. Journal «Philosophy of Education» Editorial Board Round Table.....	184
Viktor ZINCHENKO	
Social and Philosophical Aspect of the Modern Western Conceptions of Public Institutionalization of Education	226

PEDAGOGY IN PHILOSOPHICAL REFLECTIONS

Iryna PREDBORSKA	
A Revolutionary Pedagogy by P.McLaren: Informational and Analytic Review	237

Victor VICTOROV & Volodymyr PRYKHODKO The Meaning, Role and Sense of Macro Pedagogy for Modern Ukraine	252
---	-----

COMPETENCE IN EDUCATIONAL REQUESTS

Serhiy KLEPKO Curriculum as Architecture of Education: Institutional, Strategic and Tactical Aspects.....	258
Zoreslav SAMCHUK Outlook Guidelines as a Conceptual Premise of Generating of the National Qualifications Framework.....	274
Olena SLYUSARENKO Qualification Criteria of Competence: Conceptual and Methodological Aspects	287

EDUCATIONAL STRATEGIES AND PRACTICES

Svitlana KRYLOVA The Gender Strategies and Integrity of Personality in the Educational Space: Existential and Social Dimensions	300
Vira DARENSKA Ukrainian Studies as an Integrative Cultural Studies Discipline	310
Volodymyr DUDAREV Some Problems of Cultural Studies' Teaching in the Ukrainian Higher Schools	325

PRESENTATIONS OF PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL EDITIONS

Lesya MAKARENKO, Lyudmyla SAVENKOVA Inexhaustible Possibilities of Scientific Research	334
Contents	342
Our authors	345
Requirements to the article	348

НАШІ АВТОРИ

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович — доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України;

БОЙЧЕНКО Михайло Іванович — кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

БОНДАРЕНКО Ольга Валеріївна — доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії Запорізького національного технічного університету;

ВІКТОРОВ Віктор Григорович — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, соціології державного управління Дніпропетровського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України;

ГАДЯЦЬКИЙ Віктор Іванович — кандидат філософських наук, доцент;

ГОРБУНОВА Людмила Степанівна — кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ДАРЕНСЬКА Віра Миколаївна — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії культури та культурології філософського факультета Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

ДЖИЛЛ Кетлін — доктор філософії, професор Університету Сент Клауд, США;

ДУДАРЄВ Володимир Юхимович — кандидат історичних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет;

ЄРМОЛЕНКО Анатолій Миколайович — доктор філософських наук, професор, завідувач відділу соціальної філософії Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України;

ЗІНЧЕНКО Віктор Вікторович — кандидат філософських наук, доцент Міжрегіональної академії управління персоналом;

КЛЕПКО Сергій Федорович — доктор філософських наук, доцент, проректор Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти, головний редактор журналу «Постметодика»;

КРИЛОВА Світлана Анатоліївна — кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціальних дисциплін Академії муніципального управління;

КРИЦЬКА Ганна Олександрівна — магістр зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», НПУ ім. М.П.Драгоманова, асистент керівника аудиторської компанії «Ернст енд Янг».

КУКЛІН Олег Володимирович — кандидат педагогічних наук, доцент, директор Черкаського державного бізнес-коледжу;

КУЛТАЄВА Марія Дмитрівна — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди;

ЛЯХ Віталій Васильович — доктор філософських наук, професор, завідувач відділу Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України;

МАКАРЕНКО Леся Леонідівна — кандидат педагогічних наук, доцент, начальник редакційного відділу Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова;

МИХАЛЬЧЕНКО Микола Іванович — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України;

НАДИБСЬКА Оксана Ярославівна — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціальних дисциплін Одеського державного університету внутрішніх справ;

ПАШОВ Ростислав Іванович — викладач кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»;

ПРЕДБОРСЬКА Ірина Михайлівна — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ПРИХОДЬКО Володимир Васильович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління проектами Національної металургійної академії України;

САВЕНКОВА Людмила Василівна — кандидат педагогічних наук, директор Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова;

САМЧУК Зореслав Федорович — кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна — кандидат наук з державного управління, учений секретар Інституту вищої освіти АПН України;

СТЕПКО Михайло Филімонович — кандидат фізико-математичних наук, професор, перший заступник директора Інституту вищої освіти АПН України;

ХАМІТОВ Назіп Віленович — доктор філософських наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України;

ХОВРИЧ Наталія Михайлівна — аспірантка кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»;

ЧЕРЕПАНОВА Світлана Олександрівна — кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

ШЕВЧЕНКО Олексій Костянтинович — доктор філософських наук, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ЩИРИЦЯ Тетяна Володимирівна — кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Статті мають бути написані спеціально для наукового часопису «Філософія освіти» (ніде раніше не друковані і не надіслані до інших видань) і відповідати вимогам ВАК до наукових праць, зокрема Постанові від 15.01.2003 р. Президії ВАК України «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України».

2. Статті, подані аспірантами, здобувачами, ад'юнктами мають подаватися разом із рецензією доктора (кандидата) наук.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування відповідальні автори.

4. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (шрифт — Times New Roman, розмір шрифту — 14, інтервал — 1,5, всі поля — 20 мм) електронною поштою або на дискетах чи дисках. Електронна пошта редакції: ivo902@bigmir.net.

Файли обов'язково мають супроводжуватися роздрукованою. Графіки і малюнки мають бути виконані чітко.

5. Після основного тексту статті (обсяг статті — від 20 000 до 40 000 знаків (0,5 — 1 д.а.) подається література — бібліографічний список на мові оригіналу, що складається за алфавітним порядком або за порядком цитування, під заголовком *Література*.

Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 — номер джерела за списком літератури, 87 — сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 145; 7, 25; 5, 348].

Після бібліографії подається анотація українською, російською і англійською мовами (загальним обсягом від 1800 до 2000 знаків), яка містить стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті. Тексти анотації мають бути аналогічними українській версії.

6. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторською довідкою за наведеною нижче формою.

б) фото в електронному варіанті: формат jpeg з роздільною здатністю не менше 300 dpi, без стиснення.

Форма авторської довідки

Назва статті. Прізвище, ім'я, по батькові. Науковий ступінь. Вчене звання. Посада. Місце роботи. Коло наукових інтересів. Адреси: (робоча, домашня). Контактні телефони, e-mail.

Порядок проходження статей

1. Редакція віддає статті на зовнішнє рецензування. Негативне рішення щодо публікації статті повідомляється автору, рукописи не повертаються. Стаття може бути повернута на доробку.

2. Після рецензування редакція приймає остаточне рішення про можливість опублікування статті.

ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Якщо Вас зацікавила проблематика журналу
«Філософія освіти», звертайтеся до редакції за адресою:
01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9,
Інститут вищої освіти АПН України, к. 902;
e-mail: ivo902@bigmir.net;
або за телефоном: (044) 286-64-02.

З попередніми номерами журналу «Філософія освіти»
Ви можете ознайомитися на сайтах:

Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського —	www.nbu.gov.ua
Бібліотеки НПУ імені М. П. Драгоманова —	www.npu.edu.ua
Українського філософського фонду —	www.philosophy.ua

Наукове видання

Затверджено до друку Рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти АПН України
24 вересня 2009 року, протокол № 8/6.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
1-2(8)/2009

Випускаючий редактор *Л.С.Горбунова*
Літературне редагування *Т.І.Біленко*
Коректор *Р.С.Борисова*
Комп'ютерний дизайн та верстка *В.В.Недбаєва*
Художник: *О. А. Линник*

В оформленні першої сторінки обкладинки використано:
Рубенс Пітер Пауль «Голова дитини» (Клара Серена Рубенс).
Час створення: 1618 р.
Місто і місце збереження: Вадуц, Картинна галерея князівства
Ліхтенштейн.

Формат 70×¹/₁₆. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Таймс. Обл.-вид. аркушів