

УДК 378.30: 37.032.5



СТЕПАНЕНКО Ірина



СТЕПАНЕНКО Наталія

ФІЛОСОФІЯ МИСТЕЦТВА ЖИТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ КОНТУРИ І ОСВІТНІ ІМПЛІКАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

У суспільстві ризику перед освітою постає гостро актуальне завдання — підготувати людину до життя у нових ситуаціях підвищеного ризику і небезпеки, сформувати у неї особливу культуру соціальної та індивідуальної життєдіяльності з дотриманням вимог антропологічної, соціальної, екзистенціальної безпеки у їх взаємозв'язку, що, по суті, і буде означати оволодіння мистецтвом жити. Для вирішення цього завдання потрібне філософське осмислення нових цілей і засобів, світоглядних орієнтирів і форм організації освітньої діяльності з врахуванням вимог формування і розвитку в людини вміння впоратись із різноманітними новими ситуаціями ризику. Для набуття нової парадигмальної якості, особистісна орієнтація в освіті має бути пов'язана з оволодінням особистістю мистецтвом жити. Це дозволяє визначити нову місію особистісно орієнтованої освіти — сприяти становленню людини як активного, творчого, відповідального суб'єкта і свого власного життя, і суспільного розвитку, що відповідає попиту суспільства знань на креативний потенціал особистості, котрий інтегрує її здатності до інновацій і соціальної мобільності, здатності до самоорганізації у посттрадиційному і мультикультурному світі, до творчого і відповідального самовираження і самоздійснення.

Ключові слова: *філософія мистецтва жити, суспільство ризику, культура себе, культура свободи, культура ризику, особистісна парадигма освіти.*

Підстави актуалізації проблеми мистецтва жити у теоретичній площині філософії освіти

Життя завжди виступає для людини проблемою, вирішення якої потребує напружених особистісних зусиль. Адже людина, як цілком слушно зазначив Х. Ортега-і-Гассет, не може жити просто повторюючи родові зразки, а проживає своє життя індивідуально, що передбачає свідоме (рефлексивне і саморефлексивне), відповідальне і творче ставлення до нього. У добу глобальних цивілізаційних зрушень, що кардинально змінюють життя людини, процес індивідуальної життєтворчості тим більше не може здійснюватись довільно, спонтанно і вимагає особливого роду майстерності у конструюванні і реалізації власного життя як рефлексивного біографічного проекту — мистецтва жити.

У сучасному суспільстві перед людиною постають нові небезпеки і загрози, спричинені стрімкістю і системністю соціальних змін, що кардинально підвищує нестабільність, невизначеність і непередбачуваність розвитку і окремої людини, і людства у цілому. Масштаби і характер людської діяльності набули такої якості, що виробництво ризиків почало витискувати виробництво благ. Відбулася глобалізація ризиків і їх тотальне проникнення в усі сфери життєдіяльності людей, їх суспільного та індивідуального буття. Відтак суспільство перетворилося на суспільство ризику.

У суспільстві ризику надзвичайно загострюється стратегічна проблема безпеки людини, набуваючи при цьому системного характеру, — глобальної і комплексної екологічної, біологічної, економічної, соціальної, політичної, духовної безпеки. Така комплексна проблема безпеки соціального буття людини, по-суті постає і як проблема онто-антропологічної безпеки — проблема збереження і продовження життя людського роду. При цьому, соціальний та антропологічний виміри безпеки взаємообумовлюють і взаємопідсилюють один одного, а також відбувається індивідуалізація відповідальності за управління і мінімізацію ризиків.

На рівні індивідуального життя загострюється проблема екзистенціальної безпеки. Це зумовлено тим, що у суспільстві ризику людина перебуває у ситуації постійної небезпеки для свого здоров'я — фізіологічного, психологічного, соціального, духовного, благополуччя, життя у цілому. Внаслідок глобалізації ризиків, ускладнення соціальних практик, плюралізації життєвих стратегій і стилів, загострення суперечностей між новою системою вимог, з одного боку, і можливостями особистості, з іншого, сама життєтворчість особистості набуває все більш ризикованого характеру.

За таких умов особливої гостроти і актуальності набуває задача підготувати людину до життя у нових ситуаціях підвищеного ризику і небезпеки, формування у неї особливої культури соціальної та індивідуальної життєдіяльності з дотриманням вимог антропологічної, соціальної, екзистен-

ціальної безпеки у їх взаємозв'язку, що, по суті, і буде означати оволодіння мистецтвом жити.

Відповідь на цей запит суспільства ризику має дати, насамперед, освіта. Саме тут проблема оволодіння мистецтвом жити може отримати найбільш послідовне, цілеспрямоване і системне вирішення. Але для цього потрібне філософське осмислення нових цілей і засобів, світоглядних орієнтирів і форм організації освітньої діяльності з врахуванням вимог формування і розвитку в людини вміння впоратись із різноманіттям нових ситуацій ризику. Філософія освіти має запропонувати нові світоглядно-методологічні орієнтири на цьому шляху оскільки у суспільстві ризику пристосування людини до новітнього швидкоплинного соціального світу і постійно змінюваного життя не може відбуватися стихійно і забезпечуватися лише кількісним збагаченням знанням. Освіта має допомогти людині за багатоманітністю подій, нових соціальних вимог і можливостей виявляти смисли того, що відбувається, причому із врахуванням як загального контексту суспільного поступу, так і перебігу та перспектив власного життя.

Проблема мистецтва жити помітно актуалізувалася наприкінці ХХ століття, коли практика суспільства ризику засвідчила наявність проблемної ситуації — попередні соціокультурні і психологічні установки не забезпечують ефективне пристосування людини до «нестримного світу» (Е. Гідденс), існування в якому вимагає від індивіда більшої гнучкості і здатності до творчої адаптації, більшої майстерності у визначенні свого ставлення до світу і самої себе, більшої свободи творчості і, водночас, відповідальності в усіх процесах життєздійснення і самореалізації. Разом з актуалізацією проблеми оволодіння мистецтвом жити почала усвідомлюватися і зростаюча роль освіти у розв'язанні цієї проблеми.

Але незважаючи на усю свою актуальність, проблема мистецтва жити як стратегічна мета сучасної освітньої діяльності ще не потрапила у центр теоретичної уваги ані в педагогіці, ані в філософії освіти, хоча певні передумови для цього вже склалися. Уже наприкінці 70-х років минулого століття завдяки доповіді «Вчитись, щоб бути», підготовленої для ЮНЕСКО П. Друкером, П. Фрейре і Е. Фором, а також доповіді Римського клубу «Немає межі навчанню», що була підготовлена Д. Боткіним, М. Ельмандирою, М. Малійцем, були оформлені ідеї, покладені в основу діючої концепції освіти ХХІ століття, що розроблена комісією ЮНЕСКО, і в якій визначені «чотири стовпи» освіти протягом усього життя: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Але остання вимога ще не знайшла належного місця у межах нової освітньої парадигми, що в останні роки активно розробляється зусиллями і українських науковців (В. Андрущенко, М. Богуславського, Б. Гершунського, Л. Горбунової, І. Зязюна, С. Клепка, Г. Корнетова, В. Кременя, М. Кул-

таєвої, В. Лутая, В. Огнев'юка, І. Предборської, З. Равкіна, М. Романенка, та інших).

Педагогічний аспект проблеми мистецтва жити переважно розробляється у межах концепції компетентнісно орієнтованої освіти, що активно впроваджується в останні роки у багатьох країнах світу і в Україні (Б. Вульфсон, С. Гессен, В. Долл, І. Єрмаков, Т. Єрмаков, Т. Каткова, О. Кононко, Дж. Куллахан, Л. Пермінова, Ж. Перре, Дж. Равен, Б. Рей, М. Рижаків, І. Тараненко, Г. Халаш). Але у цій концепції наголос робиться на формуванні певної сукупності особистісних якостей, що відповідають потребам суспільства. Тут мистецтво жити переважно розглядається у «статичності», сама ж «манера існування», її індивідуально-життєтворчі виміри, «культура себе» не отримують належної уваги. Така недостатня увага до даної проблематики зумовлена також і тим, що процес концептуального оформлення філософії мистецтва жити хоча й інтенсифікувався, але ще не завершився. Крім того, філософсько-рефлексивне поле мистецтва жити формується і розвивається значною мірою поза межами філософії освіти. Усе це надає теоретичній актуальності розкриттю філософсько-освітнього виміру мистецтва жити у суспільстві ризику.

Але вирішення даного завдання ускладнюється ще однією обставиною — певною відокремленістю філософських дискурсів суспільства ризику і мистецтва жити. У цілому, проблема мистецтва жити перебуває у центрі уваги багатьох сучасних філософів: представників гуманістичного психоаналізу (А.-Х. Маслоу, Е. Фромм, К.-Г. Юнг), дзен-буддизму (Ч. Тарт), філософії постмодернізму (П. Адо, Р. Барт, Ж. Бодріяр, Ж. Дельоз, М. Фуко). Вона актуалізується у контексті пошуків “нової етики” (Г. Йонас, М. Конш, Е. Левінас, Е. Макінтайр, Г. Марсель, Р. Мізраї, П. Рікер, К. Росе, Ч. Тейлор). Проблема мистецтва жити в її різних ракурсах привертає увагу і українських дослідників (Г. Горак, А. Єрмоленко, Г. Ковадло, С. Кримський, М. Култаєва, В. Лях, В. Малахов, М. Попович, Л. Ситниченко, Л. Сохань, М. Степаненко, В. Табачковський, Н. Хамітов та інші).

У даному контексті особливо слід наголосити, що в Україні була заснована і продуктивно працює з 80-х років ХХ століття власна наукова школа життєтворчості під керівництвом Л. В. Сохань. Значною мірою завдяки інспіруючим ідейним впливам цієї школи з середини 90-х років активізувались розробки наукової проблеми життєтворчості як нового виду психологічної практики у Росії. Тут найбільш плідні спроби її концептуального оформлення і теоретичного опису були здійснені Д. О. Леонтєвим [3, 4], котрий досліджує життєтворчість у багатьох аспектах, але передусім як практику розширення життєвого світу. Ця психологічна концепція життєтворчості значною мірою наслідує традиції екзистенціального психоаналізу.

Концепція життєтворчості Л. В. Сохань стала і теоретико-методологічною основою для соціологічних досліджень стилів життя, що здійснюються українськими науковцями (Р. Ануфрієва, Є. Головаха, О. Злобіна, Н. Панина, О. Резнік, Н. Соболева, М. Шульга та ін.). Теоретичне та емпіричне вивчення стилів і стратегій життя, що здійснюється не тільки українськими, але й закордонними науковцями (К. А. Абульханова-Славська, Д. Белл, П. Бурдье, М. Вебер, Т. Веблен, У. Велс, Г. Зіммель, С. Костас, Х.-П. Мюллер, Т. Резнік, Ю. Резнік, О. Тоффлер та інші), а також теоретичні доробки соціології життя, біографічні дослідження надають плідний матеріал для подальшого розвитку теоретичного дискурсу мистецтва жити.

В основі концепції життєтворчості Л. В. Сохань «уявлення про життя людини як творчий процес. Особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість — духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування і здійснення її життєвого проекту» [11, 8]. Таке уявлення є вихідною теоретико-методологічною настановою і для нашого дослідження. Представники цієї школи розробляють проблему мистецтва жити переважно у соціально-психологічному ракурсі. Саме в працях цього колективу поняття «мистецтво жити» набуває категоріального статусу. Вагомими результатами діяльності цієї школи стала не тільки ціла низка наукових монографій [1, 2, 5, 9], але й впровадження наукових розробок з проблем життєтворчості особистості у практичну педагогічну діяльність. Це сприяло не тільки теоретичному оформленню, а й практичному поширенню в українській загальноосвітній школі педагогіки життєтворчості.

Але проблематика ризику так і не стала концептуальною складовою філософії мистецтва жити. З іншого боку, теоретичний дискурс суспільства ризику, принаймні у його класичному варіанті (Д. Белл, У. Бек, Г. Бехман, Е. Гідденс, М. Дуглас, С. Лаш, Н. Луман, Дж. Ритцер та інші) значною мірою розгортається у соціальній площині, не доходячи до цілісного осмислення індивідуальних проблем мистецтва жити у нових соціальних умовах.

Усі вище названі чинники зумовлюють теоретичну затребуваність визначення концептуальних контурів і осмислення можливих освітніх імплікацій філософії мистецтва жити із врахуванням специфічних умов і вимог суспільства ризику, що і є метою даної статті.

Концептуальні контури мистецтва жити: витоки і перспективи

У своєму класичному вигляді філософія мистецтва жити, як культура себе і турбота про себе, оформилась в елліністичний період. Саме римську філософію елліністичного періоду, насамперед філософські розробки

цієї теми, здійснені Сенекою, Епіктетом, Марком Аврелієм, дослідники вважають найбільш зрілою формою розвитку філософії мистецтва жити, її справжнім «золотим сторіччям». Вже у цей період були вироблені вихідні принципи організації філософії мистецтва жити, які згодом утворили її концептуальний каркас. Визначальним у ньому стало розуміння того, що предметом філософії мистецтва жити має виступати не життя само по собі, як певний самостійний об'єкт прикладання індивідуальних зусиль, а турбота про себе — свою душу і тіло у їх взаємозв'язку, культивування себе як головного суб'єкта життєтворчості. Причому, турбота про себе, як складова філософії мистецтва жити, повинна бути розглянута в горизонті цілісності людського існування, горизонті, який поєднує імперативи самореалізації власного покликання і призначення із імперативами людського буття і співбуття, тобто узгоджує в індивідуальному мистецтві жити вимоги суб'єктивності і об'єктивності. Цю вимогу сучасний німецький філософ В. Шмідт формулює як імператив мистецтва жити: «Твори своє життя так, щоб воно було гідним утвердження» [19, 14]. Доповнення індивідуального концептуального контуру соціальним дозволяє осмислити мистецтво жити не як довільно обрану «техніку турботи про себе», а як відповідальне самовибудовування особистості, в якому узгоджуються вимоги досягнення злагоди та «дружби з самим собою» та злагоди зі світом і «дружби з іншими, ніж сам».

Ще одна визначальна концептуальна ідея філософії мистецтва жити, сформульована в елліністичний період, — розуміння турботи про себе як кропіткої, незупинної праці над собою, праці, якою слід займатися і вчитися все життя. Цю ідею Сенека висловив так: «вчитися жити все життя — означає перетворити своє існування у неперервну вправу, і якщо важливо рано почати, ще важливіше — ніколи не розслаблятися» [17, 56–57]. Але якщо людина повинна «вчитися жити усе життя», то філософія мистецтва жити не може бути якимось готовим набором «рецептів на всі випадки життя», а може тільки запропонувати певні **принципи** організації і здійснення турботи про себе, засвоєння яких може стати лише необхідною **передумовою** для того, щоб «**вчитися жити усе життя**». Отже, головне завдання філософії мистецтва жити — не встановлювати правила і давати готові рецепти, а формувати оптимістичні пропозиції, відкривати нові можливості життєвого самовибору і самоздійснення, визначати певні принципи організації і здійснення турботи про себе.

Розуміння турботи про себе як кропіткої, незупинної праці над собою, вводить до проблемного поля філософії мистецтва жити крім раціональної ще й вольову, потребово-мотиваційну і темпоральну складові. Оскільки онтологічною основою турботи про себе є свобода і розум, то культура себе має бути доповнена культурою свободи, коли культура себе і турбота про себе постають як необхідна передумова «турботи про всіх», і культу-

рою мислення, складовими якої є здатність критичного мислення, креативне, творче мислення та «турботливе мислення».

Філософія мистецтва жити з часів елінізму має й інструментальний вимір, що визначає як саме здійснювати турботу про себе. Головним тут є пізнання себе, відкриття себе, як об'єкта, гідного уваги, що досягалося за допомогою взаємопов'язаних груп практик — «процедур випробування», що розвивали здатність до самообмеження як необхідну передумову володіння собою; практик самоаналізу, метою яких є оцінка зробленого для відтворення принципів діяльності і виправлення їх у майбутньому; роботи думки над собою. І на інструментальному рівні філософія мистецтва жити не розробляє рецепти оволодіння зовнішніми атрибутами життєвого успіху, а занурює людину в етичний контекст «добродійного життя».

Можна зробити висновок, що з самого початку предметною царинною філософії мистецтва жити стала сама людина як суб'єкт життєтворчості, який володіє культурою себе і культурою жити разом з іншими і набуває і поновлює цю культуру протягом усього свого життя.

Історичний розвиток філософії мистецтва жити йшов, значною мірою «хвилеподібно». У християнській культурі духовні практики трансформувалися із турботи про себе у зречення від себе, а філософія мистецтва жити у теологію мистецтва жити. Новий розквіт філософії мистецтва жити відбувається у добу Відродження, значною мірою завдяки М. Монтеню, який привніс у дану царину нове розуміння людини як цілком вільної індивідуальності, яка є єдиною причиною і керівником власного життя, а також педагогічні принципи розвиваючого навчання і всебічного розвитку людини. У добу Модерну філософське осмислення мистецтва жити поступилося місцем розробці основоположень наук і наукового мислення, а само життя для людини стало засобом для досягнення якихось зовнішніх цілей. Але не зважаючи на таку спрямованість філософського мислення, яке мало абстрактний, метафізичний характер, вже починаючи із німецької класичної філософії (І. Кант, І. Г. Фіхте, Л. А. Фейєрбах) і далі у неокласичній філософії (А. Шопенгауер, С. К'єркегор) можна простежити вироблення низки нових для філософії мистецтва жити ідей.

Так, вже головні питання І. Канта «Що я можу знати?», «Що я повинен робити?», «На що я смію сподіватися?», переведені у теоретичну площину філософії мистецтва жити, задають змістовні конститутивні контури її проблемного поля. Формальні ж контури цього поля, що визначають його моральні межі, можуть бути окреслені категоричним імперативом І. Канта.

Щодо філософії І. Г. Фіхте, то вона створює об'єктивні передумови для переорієнтації філософії мистецтва жити від споглядання і націленості на самопізнання до діяльності та націленості на життєтворчість. Висуваючи людині

вимогу стати вільною, філософія І.Г. Фіхте дає можливість зафіксувати у філософії мистецтва жити новий концептуальний контур — культуру свободи.

По суті, два основних питання філософії І.Г. Фіхте: «Яким є призначення людини взагалі?» і «Якими засобами вона може найкраще його досягнути?», є основоположними для філософії мистецтва жити. Для розкриття філософсько-освітнього аспекту мистецтва жити непересічне значення має теоретичне осмислення цілей виховання, які І.Г. Фіхте визначає як **моральнісна самостійність, ясність розуму і чистота почуттів**. Шлях до цього він вбачає у самопізнанні своєї діяльності і виробленні моральної мети людства — утвердження царства розуму і свободи, розумного життя як морального художнього цілого. Причому, мета людини не в досягненні мети, аннескінченному наближенні до неї, тобто в удосконаленні. Він також послідовно проводить думку, що молоде покоління слід об'єднати у педагогічну общину, щоб кожний відчував себе часткою цілого, часткою держави і народу.

Усі ці теоретичні інтенції — діяльність, свобода, сполучення індивідуальних і соціальних цілей — знайшли свій подальший розвиток у філософії марксизму, де набули нового сенсу і засадничого значення у концепції універсального розвитку людини К. Маркса, а пізніше у діяльнісному підході, який міцно утвердився у радянській філософії, психології, педагогіці тощо.

Теоретичні передумови для привнесення нових, діалогічних конотацій у філософію мистецтва жити були закладені у філософії Л. А. Фейєрбаха. Діалогічні настанови у розумінні людського буття отримують подальший розвиток у філософії А. Шопенгауера. Ці ідеї стали невід'ємною складовою гуманістичного горизонту розвитку сучасної філософії і наявні у більшості її етичних концепцій (зокрема, найбільш повно і послідовно вони представлені в етиці Е. Левінаса). Вони мають бути загальним гуманістичним горизонтом і для сучасної філософії мистецтва жити. В свою чергу, у її освітніх проєкціях має бути зафіксована настанова на формування в особистості специфічної духовної потреби — привнести до світу “людяність”, у чому А. Шопенгауер вбачав головне моральне призначення людини.

Насиченою новими концептуальними для філософії мистецтва жити ідеями є філософія С. К'єркегора. На його думку, і тут він розвиває ідеї своїх чисельних попередників, необхідно, щоб людина усвідомила, зрозуміла своє покликання, визначила себе і своє місце в світі, усвідомила, що надає людському життю сенс. Людина може стати людиною, якщо звільниться від розладу з собою, від байдужості до усього оточуючого і до своєї особистості. Новим у датського мислителя є обґрунтування того, що у процесі життєвого самовибору і самоздійснення, людина вирішує граничні питання свого існування і тому приречена на вибір за принци-

пом «або-або»: або естетичний шлях життя, який з необхідністю веде до самознищення людської особистості, або етичний шлях, на якому людина знаходить себе, набуває свою особистість. Аналіз різних способів життя, здійснений С. К'єркегором, і сьогодні зберігає для філософії мистецтва жити своє концептуальне значення.

Наскрізною для усіх філософських міркувань С. К'єркегора є ідея **людської гідності** — основоположна для філософії мистецтва жити. Причому, важливо, що вона сполучилась у нього з ідеєю **відповідальності**. Відтоді, через філософію екзистенціалізму, комунікативну практичну філософію та етику відповідальності ця ідея стала невід'ємним конститутивом філософії мистецтва жити. Ще однією ключовою для філософії мистецтва жити ідеєю у філософії С. К'єркегора стало визнання **можливості** головною точкою опори для людини.

Як можна було побачити, у процесі історичного розвитку філософія мистецтва жити, зберігаючи свій концептуальний каркас як основу, поступово збагачувалася новими ідеями і теоретичними інтенціями. До таких нових ідей і теоретичних інтенцій можна віднести: внутрішню автономію і самозаконність, діяльність, життєтворчість, свободу, вибір, відповідальність, можливість, діалогічний характер людського буття, сполучення індивідуальних і соціальних цілей.

У філософії ХХ–ХХІ століть увага до проблематики мистецтва жити суттєво зростає, а переосмислення місця мистецтва жити у системі життєвих цінностей починає розглядатися як один із головних чинників запобігання антропологічної катастрофи. Можна виділити два основні шляхи реабілітації поняття «мистецтво жити», що складаються у межах новітньої парадигми гуманізму як наслідок «зустрічі» Заходу та Сходу та у межах постновітньої парадигми гуманізму як наслідок трансформації етики від раціональної нормативної теорії моральних Абсолютів до практичної філософії [Див. про це більш докладно: 14].

У суспільстві ризику виникає потреба наповнити філософію мистецтва жити новими сенсами. У мистецтві жити набуває першочергової затребуваності готовність особистості діяти у ситуації невизначеності, нестійкості та невпевненості у майбутньому, прогнозувати можливості проявів ризику, розраховувати їх наслідки, приймати рішення щодо локальних дій із врахуванням глобальних вимог. За таких умов культура себе, як складова мистецтва жити, має бути доповнена «культурою ризику», яка і характеризує таку готовність і передбачає спроможність приймати рішення на особисту відповідальність, а не гарантує неминучу успішність чи правильність прийнятих рішень. У культурі ризику функціонально доповнюють одна одну усі форми раціональності, воля і етичні принципи. Прийняття відповідальних рішень стосовно майбутнього передбачає цілісне сприй-

няття життєвої перспективи, в якій складно переплетене особисто і загально значуще, локальне і глобальне, ситуативно, стратегічно і буттєво значуще. Рішення набувають якості відповідальних, якщо приймаються на таких етичних основах, які включають не тільки індивідуально обрані, але й загально визнані параметри, визначені об'єктивною ієрархією загально-людських цінностей і благ, насамперед, — це принцип відповідальності за можливість продовження життя прийдешніх поколінь людей (Г. Йонас) і принцип «благоговіння перед життям» (А. Швейцер). Морально-етичне підґрунтя у культурі ризику має і вольовий компонент. Воля тут має поставати як «добра воля». Така «добра воля», осмислена як культура свободи, привносить у культуру ризику етику турботи про Іншого, етику справедливості і субсидіарності.

Ризики життєтворчості у добу глобальних цивілізаційних зрушень і нові ціннісно-сміслові горизонти освітньої практики

У добу глобальних цивілізаційних зрушень ризики життєтворчості суттєво зростають і пронизують усі сфери життєздійснення людини. Системні ризики життєтворчості задають процеси глобалізації зростання просторової і професійної мобільності. Вони спричиняють плюралізацію стилів життя і надають особистісній біографії «клаптиковості», а ідентичності «мозаїчності». За таких умов особливо важливого значення набуває рефлексивна біографія як засіб збереження єдності «самості», цілісності життєвого шляху, орієнтації у моральному і соціальному просторі. Без рефлексивного відповідального проектування власного життєвого шляху, для особистості надзвичайно загострюється ризик, що її стихійне життєздійснення стане результатом наслідування певним моделям поведінки, взірцям учинків, стилям життя як зовнішньо привабливим брендам, що привнесені в її свідомість за допомогою різних маніпулятивних практик.

Для мінімізації викликів життєтворчості у добу глобальних цивілізаційних зрушень в освіті має бути створене формуюче середовище, яке б сприяло усвідомленню дитиною самої себе як самоцінності, розвивало її культуру себе, її потребу і вміння дбати про себе в усіх своїх вимірах. Освіта має бути зорієнтована на формування в особистості здатності до самоволодарювання і «самоврядування» — самовизначення і самоздійснення за допомогою власних рефлексивних зусиль. Автентичність особистості має отримати і відповідне етичне підґрунтя через залучення до горизонтів загальних значень. Усвідомлення потреб власної життєтворчості і вимог мистецтва жити у суспільстві ризику є важливим чинником підсилення внутрішньої вмотивованості щодо навчання. Нові стандарти освіти повинні враховувати багатовимірність дитини, її життєвих потреб

і, відповідно, багатовимірність її навчальних успіхів. Мають бути більш активно задіяні механізми, що забезпечують реалізацію компенсаторного характеру людських здібностей. В освіту мають бути цілеспрямовано і послідовно привнесені морально-етичні, культурно-ціннісні, суспільно-історичні конотації, здійснена її гуманітаризація і гуманізація, без чого індивідуальна свідомість не набуде життєво продуктивної нормативно-ціннісної та цільової визначеності.

Процеси глобалізації спричиняють виникнення суспільства мультикультурного типу. У мультикультурному суспільстві класична аксіологічна перспектива мистецтва жити має бути суттєво доповнена і розширена культурою свободи, невідривно сполученою із культурою ризику, комунікативною та культурною компетентністю як необхідними передумови для налагодження продуктивної інтеркультурної комунікації, для того, щоб «жити разом». Осередням мистецтва жити разом має стати культура толерантності, яка розпочинається із поваги до людської гідності і в своєму власному обличчі, і в обличчі кожної іншої людини та передбачає і відповідальний самовибір, і самозбереження своєї соціокультурної ідентичності, і культуру космополітизму.

Відповіддю на виклики мультикультурного суспільства має стати мультикультурна освіта як засіб надання світогляду особистості відкритості і мобільності а також засіб культивування поваги до людської гідності в обох її вимірах. Така освіта має бути спрямована не тільки на формування в особистості відповідної низки «толерантних почуттів», але і раціональних ресурсів, необхідних, з одного боку, для забезпечення трансформації ксенофобії у ксенологію, а з іншого, — для того, щоб особистість була здатна до рефлексивного біографічного проектування, могла набути у глобалізованому світі свою автентичність і зберегти її від загроз уніфікації та деперсоналізації, обрати у мультикультурному соціумі те, що є для неї найбільш особистісно-значущим. Метою власно мультикультурної освіти є раціональне «наближення» Інших світів через надання обізнаності щодо інших культур і формування відкритості, допитливості і зацікавленості щодо них і їхніх надбань. Мультикультурна освіта має бути змістовною і включати інтеркультурну освіту, зорієнтовану «трансгресивно». Метою останньої є набуття тих знань, навичок і вмій, які необхідні для здійснення продуктивної інтеркультурної комунікації. Вона задає параметри не «що» вивчати, а «як», «як мислити» і у якості наскрізного принципу організації педагогічного процесу має стати важливим чинником структурування інтеркультурного діалогу. Сама ж реалізація цього принципу не можлива без здійснення процесів гуманізації у сенсі утвердження ідеалів і практики толерантності як способу пізнання і поваги щодо інших, та гуманітаризації як однієї із форм

налагодження інтеркультурного діалогу для забезпечення взаємного духовного збагачення різних культурних світів.

Суттєвий виклик життєтворчості надають темпоральні трансформації глобалізованого світу, які складно поєднують у собі прискорену динаміку, ущільнення часу, детермінацію майбутнім, знецінення минулого досвіду, скорочення теперішнього. Відтак, в особистісному мистецтві жити затребуваною стає темпоральна культура нової якості до складових якої можна віднести: історичну пам'ять, як чинник запобігання втрати зв'язку між різними поколіннями, адекватне ставлення до традицій (в макінтайрівському розумінні); транстемпоральну компетентність, як здатність відновлювати зв'язок між різними часовими вимірами свого життя і часовими пластами суспільного життя; власно темпоральний менеджмент як здатність скласти і продуктивно витратити часовий бюджет своєї діяльності та життєдіяльності, тобто темпорально організувати свою життєтворчість і контролювати розгортання свого життєвого шляху у часі, оцінювати ризики і небезпеки стратегій прискорення і ущільнення часу свого життя, визначити власні можливості у контексті мультикультурної темпоральності.

Важливим чинником опанування темпоральною складовою свого життя, забезпечення темпоральної цілісності біографії та індивідуального «оволодіння» майбутнім у добу глобалізації для особистості може виступити біографічне проектування як дискурсивний засіб організації та спрямування її життєдіяльності через саморефлексію можливих сценаріїв розгортання життєвої траєкторії. Рефлексивне відповідальне життєве проектування відрізняється від утопічного, зокрема і здатністю усвідомлювати темпоральність успіху, його відносність. Освітні проєкції життєвого проектування можуть мати як безпосередні, так і опосередковані форми, зокрема здійснюватись за допомогою прихованого навчального плану. Однією із важливих форм реалізації життєвого проектування в освіті може стати цілеспрямоване прищеплення і формування тих знань, навичок і вмій, моделей поведінки і комунікації, які будуть необхідні в майбутньому і робити це таким чином, щоб дитина розуміла їх майбутню затребуваність.

У суспільстві ризику одним із визначальних глобальних чинників ризикогенності є екологічна проблема, яка перетворилася на справжню проблему виживання людства, тому до особистісного мистецтва жити необхідно додати мистецтво жити екологічно — здатність здійснювати процес життєтворчості з урахуванням вимог виживання людства, причому, і в своєму власному обличчі, і в обличчі іншої людини, і в обличчі усього людського роду. Мистецтво жити екологічно передбачає залучення до «горизонтів загальних значень» екологічних цінностей — цінностей життя: життя природи, людини, соціуму, цивілізації. Отже мистецтво жити екологічно передбачає турботу не тільки про природу і природне довкілля, але й про людину, причому у потрібному

відношенні — і про її тіло, і про її душу, і про її дух. Особливий наголос на екології людини і екології духу потрібен і з тієї причини, що сучасне суспільство продовжує залишатися суспільством споживання. На рівні індивідуального життя визначальним способом самореалізації і життєздійснення виступає консьюмерізація, щільно пов'язана з гедонизацією життя. Вона є терором споживання і терором розгнudzаних почуттів. Терором, який знищує і природні ресурси, і особистість людини, її власні духовні, душевні і фізичні ресурси. Екологія духу передбачає не тільки реорганізацію ієрархії цінностей і ціннісних орієнтацій, а подолання скептичного ставлення до духовних цінностей взагалі. Екологічна освіта і виховання мають бути сприйняті не як ще одна форма, поряд з іншими, головною метою якої є систематичне ознайомлення з новітніми науково-екологічними розробками, а як необхідний інтегративний засіб формування особистісного мистецтва жити у суспільстві ризику з метою навчити людину жити відповідально.

Необхідність залучення до екологічної освіти «екології людини» зумовлена ще однією обставиною — стрімким розвитком новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій, які справляють усе більш могутній вплив і на людську природу, і на усі її взаємини із світом та іншими людьми. Нова комп'ютерна екологія, як складова мистецтва жити екологічно, теж має вбирати до себе три основні виміри — тілесний, душевний і духовний. Мистецтво жити екологічно у взаємодії з новими інформаційно-комп'ютерними технологіями буде означати збереження власної духовної автономії і самототожності, що передбачає турботу про себе в її класичному розумінні як постійне повернення до себе, перевірокриття, переосмислення і перезатвердження своїх духовних основ. Це особливо важливе, оскільки йдеться не просто про загрозу втратити себе у сенсі нездатності до самоідентифікації, чи втратити спроможність налагоджувати особистісні стосунки з іншими людьми, а й у більш широкому сенсі — про нездатність до антропологічної самоідентифікації та загрозу виникнення світу, в якому місце Людини посяде Комп'ютер. Головним предметом турботи екології людини в умовах інформатизації і віртуалізації людського життя має бути розширення і зміцнення душевно-духовного простору особистості, формування його духовних основ, формування творчого і відповідального ставлення до свого життя. І тут в освіті можуть бути задіяні ті ж самі засоби, про які вже мова йшла вище — гуманітаризація і гуманізація, налагодження діалогічної комунікації, життєве проектування.

Філософія мистецтва жити у перспективі зміни освітніх парадигм

Сучасний етап розвитку філософії освіти характеризується інтенсивним пошуком у теоретичній царині розробки нової освітньої парадигми —

ідеалу освіченості, стратегічних цілей і ціннісних основ освіти, принципів формування її змісту і спрямованості. Здійснюючи парадигмальний пошук, філософія освіти прагне виявити ті вихідні культурні цінності і засадні світоглядні установки освіти і виховання, які відповідають вимогам і завданням, що об'єктивно висувуються перед особистістю в умовах сучасного суспільного розвитку. Але цей парадигмальний пошук ще не призвів до формування і утвердження в освіті якоїсь однієї визначеної парадигми. Швидше мова може йти про конкуренцію різних освітніх парадигм і ситуацію поліпарадигмальності або «міжпарадигмальності» [7].

Не зважаючи на те, що нова освітня парадигма знаходиться ще в стадії становлення, а її філософська розробка є гостро дискусійною проблемою, серед дослідників є певна згода щодо визначення головної мети педагогіки для XXI століття — це формування і розвиток особистості, що володіє високим ступенем життєвої компетентності в усіх її проявах. Нова парадигма освіти передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Такий стратегічний обрій педагогічної діяльності знайшов конкретизацію в теорії і практиці, котрі позначаються терміном “особистісно орієнтоване навчання”. Виходячи з цього і нова освітня парадигма у сучасному філософсько-педагогічному дискурсі позначається, за звичай, як особистісна.

Утвердження особистісно орієнтованого підходу в освіті поступово відбувається як на загально цивілізаційному, так й на національно-державному рівнях. В останні десять років світова спільнота веде напружену дискусію навколо того, як озброїти особистість необхідними вміннями і знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з інформаційним суспільством, що швидко розвивається. Міжнародні експерти концентрують свою увагу на розвитку особистісних здатностей, які необхідні для успішного індивідуального життя та успішного функціонування суспільства, і позначають комплекс цих здатностей поняттям «компетентність». Серед ключових компетентностей особистості, на формування яких має орієнтуватися сучасна освіта, експерти Організації економічного співробітництва та розвитку виділяють три базові групи — здатності особистості, необхідні для автономної дії, здатності, необхідні для інтерактивного використання засобів, здатності і вміння, необхідні для функціонування в соціально гетерогенних групах [18]. В Україні одним із стратегічних завдань реформування освіти згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я [6].

Відповідно до головної мети вибудовуються і ціннісні засади сучасної педагогічної практики — гуманізм з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; демократизм, засадничений прин-

ципами партнерства і самоврядування; креативність як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; відповідальність як спосіб реалізації особистісної свободи; толерантність як форма поваги до інаковості Іншого, засадничена принципами терпимості і ненасилля тощо.

Але розробка особистісного підходу в освіті — дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена багатьма причинами. По-перше, особистість є надзвичайно складним утворенням і має багатомірний характер. По-друге інтереси саморозвитку особистості не завжди збігаються із тими запитами щодо особистісного розвитку, що висувуються суспільством. Така розбіжність значною мірою зумовлена внутрішньою амбівалентністю освіти як соціального інституту, яку на думку С. В. Пролєєва утворюють дві протилежні інтенції освіти: з одного боку, освіта пропонує особі доступ до культурних надбань людства, а з іншого, «виготовляє» типові для даного суспільства персонажі, розкладає та нищить особистість в надії зберегти у непорушності усталені диспозиції суспільних відносин» [8, 18].

У зв'язку з цим неминує постає питання про те, розвиток яких саме якостей і здібностей має бути метою особистісно орієнтованого педагогічного процесу із врахуванням вимоги гармонізації запитів суспільного та індивідуального життя.

Крім того, для формування нової освітньої парадигми, у тому сенсі як ми зазначили вище, ще недостатньо просто проголосити особистісну переорієнтацію освіти. Необхідність особистісного підходу в освіті визнавалася і у межах попередньої освітньої парадигми, як західними мислителями (Я. А. Каменським, Й. Г. Песталлоці, пізніше Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьюї), так і вітчизняними педагогами (С. Русова, А. М. Макаренко, В. О. Сухомлинський). Тривала передісторія особистісного підходу в освіті і вихованні репрезентована також гуманістичною педагогікою, неопрагматизмом, екзистенціалізмом, вільним вихованням (США, Європа 70-х р.р. XX ст.), педагогікою співробітництва (СРСР, 80-ті р.р. XX ст.). Усі ці педагогічні концепції створили міцне методологічне і методичне підґрунтя для формування і розвитку сучасної особистісно орієнтованої педагогіки. Але це підґрунтя розроблялося у межах попередньої освітньої парадигми [Див. про це більш докладно: 10]. Тому, незважаючи на те, що педагогіка вже впродовж багатьох років декларувала розвиток здібностей особистості та особистості у цілому як мету, але увесь педагогічний інструментарій, уся сукупність принципів і способів організації та побудови освітньої діяльності відповідали інструментальній, технократичній освітній парадигмі, зорієнтованій на забезпечення ефективної підготовки вузькоспеціалізованого фахівця, який би був, насамперед, ефективним

як суб'єкт виробничої діяльності, а не власної життєдіяльності у цілому. Звідси і впливає потреба у конкретизації тих особистісних якостей і здібностей, формування і розвиток яких мають бути метою нової освітньої парадигми. Пошук відповіді на це питання слід здійснювати із врахуванням основних напрямів парадигмальної переорієнтації освіти, що у сукупності засвідчують перехід від технократичної освіти до особистісно орієнтованої, а саме перехід: від освіти на все життя до освіти протягом усього життя; від вузько спеціалізованої фахової освіти до компетентісно орієнтованої освіти; від технократично орієнтованої освіти до гуманізації і гуманітаризації освіти; від монологічно до діалогічно орієнтованої освіти; від освіти, що ґрунтується на авторитарних принципах до всебічної демократизації освіти.

Одним із перспективних засобів розв'язання вище окресленого питання є, на нашу думку, визнання того, що провідним завданням особистісно орієнтованої освіти має стати навчання мистецтва жити [Див. більш докладно: 13, с. 196–225]. Адже орієнтація освіти на формування і розвиток особистості по-суті означає виведення людини на шлях самобудівництва, самотворення, самовизначення у системі життєвих відносин, шлях самоактуалізації у процесі діяльності і життєдіяльності. Отже головною місією особистісно орієнтованої освіти у межах нової освітньої парадигми має бути сприяння становленню людини як суб'єкта і проектувальника власного життя, головного ініціатора своєї практичної діяльності, спілкування, пізнання, споглядання, усіх видів специфічно людської активності, творчості, тобто свідомого автора свого життєвого шляху, своєї біографії, свого життя у цілому.

Життєтворча освітня стратегія задає також і нове розуміння знання в освіті. Філософії мистецтва жити імпліцитно включає і розвиває те розуміння знання, яке склалося ще з часів Сократа, і відповідно до якого знання мислиться не як сукупність певних відомостей, що їх можна отримати ззовні, а як внутрішнє духовне зусилля, як самопізнання, як таке, що має невід'ємний ціннісний вимір і усвідомлюється як категорія морального життя особи. Саме таке розуміння знання є необхідною передумовою для реалізації людинотворної функції освіти і тому все більше актуалізується у контексті становлення нової освітньої парадигми.

Залучення мистецтва жити до складу особистісно орієнтованої освіти є важливою формою конкретизації особистісного підходу і задає визначені світоглядні орієнтири для здійснення процесу гуманізації освітньої діяльності. До останніх, як нам здається, можна віднести такі: нове розуміння людини, визнання її самоцінності, прагнення подолати її попередню інструменталізацію та “стандартизацію”; переконання в необхідності створювати умови для формування та розгортання творчих здібностей, потреб,

потенцій особистості; орієнтація освітнього процесу не тільки на надання певної системи знань, навичок та вмінь, які будуть необхідними у подальшому “влаштуванні” у житті, а спрямованість на оволодіння мистецтвом жити, формування життєвої компетентності особистості в самому широкому сенсі слова [Див.: 16]. Виокремленні світоглядні орієнтири можуть стати необхідним аксіологічним підґрунтям для розробки життєтворчої освітньої стратегії у межах особистісно орієнтованої освіти.

Узагальнюючи усе вище зазначене, можна зробити висновок, що життєтворча освітня стратегія дає можливість гармонізувати у межах особистісної освітньої парадигми інтереси і вимоги індивідуального і суспільного розвитку. Як форма конкретизації особистісного підходу в освіті життєтворча освітня стратегія має і визначений ціннісно орієнтуючий потенціал, до найважливіших складових якого можна віднести наступні:

- життя в сучасних умовах постає як базова, вихідна цінність, отже й у межах освітнього процесу воно повинно набувати первинної значущості;

- життя розуміється не як певна заданість, а як проблема, яку людина вирішує самостійно, отже це орієнтує освітній процес на оволодіння мистецтвом життєтворчості, важливою складовою якого є здатність до автономної дії;

- життя розглядається як певна цілісність у межах якої невідривно пов'язані, розгортаються й реалізуються усі характеристики, якості, здібності людини — тілесні, емоційно-чуттєві, інтелектуальні, вольові, душевно-духовні, моральні тощо; ця цілісність відповідно орієнтує й освітній процес на цілісне формування та розвиток особистості;

- життєтворчість як процес знаходження та реалізації смислу, мети та ієрархії цілей життя є, по суті, процесом його одухотворення, тому життєтворча стратегія й орієнтує освітню діяльність на формування та розвиток духовності особистості [Див. про це більш докладно: 15].

У суспільстві ризику життя стає все більш динамічним, а майбутнє все більш невизначеним, відтак зростає попит на креативний потенціал особистості, котрий інтегрує її здатності до інновацій і соціальної мобільності, здатності до самоорганізації у посттрадиційному і мультикультурному світі, до творчого і відповідального самовираження і самоздійснення. Орієнтація освіти на формування і розвиток в особистості усіх цих здатностей і означає, по-суті, залучення мистецтва жити до ціннісно-смыслового фундаменту особистісної парадигми освіти. У свою чергу, таке залучення передбачає переосмислення співвідношення навчання і виховання у педагогічному процесі. Для попередньої парадигми освіти притаманним було домінування навчання. Це призводило до того, що основна увага в освіті фокусувалася на засвоєнні учнем вже готової суми знань, навичок і вмінь, а не на розвитку його суб'єктності і твор-

чих потенцій. Поза межами уваги залишалося виховання особистості як суб'єкта власного життя, життєтворчості.

Залучення мистецтва жити до ціннісно-смыслового фундаменту особистісної парадигми освіти передбачає переосмислення не тільки співвідношення навчання і виховання у педагогічному процесі, а також зміну статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної форми організації педагогічного процесу: виховання слід розуміти не як вузький сегмент змістовно практичної діяльності, а як виховання в усьому, так само як і навчальна діяльність має виступати основою формуючого середовища в системі освіти. Важливою формою забезпечення єдності навчання і виховання у педагогічному процесі виступає освітній діалог.

Визнання того, що педагог і у межах діалогічної освіти зберігає за собою провідну педагогічну роль, яка проте кардинально змінюється, вимагає переосмислення його компетенцій і компетентностей. З точки зору комунікативно-освітніх проєкцій мистецтва жити у суспільстві ризику важливо, щоб педагог, разом із діалогічною інтенцією і власно комунікативною компетентністю, мав і такі інтенції, як інноваційна, перспективна, ціннісно-світоглядна а також був здатний ефективно реалізовувати проєктивні щодо мистецтва жити можливості усіх видів комунікацій — інформаційної інтеракції, духовної та екзистенціальної [Див. про це більш докладно: 12].

Висновки. Оволодіння мистецтвом жити виступає як об'єктивний імператив освіти для XXI століття і відповідає запитам як індивідуального, так і суспільного життя.

Сучасний світ стає все більш складним, динамічним, наповненим ризиками. Сучасне суспільство характеризується підвищеною динамікою і системністю соціальних змін, які насуваються на людину так швидко, що їй загрожує «футурошок» (Е. Тоффлер). Крім того для сучасного суспільства притаманне ускладнення соціальних практик, плюралізація життєвих стратегій і стилів. За таких умов, коли людина втрачає усталену статусну роль і традиційну соціальну самоідентифікацію, вона повинна вміти свідомо, швидко і адекватно орієнтуватися в соціальному просторі, тобто повинна бути «життєво майстерною» і в кожному своєму вчинку, і на усьому життєвому шляху. Отже само суспільство потребує людину, здатну до відповідального волевиявлення і самовизначення, до інновацій і творчості, людину, яка б у своїй діяльності — професійній, соціальній, політичній — орієнтувалась би на майбутні стани суспільства і у цьому сенсі була б відповідальним суб'єктом суспільного розвитку.

Для особистості так само головним об'єктивним імперативом є безперервне протягом усього життя все більш повне усунення невизначеності її статусу у світі пізнавальних і діяльнісних практик, виявлення і розкриття

все більш глибоких вимірів її індивідуальності, нових глибин і масштабів її буття. Таким чином, запити суспільного та індивідуального життя збігаються у царині мистецтва жити, яке розуміється як здатність до відповідальної життєтворчості. Але в сучасних умовах проблема оволодіння особистістю мистецтвом жити міститься не тільки в площині вимоги «почати жити для себе», а й в площині вимоги будувати своє життя і здійснювати свою життєдіяльність і професійну діяльність на засадах етики відповідальності (Г. Йонас), вимоги бути відповідальним суб'єктом суспільного розвитку в умовах глобалізації ризиків і невизначеності образу майбутнього, що суттєво підсилює ризикогенність індивідуального життя і усіх процесів життєздійснення.

Особливо вразливою до якісно нових видів ризику, що виникають у світі, що стрімко змінюється і глобалізується, є молодь. По-перше, у такому світі традиційні механізми трансляції досвіду (зокрема і того, що акумульований у знаннях) втрачають свою дієвість. По-друге, незахищеність молоді від ризиків підсилюється динамічною реструктуризацією соціальної і професійної стратифікації суспільства. По-третє, загострюються суперечності і конфлікти між нормами і ціннісними зразками традиційної культури, що закріплені в національних архетипах суспільної свідомості, і нової масової культури «інформаційного суспільства», найбільш активними споживачами якої є представники нового покоління. По-четверте, така вразливість зумовлена і віковими особливостями, що знаходять прояв у необхідності здійснювати інноваційну діяльність в умовах зростаючої ризикогенності сучасного суспільства.

Підвищена вразливість підростаючого покоління до нових ризиків є додатковим чинником необхідності залучення мистецтва жити до нової освітньої парадигми. Більш за те, від того, наскільки адекватною буде «відповідь» освіти на виклики суспільства ризику залежить не тільки майбутнє самих молодих людей, але й майбутнє суспільства, яке і буде «конструювати» молодь.

Для набуття нової парадигмальної якості, особистісна орієнтація в освіті має бути пов'язана з оволодінням особистістю мистецтвом жити. Це дозволяє визначити нову місію особистісно орієнтованої освіти — сприяти становленню людини як активного, творчого, відповідального суб'єкта і свого власного життя, і суспільного розвитку, що відповідає попиту суспільства ризику на креативний потенціал особистості, котрий інтегрує її здатності до інновацій і соціальної мобільності, здатності до самоорганізації у посттрадиційному і мультикультурному світі, до творчого і відповідального самовираження і самоздійснення. Отже, життєтворча освітня стратегія дає можливість гармонізувати у межах особистісної освітньої парадигми інтереси і вимоги індивідуального життя («турботи про себе») і

суспільного розвитку (вимоги будувати своє життя, здійснювати свою життєдіяльність і професійну діяльність на засадах етики відповідальності) а також вимоги аксіологізації освітнього процесу і розуміння імперативних горизонтів виховної діяльності, які окреслюються цінностями життя, свободи, відповідальності, толерантності, креативності, гуманності, екологізму.

Література:

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
2. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: Науково-методичний збірник / За редакцією кандидата історичних наук І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. — Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. — 592 с.
3. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. — М.: Смысл, 2001. — С. 100–109.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.— метод. посібник: У 2 ч. / ред рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. — К.: Богдана, 1997. — Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. — 392 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 2–4.
7. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма — 2005. — Випуск 50. — С. 36–48.
8. Пролеєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? / Сергій Пролеєв // Філософія освіти. — 2007. — № 1 (6). — С. 17–27.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.— метод. Посібник / Ред. Рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. — К., 1996. — С. 156–167.
10. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. — 2004. — № 2. — С. 72–77.
11. Сохань Л. В. Искусство житнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий / Л. В. Сохань. — К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. — 576 с.
12. Степаненко І. В. Духовні основи комунікації вчитель-учень / І. В. Степаненко // Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». — Випуск 21. — Х., 2006. — С. 12–28.
13. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І. В. Степаненко. — Монографія. — Харків: ОВС, 2002. — 256 с.

14. Степаненко І. В. Мистецтво жити як пошук визначеної духовної форми / І. В. Степаненко // Філософські перипетії. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна № 561. Серія: Філософія. — Х., 2002. — С. 37–41.
15. Степаненко І. В. Тематичне поле виховання духовності особистості у нових дискурсивних контекстах / І. В. Степаненко // Вища освіта України. — 2004. — № 4 (14). — С. 19–25.
16. Степаненко І. В., Степаненко М. Д. / І. В. Степаненко, М. Д. Степаненко // Життєва компетентність особистості: філософсько-антропологічний та соціокультурний виміри. Монографія. — Харків: ХДУХТ, 2011. — 220 с.
17. Фуко М. История сексуальности — III: Забота о себе / Пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. М. Хомы под общ. Ред. А. Б. Мокроусова. — Киев: Дух и литера; Грунт; Рефл. — бук, 1998. — 288 с.
18. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process Summary and Country and Country Reports. OESD. — University of Neuchatel. October 2001. — 279 p.
19. Schmid Wilhelm Uber den Versuch der Grundlegung einer Philosophie der Lebenskunst // Information Philosophie. Dezember, 2001. — № 5. — S. 7–16.

Ирина Степаненко, Наталья Степаненко. Философия искусства жить: концептуальные контуры и образовательные импликации в обществе риска.

В обществе риска перед образованием встает остро актуальная задача — подготовить человека к жизни в новых ситуациях повышенного риска и опасностей, формирования у него особой культуры социальной и индивидуальной жизнедеятельности с соблюдением требований антропологической, социальной, экзистенциальной безопасности в их взаимосвязи, что, по сути, и будет означать овладение искусством жить. Для решения этой задачи требуется философское осмысление новых целей и средств, мировоззренческих ориентиров и форм организации образовательной деятельности с учетом требований формирования и развития в человеке умения справиться с разнообразием новых ситуаций риска. Для обретения нового парадигмального качества, личностная ориентация в образовании должна быть связана с овладением личностью искусством жить. Это позволяет определить новую миссию личностно ориентированного образования — содействовать становлению человека как активного, творческого, ответственного субъекта и своей собственной жизни, и общественного развития, что отвечает спросу общества знаний на креативный потенциал личности, который интегрирует ее способности к инновациям и социальной мобильности, способности к самоорганизации в посттрадиционном и мультикультурном мире, к творческому и ответственному самовыражению и самоосуществлению.

Ключевые слова: философия искусства жить, общество риска, культура себя, культура свободы, культура риска, личностная парадигма образования.

Iryna Stepanenko, Nataliya Stepanenko. The Philosophy of the Technique to Be: the Conceptual Contours and Educational Implications in the Risk Society.

The sharply actual task to prepare a man to live in the new situations of enhanceable risk and dangers, forming for him the special culture of social and individual vital functions with the observance of requirements of anthropological, social, existential safety in their intercommunication, that, in fact, will mean a capture of technique to be, gets up before the education in the risk society. For the solving of this task the philosophical comprehension of

new aims and facilities, world view reference-points and forms of organization of educational activity, taking into account the requirements of forming and development in the man an ability to cope with a variety of new situations of risk is required. For finding a new paradigm quality, individual orientation in education should be linked with mastering the personality of the technique to be. This allows to define a new mission of personality-oriented education — to promote the formation of man as an active, creative, responsible actor both of his own life, and social development that meets the demand of the society of knowledge on a creative potential of the personality, which integrates its ability to innovate and social mobility, ability to self-organization in post traditional and multicultural world, to the creative and responsible self-expression and self-fulfillment.

Keywords: *philosophy of technique to be, risk society, culture of itself, culture of freedom, risk culture, personality educational paradigm.*