

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

Редактор-перекладач

ПРЕДБОРСЬКА І. М.,

доктор філософських наук (англійська мова)

Відповідальний секретар

ЦИВІЛЬОВА Л. В., спеціаліст з видавничої справи та редагування

Видавець

Видавництво **МАЙСТЕР-КЛАС**

Адреса редакції

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

Ф51

Філософія освіти: Наук. часопис. — 2007. — №1(6)/Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. — К.: Мастер-клас, 2007. — 320 с.

Редакційна колегія

БЕХ В. П.,

доктор філософських наук, професор

ГНАТЕНКО П. І.,

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент АПН України

ГОМІЛКО О. Є.,

доктор філософських наук

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

КІЗІМА В. В.,

доктор філософських наук, професор

КОНВЕРСЬКИЙ А. Є.,

доктор філософських наук, професор

КРЕМЕНЬ В. Г.,

доктор філософських наук, професор,
академік НАН України

КУЛТАЄВА М. Д.,

доктор філософських наук, професор

КУШЕРЕЦЬ В. І.,

доктор філософських наук, професор

ЛУЗІК Е. В.,

доктор педагогічних наук, професор

ЛУТАЙ В. С.,

доктор філософських наук, професор

ЛЯХ В. В.,

доктор філософських наук, професор

ПАЗЕНОК В. С.,

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України

ПРЕДБОРСЬКА І. М.,

доктор філософських наук, професор

ПРОЛЕЄВ С. В.,

доктор філософських наук

РАДІОНОВА І. О.,

доктор філософських наук, професор

СТЕПАНЕНКО І. В.,

доктор філософських наук, професор

ТКАЧЕНКО В. М.,

доктор історичних наук, професор

ТРОЦКО Г. В.,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

ФИЛИПОВИЧ Л. О.,

доктор філософських наук, професор

ЯРОШЕНКО О. Г.,

доктор педагогічних наук, професор

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія
для майбутнього розвитку7

Сергій ПРОЛЕЄВ

Репресивність освіти: вимушена необхідність
чи владні зазіхання соціуму?17

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

Вікторія ШАМРАЙ

Освітній проект модерну і суспільство сьогодення28

Людмила ГОРБУНОВА

Складне мислення як відповідь на виклик епохи40

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Ольга АСТАФЬЕВА

Современная образовательная парадигма
в контексте социальных и культурных изменений56

Костянтин ВАЩЕНКО

Цінності освіти як предмет наукового аналізу73

Олег ЧАБАЛА

Болонський процес як одна з провідних тенденцій
глобалізації сучасної освіти79

ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Вікторія ГАЙДЕНКО

Філософія освіти в Австралії.
Дженіфер Гор: «Боротьба за педагогіки» та якість освіти87

Дженіфер ГОР

Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністськи91

Віктор ЗІНЧЕНКОНеобіхевіоризм як соціально-філософська модель освіти,
«технології поведінки» і суспільного управління108**Беата ГОФРОН**Нерівність освітніх шансів у період трансформації
суспільного ладу в Польщі118**ОСВІТА І НАУКА В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ****Алексей БОРИСЕНКО**

Об общенаучных аспектах сущности информации131

Эдуард КАЛИНИН

Проблема наблюдателя в современной науке и педагогике139

Інна КНИШ

Екологічна освіта за доби постнекласики148

**ЕТИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ ДИСКУРСИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ****Ольга ПАВЛОВА**

Трансформація освітніх стратегій у некласичній естетиці159

Олена Левченко

Людина на перетині текстів: естетичне як етичне169

Зореслав САМЧУКВизначеність етичних пріоритетів як двоєдина проблема
соціального буття та соціально-філософського дослідження181**ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ****Макс ГОРКГАЙМЕР**

Критика інструментального розуму (продовження). Частина III194

Володимир ШЕВЧЕНКО

Філософсько-освітня думка античної України214

Віктор ДОВБНЯКостянтин Ушинський як фундатор філософсько-освітньої
думки України231

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ

Володимир РИЖКО

Навчальна програма з філософії та філософська рефлексія246

Сергій КЛЕПКО

Філософія освіти в педагогічній освіті252

Віктор ЖАДЬКО

Педагогічна діяльність як основа відродження
історичної пам'яті молоді260

ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

Ольга ГОМІЛКО

Освіта в Україні: дух та тіло269

Ірина ПРЕДБОРСЬКА

Гендерна освіта в русі: від теорії до практики277

Галина НЕСТЕРЕНКО

«Нова парадигма» філософсько-освітніх розбудов
(огляд статей із проблематики філософії освіти
в журналі «Нова парадигма»)291

Іван НАДОЛЬНИЙ

Історична пам'ять у розвитку духовності особистості306

Леся ПАНЧЕНКО

Рецензія на колективну монографію
«Філософські абрисы сучасної освіти»309

Contents312

Наші автори315

Вимоги до оформлення статей317

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО РОЗВИТКУ

У статті піддаються критиці хибні судження і наміри щодо скорочення курсу філософії у вищих навчальних закладах, вилучення філософії з програм підготовки наукових кадрів та з переліку дисциплін, за якими складаються кандидатські іспити. Особливо гостро постає ця проблема як розрив корінних засад єдності філософії та педагогіки. На основі аналізу історичного розвитку філософії як духовно-практичного освоєння світу показано невідривність філософії від університетської освіти та педагогіки. Спираючись на філософське вирішення проблеми людини та її ролі у світі, ціннісних орієнтацій та ідеалів, педагогіка формує конкретну програму навчально-виховних дій, які мають забезпечити підготовку людини до життя в контексті існуючих реалій, а також з точки зору суспільного ідеалу.

Взаємозв'язок педагогіки (як і освіти загалом) з філософією не побачити може лише лінивий. Між тим, навіть із вуст шанованих учених чи організаторів науки й освіти нерідко злітають судження про скорочення курсу філософії, вилучення кандидатського іспиту з філософії, або ж обмеження філософії загальними питаннями тієї чи іншої проблемної галузі. На наш погляд, ці судження хибні. Філософія складає теоретико-світоглядну основу й методологію всіх інших наук. Провідні університети світу розглядають її не просто як навчальний предмет, але і як духовне підґрунтя навчально-виховного процесу. Як писав у свій час відомий німецький філософ Карл Ясперс, «університет збідніє, якщо це живе духовне підґрунтя припинить своє існування, якщо запанує філологія без філософії, технічна практика без теорії, безкінечні факти без ідей, наукове дисциплінування, а не дух»¹. У чому ж секрет



¹ Ясперс К. Идея университета // Идея университета. Антология. — Львов, 2002. — С. 117.

невідривності філософії від університетської освіти, зокрема, від педагогічної, й чому жоден з університетів світу за останні 2,5 тисячі років не зробив навіть спроби вилучення її зі своїх навчальних планів? Зупинимось на відповіді на це запитання більш детально.

Як особливу форму духовно-практичного освоєння світу філософію часто називають **наукою**. І це справедливо, бо ж філософія вибудовує власне знання на основі доведення, практичної перевірки знань, здобутих за допомогою історично вивірених методів, шляхом формулювання проблеми, гіпотези, створення теорії тощо. Ще частіше її називають **світоглядом**, що також заперечень не викликає, оскільки філософія не лише здобуває відповідне знання, але й формує ставлення до нього з боку людини, вивіряє й визначає значення самого знання для людини, її практичної діяльності. Більшість же вчених-гуманітаріїв називають філософію **формою суспільної свідомості** й розглядають поряд (і на відміну) від моралі, мистецтва, права та інших форм духовно-практичного освоєння світу. І це також справедливо, бо філософія є особливою частиною духовності людини, яка має свій предмет, віддзеркалює його в особливій формі з певним значенням.

Ми розуміємо під філософією особливий спосіб духовно-практичного освоєння дійсності, який формує теоретичне підґрунтя наукової картини світу й наукового світогляду, формує цілісний погляд на світ, місце людини в ньому, досліджує різноспрямоване ставлення людини до світу й у кінцевому розумінні виробляє систему узагальнених цінностей та ідеалів, що концентруються навколо проблеми мети й сенсу життя, щастя й шляхів його досягнення.

Обґрунтовуючи в гранично загальній формі відповіді на найбільш актуальні питання, що стоять перед людством, філософія постає як теоретико-методологічна й світоглядна платформа для інших форм науки й суспільної свідомості. Не є винятком і педагогіка. Спираючись на філософське вирішення проблеми людини та її ролі у світі, ціннісних орієнтацій та ідеалів, педагогіка формує конкретну програму навчально-виховних дій, які мають забезпечити підготовку людини до життя в контексті існуючих реалій, а також з точки зору суспільного ідеалу. Вивчення філософії для майбутніх вчителів є такою ж необхідною умовою, як зведення фундаменту під майбутній дім. І оскільки, як говориться в Біблії, цей дім має зводитися «на камені, а не на піску», філософія в педагогічному університеті має займати чільне місце серед навчальних дисциплін і вивчатися не в скороченому, а в повному форматі.

Першим філософом назвав себе Піфагор. Однак «філософія» як особлива форма духовно-практичного освоєння світу виникла значно раніше. У перекладі з грецької «філософія» означає ні що інше, як «любов до мудрості», що розвивається через формування узагальненого уявлення про світ і місце людини в ньому, відношення людини до світу, з метою дати відповідь про смисл життя, щастя й шляхи його досягнення, створити на цій основі систему життєвих цінностей та ідеалів.

Філософія виникає з постановки питання про єдність речей, цілісність світу, місце й роль людини в ньому, єдине походження і єдину першооснову всіх речей. Перші протофілософські вчення виникають у Єгипті в III–II тисячолітті до н. е. Першоосновою буття вони визначали воду. І в цьому немає нічого надприродного. Вода для єгиптян була основою вирощування врожаю, універсальним знаряддям добування засобів існування. Тому не дивно, що саме її єгиптяни розглядали як основу всіх речей. Це ж спостерігається й у стародавньому Вавилоні. Вавилоняни, як і єгиптяни, вважали, що всі речі походять із води, що вода лежить в основі всього суцього. Діяльність людей на той час досягла такого розвитку, що вони піднялися до усвідомлення єдності всіх речей, до розуміння того, що все живе, усе, що рухається, що виникає й зникає, має єдину основу. На такому ж приблизно рівні суспільної практики виникли й перші наївно-стихийні уявлення в стародавніх Індії, Китаї, Греції, Римі. Як єдине суще в них поряд із водою виступали такі першооснови, як вогонь, земля, повітря. Пізніше до них приєднувалися дещо абстрактні речі — апейрон, матерія тощо.

Класичною спадщиною перших філософських учень вважаються пам'ятки давньоіндійської культури — Веди, Брахмани й Упанішади (2500–2000 рр. до н. е.). Характерною особливістю давньоіндійського світогляду є те, що в ньому простежується органічний процес переходу від міфологічно-релігійного світогляду до філософії. Подібне ж спостерігається й у вченнях перших китайських філософів Лао-Цзи та Конфуція.

Конституйовані філософські школи виникають у Стародавній Греції та Римі (VI–V ст. до н. е.). Вони пов'язані з такими іменами, як Фалес і Піфагор, Ксенофан і Парменід, Зенон і Емпедокл, Геракліт і Демокріт, Платон і Арістотель, Епікур і Тит Лукрецій Кар. Будова Всесвіту й місце в ньому людини, пізнання природи й проблема людського щастя, пошук моделі ідеальної держави й проблема справедливості — далеко не повний перелік тематики, на якій зосереджувався проникливий розум античних мислителів. Характерним є те, що в розгляді цієї проблематики античні мислителі далеко обійшли свій час. Їх настанови багато в чому мають сенс і в наші дні. Як кажуть, ми стали старшими за Платона майже на 2500 років, а от чи стали ми розумнішими за нього — на це має відповісти історія.

Показовим є й інше: практично всі перші філософські вчення зосереджувалися на людині, визначенні її місця, ролі, призначення у світі, способу поведінки, характеру діяльності. На цьому підґрунті виникали перші вчення про те, як і яким чином треба готувати людину до життя. Аналізуючи філософську спадщину античних мислителів, можна зробити висновок, що саме вони, разом із формуванням філософських основ світовідчуття, світосприйняття й світорозуміння, заклали основи педагогіки як науки про виховання, освіту й навчання людини, її підготовку до самостійного життя.

Антична педагогіка мала декілька відносно самостійних напрямків і шкіл, які, разом із тим, базувалися на загальній ідеології філософських текстів пер-

ших філософів, що закликали до життя відповідно до законів природи. Першим учителем еллінів Платон називав Гомера. За настановами останнього хлопчаків навчали різноманітним спортивним вправам, верховій їзді, а також грі на лірі. Своєрідним кредо виховання в цей час було гасло «Завжди бути кращим і перемагати інших». Підлітків виховували в гідності, справедливості, аристократизмі й благородстві. Взірцями для виховання обиралися міфологічні герої.

Особлива система виховання — спартанська (фізичне виховання, військові вправи, гімнастика, витривалість, мужність тощо) — сформувалася у Спарті. Готуючи підростаюче покоління до перемоги в постійних міжусобних війнах, спартанці надавали перевагу військовому та спортивному вихованню, хоча, звичайно ж, не нехтували й вихованням інтелекту, художніх і математичних здібностей.

Афінська система виховання передбачала органічне поєднання розумової (мусичної) та фізичної (гімнастичної) підготовки. Софісти намагалися сформувати в учнях, насамперед, такі якості, що забезпечили б успіх на майбутньому громадянському поприщі (мистецтво дискурсу, красномовство, знання міфології, історії, законодавства). Античний поліс сформував перші навчальні школи; підготував перші навчальні підручники — з логіки, мовознавства, граматики, математики тощо. Відомими, наприклад, є такі пам'ятки перших підручників, як граматика Діонісія Фракійського, посібник Арістоксена «Начала гармонії», знаменитий підручник із математики «Начала» Евкліда та «Вступ до математики» Нікомаха. В основі педагогічних настанов та вчень, безумовно, були філософські вчення Гомера й Сократа, Платона й Арістотеля, пізніше — Емпедокла й Тита Лукреція Кара, Цицерона та інших античних філософських авторитетів.

Філософським підґрунтям **середньовічної педагогіки** постала релігія. Цьому передувала жорстка боротьба світоглядів — раціонального, що складав свої повноваження, оскільки в «античному варіанті» не мав змоги осмислити й пояснити «всезагальне», та ірраціонального, що намагався охопити й витлумачити його через апеляцію до Бога. Характер і форми навчання й виховання в житті європейських народів у цей час визначалися панівним становищем християнської релігії й церкви. Теоретичною основою середньовічної педагогіки стали Святе Письмо та філософські вчення «батьків» релігійного світогляду — Климента Олександрійського, Ансельма Кентерберійського, Августина Блаженного, Томаса Аквінського.

Августин, зокрема, виходив із того, що всі знання сконцентровані в Біблії, де «оселилась» вічна й незаперечна істина, що відкривається людині через слово й мову. У роботі «Про християнське вчення» він закликав зосереджуватися, насамперед, на вивченні гуманітарного знання, зокрема, на історії, яка найближче підійшла до розкриття істини Святого Письма, далі — вивчати математику та інші природничі науки. Особливу увагу в навчальному процесі філософ надавав ролі віри та авторитету.

Пізніше практично ці ж настанови, можливо, у дещо модернізованому ключі, повторить український філософ **Григорій Сковорода**. За традицією середньовіччя, філософ виходив із ідеї існування трьох світів — макрокосму (Всесвіту), мікрокосму (світу людини) і світу Біблії. Навчання й виховання людини має відбуватись як входження мікрокосму в макрокосм (і навпаки), що здійснюється за наполегливим вивченням Біблії. Головну мету навчання й виховання філософ вбачав у самовдосконаленні людини, яка має відшукати й освоїти «свою сродну працю». Ідеал вихованості Г. Сковорода вбачав у поміркованості, розважливості людини, дотриманні ритуалів та етикету, працьовитості й вірі.

На противагу релігійним ученням, епоха **Відродження** (XIV—XVI ст.) намагається сконцентруватися на людині як центрі світобудови, її розумових і моральних якостях, у вихованні яких гуманісти вбачали сенс і смисл педагогічної теорії й практики. У гострій полеміці із залишками схоластичної педагогіки, які концентрували свою увагу на Біблії, гуманісти закликали до вивчення життя, культурних традицій, намагалися ввести нові методи навчання, критикували неосвіченість і невігластво вчителів. «Повернення до людини» — такою загалом була педагогіка Відродження, що залишилася в історії завдяки творам Паоло Верджерія й Томазо Кампанелли, Вікторіно де Фальтре й Еразма Роттердамського, Франсуа Рабле й Монтеня, Франческо Петрарки й багатьох інших представників цієї славної епохи.

Гуманістичні ідеї Відродження продовжила епоха Просвітництва (XVII—XVIII ст.), мислячі представники якої (поряд із боротьбою проти релігії і схоластики) зосереджувались на поширенні освіти, культури, ідей добра і справедливості. А. Аріосто, Г. Горацій та Б. Спіноза в Нідерландах; Ф. Бекон, Т. Гоббс та Дж. Локк в Англії; П. Бейль, Ш. Монтеск'є, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Ламетрі, К. Гельвецій та Д. Дідро у Франції — далеко не повний перелік імен та держав, охоплених ідеями просвітництва, духовного розкріпачення людини, її виховання в дусі поваги до свободи, рівності й любові до вітчизни, власності й закону.

На наш погляд, в найбільш систематизованій формі педагогічні домінанти епохи Просвітництва викладені в працях Ж.-Ж. Руссо «Роздуми про науки і мистецтва», «Еміль або про виховання», «Роздуми про походження та підвалини нерівності між людьми». Філософ і педагог розмірковував про роль освіти, науки й культури в процесі переходу людини від природного стану до цивілізації, про суперечності епохи, необхідність подолання яких шляхами виховання, просвітництва й частково насильства відкриває шлях до «нормального людського існування».

Подібні ж думки висловлював французький філософ-просвітител, один із організаторів грандіозного видання «Енциклопедія», Дені Дідро. Взаємозв'язок навчання з життям, трудовим навчанням і вихованням, розвиток природних задатків дитини, безоплатне навчання, відокремлення школи від

церкви, рівний доступ до навчання представників всіх верств населення й цілий ряд інших прогресивних пропозицій щодо організації навчання та виховання дітей знайшли своє теоретичне обґрунтування не тільки в уже згаданих «Енциклопедії», але й у таких працях філософа, як «Систематичні заперечення книги Гельвеція “Про людину”», «План університету», «Про школу молодих дівчат», «Про особливе виховання» тощо. Д. Дідро відомий і своїми практичними рекомендаціями щодо реформування освіти й виховання, ширше — проведенням системних реформ у Росії, що були підготовлені ним на прохання імператриці Єкатерини II.

В українській філософії та педагогіці ідеї просвітництва поширювали Т. Шевченко й Д. Пирогов, П. Грабовський і М. Коцюбинський, Л. Українка й І. Франко, С. Подолинський і М. Драгоманов.

У західноєвропейському філософсько-педагогічному полі всесилля навчання та виховання підкреслював Дж. Локк. Порівнявши душу дитини з «чистою дошкою» (*tabula rasa*), філософ наполягав на її наповненні знаннями й вміннями, необхідними людині для життя.

Досягненню найкращого життя у всьому світі шляхом поширення знань, навчання й виховання підростаючого покоління, виправленню суспільства з метою взаєморозуміння й співробітництва, поширення моральних норм між людьми присвятив свої педагогічні пошуки знаменитий чеський педагог і філософ Ян Амос Коменський.

Провідні ідеї «великого дидакта» підхопив і розгорнув німецький філософ Г. Лейбніц («Нові досліди про людський розум», «Теодицея», «Монадологія» та ін.). Полемізуючи із Дж. Локком, філософ порівняв душу дитини із глибою мармуру, краса якої прихована в прожилках, і виявити яку може лише старанний майстер — досвідчений педагог. Геніальне гасло Локка про те, що «в розумі немає нічого, чого б не було раніш у відчуттях», він доповнює не менш геніальним додатком: «за винятком самого розуму». Г. Лейбніц наголошував на необхідності організації навчання та виховання в процесі пошуку істини, вивченні, насамперед, логіки й математики. Успіх людини в суспільстві, на його думку, залежить виключно від її знань, здобутих у процесі навчання й виховання. У ті часи авторитет Г. Лейбніца вважався абсолютним. Його підтримували, на нього спиралися, готуючи власні твори такі відомі педагоги, як Й. Песталоцці та Й. Герbart. Гасло Ф. Бекона «Знання — це сила» входило в педагогіку безапеляційно й назавжди.

Виховання поваги до розуму, мужності й вміння «керуватись власним розумом», на думку засновника німецької класичної філософії, знаменитого І. Канта, є головним підсумком епохи Просвітництва. І з цим, вочевидь, слід погодитись.

У нові часи людство, як і в період античності, знову звернулося до розуму, щоправда, на більш високому, збагаченому здобутками різноманітних

наук та соціальної практики рівні. Освіченість, вихованість, інтелектуальні здібності розглядалися в Новій епосі як основи основ успішності людини, її кар'єрного зростання. І. Кант і Й. Фіхте, Ф. Шеллінг і Г. Гегель написали своєрідний «філософський гімн розуму», вибудували фундамент для подальшого розвитку педагогіки в епоху індустріалізму.

На жаль, еволюція раціонального філософсько-педагогічного пошуку була перервана політикою, точніше ідеологією, яка під прикриттям пошуку рівності й соціальної справедливості розколола світ на два ворожих табори — буржуазію й пролетаріат, що борються між собою до повного знищення. Мова йде про марксистську філософію, яка без достатніх підстав нав'язала себе людству як «найбільш передове вчення», що узагальнило й увібрало в себе «всі кращі філософські, наукові й культурні досягнення цивілізації». Марксизм насправді виявився ні чим іншим, як новою формою соціальної міфотворчості, утопії, що збуджувала енергію мас, однак спрямовувала її на досягнення ілюзійних цілей. Ліквідація приватної власності, експропріація експропріаторів, пролетарська революція, диктатура пролетаріату й, нарешті, тоталітаризм — ось що приніс світові марксизм, який, безпідставно відкинувши прогресивні традиції минулих епох, спрямував розвиток педагогічної теорії й практики в конфронтаційне річище.

У марксистській філософії, особливо раннього періоду, поза всяким сумнівом, був ряд гуманістичних ідей, які дали поштовх розвитку новітньої педагогічної теорії. Однак, загалом марксистська педагогіка була конфронтаційною. Вона підпорядковувалася логіці боротьби робітничого класу проти буржуазії, пізніше — побудові соціалістичного суспільства, виживанню першої Країни Рад у ворожому оточенні, перемозі комунізму у всесвітньому масштабі. Вона не зважала на те, що ті чи інші народи хотіли б жити інакше, ніж, скажімо, СРСР, що різні люди прагнуть реалізовувати власні цілі й інтереси, що більшість із них цінує свободу власного вибору значно вище, ніж десятки, а може й сотні ідеологізованих настанов комуністичної партії. Згідно із загальною ідеологічною установкою, ця педагогіка вибудовувалася за принципом партійності, корінь якого знаходився в славнозвісному демократичному централізмі. Її базовою установкою був вульгарний інтернаціоналізм, що переслідував все національне як «буржуазно націоналістичне». Вона не допускала творчості й, у разі виявлення останньої, жорстко переслідувала всіх тих, хто намагався діяти всупереч її раз і назавжди встановленим канонам.

Видатні радянські педагоги — А. Луначарський, Н. Крупська, А. Макаренко й навіть В. Сухомлинський, створивши оригінальні теорії навчання та виховання особистості, на жаль, не змогли повною мірою подолати той класово-конфронтаційний потенціал, з яким увійшла у світ марксистсько-ленінська філософія й вибудована на основі її ідей радянська епоха. Демократизм і гуманізм, висока духовність і людинолюбство, патріотизм і загострене відчут-

тя справедливості, віра, надія й любов і, навіть, серце, віддане дітям, вибудовувалися радянськими педагогами далеко не на марксистському вченні, хоча, звичайно певні гуманістичні ідеї марксизму ними використовувалися. Їх витоки слід шукати, скоріше, у лоні світових і національних культурних традицій, у народній педагогіці, одвічній гуманістичній традиції людства, вічних цінностях цивілізації.

Сучасність характеризується плюралізмом філософських думок і поглядів, ідеологічних учень і соціальних теорій. Характерно, що всі вони **претендують на гуманізм** і як такі — пропонують себе як філософсько-методологічне підґрунтя сучасної педагогічної теорії. «Філософія життя» й екзистенціалізм, герменевтика й прагматизм, персоналізм і структуралізм, неотомізм та інші напрямки в буквальному розумінні прагнуть «педагогізуватися», щоб через виховання, світогляд і моральні цінності «оволодіти» якомога більшим масивом людей, підпорядкувати їх власній ідеології, логіці, культурі. Власне, у цьому нема нічого негативного. Будь-яка ідея, а тим більше вчення, намагаються оволодіти масами. Інша справа, наскільки близькими вони є до істини й до людини, до потреб життя й соціальної практики, наскільки охоплюють перспективу, відповідають загальним сподіванням людини й людства щодо добра й краси, справедливості й миру на землі, збереження людського роду як космічного феномена.

Помітним є й ще один чинник сучасної соціокультурної динаміки — суттєве зростання дієвості, активності релігійної свідомості, духовно-практичні провідники якої все більш потужно заявляють про себе на педагогічному поприщі, намагаються подолати історично сформоване відокремлення держави від церкви, освіти від релігії. Представники духовенства намагаються ввійти, насамперед, у загальноосвітню школу, організують так звані суботні або недільні школи духовності, створюють позаурочні комп'ютерно-духовні центри, делегують своїх представників для участі в проведенні різноманітних презентацій, мистецьких, політичних чи, навіть, спортивних заходів.

Ми не схильні засуджувати духовенство за їх спроби власною участю поліпшити процес виховання особистості. Навіть при певному порушенні чинного законодавства. Кожен має не тільки право на істину, але й право передавати своє знання, світовідчуття й світогляд іншому, виховувати на його основі високі моральні якості. Інша справа, щоб цей процес не засмічували всякого роду лжепророки, які під виглядом духовного вчення пропагують швидкоруч сконструйовані ідеологічні доктрини, спрямовані на руйнацію людського середовища, розпалювання ворожнечі між людьми й народами, забезпечення ідеологічного домінування однієї держави над іншою, переслідують вузькокорисливі цілі — власного збагачення, прагнення до влади тощо.

Глобалізація та інформаційна революція, активізація міграційних процесів, розширення й поглиблення міжнародних, міждержавних та міжкультурних зв'язків потребують нової філософії, яка б лягла в основу нової педаго-

гіки підготовки людини до життя в новому життєвому середовищі. Розробка такої філософії є складною цивілізаційною проблемою, участь у розв'язанні якої мають взяти представники інтелектуальної еліти всіх народів і країн світу. Аналіз напрацювань, з якими йдуть у цей процес найбільш відомі теоретики світу, дає змогу запропонувати для обговорення декілька попередніх узагальнень:

- по-перше, центром цієї філософії має бути людина як самоцінність у всій повноті свого творчого ставлення до життя й такій же повноті можливостей для власної самореалізації;
- по-друге, вона має базуватися на загальнолюдських цінностях у їх органічному поєднанні з національними пріоритетами;
- по-третє, вона повинна розгортатись як «благочиння перед життям» (А. Швейцер), прагнення «вічного миру» (І. Кант), введення людства в царство вічного спокою й свободи — ноосферну фазу його цивілізаційного поступу (В. Вернадський, Тейяр де Шарден);
- по-четверте, ця філософія може бути лише плюралістичною, толерантною, дискурсною, базуватися на свободі творчого мислення, що прямує до істини.

Побудована на цій основі педагогічна теорія програмує практичні параметри новітньої педагогічної дії. І тільки тоді, попри історичні чи сучасні локальні конфлікти, тероризм, непорозуміння між людьми, народами й державами, інші злості процеси, що час від часу виростають на здоровому тілі суспільного організму й відволікають нас від гуманістично спрямованого поступу, людство підійде до вирішення своєї головної проблеми — проблеми людини як космічно-цілісної, самодостатньої й самоцінної істоти, зосередиться на створенні умов її самореалізації, самоствердження як особистості.

Віктор Андрущенко. Педагогическое образование: историко-философская рефлексия для будущего развития

В статье критикуются ложные суждения и намерения относительно сокращения курса философии в высших учебных заведениях, исключения философии из программ подготовки научных кадров, а также из списка дисциплин, по которым сдаётся кандидатский экзамен. Особенно остро эта проблема ощущается как разрыв коренных оснований единства философии и педагогики. На основе анализа исторического развития философии как духовно-практического освоения мира показана неразрывность философии, университетского образования и педагогики. Исходя из философского решения проблемы человека и его роли в мире, ценностных ориентаций и идеалов, педагогика формирует конкретную программу учебно-воспитательных действий, которые должны обеспечить подготовку человека к жизни в контексте существующих реалий, а также с точки зрения общественного идеала.

Victor Andrushchenko. Pedagogical Education: Historical and Philosophical Reflection for the Future

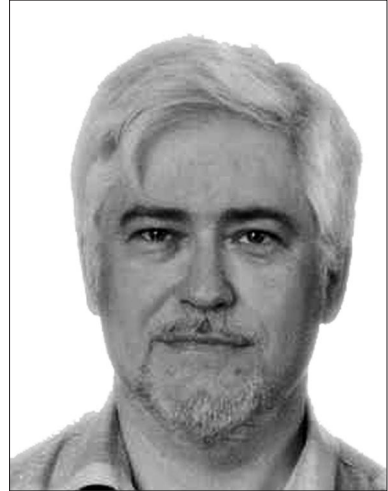
The article critically analyses the false intentions regarding reducing the number of teaching hours for Philosophy both as a higher education subject and a comprehensive examination for Candidate's degree. Such an approach leads to breaking the fundamental unanimity of philosophy and pedagogy. By analyzing the evolution of philosophy as moral and practical mastering of a world, the unity of philosophy, University education and pedagogy has been shown. Based on philosophical approach to the role and position of a human in the world, his/her value orientations and ideals, pedagogy works out a well-defined program of educational activities that have to provide a preparation of humans for living in the context of up-to-date reality and with a respect to a social ideal.

Сергій ПРОЛЕЄВ

РЕПРЕСИВНІСТЬ ОСВІТИ: ВИМУШЕНА НЕОБХІДНІСТЬ ЧИ ВЛАДНІ ЗАЗІХАННЯ СОЦІУМУ?

Стаття присвячена розгляду питання: чи є освіта потребою життя, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена гола вимога соціуму до індивіда?

Показано, що освіта як соціальний інститут містить в собі внутрішній конфлікт. Його створюють дві протилежні інтенції освіти. Перша: освіта є передумовою творчого розвитку особистості. Друга: освіта «виготовляє» людей для даної соціальної системи, створює з них типові для даного суспільства соціальні персонажі. Внутрішнім конфліктом освіти зумовлена її імпліцитна репресивність. Здійснено аналіз засад репресивності сучасної української школи. Серед них особливу роль відіграє відсутність системного освітнього проекту та втрата школою свого базового призначення — відкривати покликання особистості. Обстоюється необхідність екології освітнього процесу.



Освіта й освіченість зазвичай сприймаються як позитивні цінності і значущі надбання особистості. Це насправді так, якщо брати до уваги існування особи в соціальній системі. Однак вже навіть у цій ситуації починає проступати проблемність освіти. Що насправді сприймається позитивно соціальною системою і надає певні переваги в її межах — власне освіченість чи голий символ освіти? Чи освіта в межах соціальності важлива змістовно, чи головна роль належить культурному маркеру освіти? Очевидно, що здебільшого документ про освіту відіграє вагомішу роль, ніж власне освіченість (це певною мірою вірно не тільки в умовах соціально спотвореної української дійсності). З цього робимо висновок: освіта й освіченість є передусім формами символічного і соціального капіталу, які сприяють успішному функціонуванню в соціальній системі, але не стільки змістовно, скільки як соціальні знаки.

Відтак виникає питання: чи є освіта *потребою життя*, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена *гола вимога соціуму* до індивіда? І, відповідно до цієї вимоги, освіта створюється та конститується як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспіль-

ства. Необхідну не стільки з огляду на зміст людської життєдіяльності, скільки для підтвердження соціальної системи як цілого та забезпечення її успішного функціонування. Чим, власне, є освіта: соціальним інструментом, через дію якого людський індивід підпорядковується вимогам соціуму і стає його часткою у вигляді типового соціального персонажа, чи вона є чимось більшим і потрібна людині як людині? Ці питання задають смисловий горизонт, у якому будуть рухатися всі подальші міркування.

Амбівалентність освіти

Освіта як соціальний інститут містить у собі загрозову амбівалентність. З одного боку, вона пропонує людській особі доступ до культурних надбань людства та відкриває можливості продуктивного розвитку особистості, вибудови творчого й успішного життєвого сценарію. З іншого боку, освітній процес розкладає й нищить самотні особистість, виготовляє людей для даної соціальної системи, переоформлює їх у типові для даного суспільства соціальні персонажі. Соціальна система тягнє до того, щоб через систему освіти просто відтворювати саму себе. Таким чином вона прагне зберегти у непорушності усталені диспозиції суспільних відносин, набір соціальних ролей та ієрархію цінностей.

Перша з виокремлених місій освіти за її інтенцією може бути названа антропологічною (за змістом – креативною), друга – соціальною за інтенцією, відтворювально-адаптивною за змістом. У системі парсонівських функцій, які визначають соціальну дію, друга місія робить освіту підсистемою відтворення структури й підтримки культурного зразка, а перша, як репрезентант парсонівської підсистеми *особистість*, виконує функцію цілепокладання [1]. Втім, сам Парсонс позбавив себе можливості подібних визначень, оскільки жорстко локалізував соціальний феномен в одному і тільки одному місці загальної системи соціальної дії. Так, мислячи освіту лише як частину соціальної системи, змушений ототожнити її з функцією відтворення структури (тобто з функцією культури) всередині соціальної системи, він позбавив себе можливості локалізувати освіту також у межах інших систем, як-от особистість і власне культура. Не випадково й виокремлену ним «освітню революцію» сучасності Парсонс мислить як відокремлення та автономізацію підсистеми відтворення структури та підтримки культурного зразка.

Самоочевидно, що освіта як суспільний і культурний інститут не може уникнути виконання обох своїх покликань – як антропологічного, так і соціального. Так само очевидно, що між цими двома місіями освіти існує постійне напруження, яке здатне сягати відкритого антагонізму. Боротьба антропологічної та соціальної інтенцій складає *внутрішній конфлікт освіти*. Точкою перетину двох фундаментальних місій освіти, а відтак й осердям властивого їй внутрішнього конфлікту, є *потенціальний потенціал освітнього процесу*, передусім зміст, масштаби і спрямованість репресивності, іманентної освітнім практикам.

Зрозуміло, що сама ідея розвитку людини містить у собі іманентне визнання репресивності. Самоперетворення особистості завжди репресивне до її наявного життєвого стану. Те, чим людина є, має поступитися місцем тому, чим людина *має бути*. Розвиток з необхідністю передбачає репресивність. Але підємо далі голого слова. Існує репресивність і репресивність. Природно, що коли людина докладає зусиль до себе і формує власне тіло, свідомість, волю тощо, вона багато що перетворює і нищить у собі. Але тут нищиться те, що зв'язує і обмежує людські можливості, тут усуваються перешкоди до більш продуктивного, вільного і зрештою щасливого, людського повноцінного життя. Репресування квалості, неухажності, невігластва, слабкодухості тощо — суть зовсім інша річ, ніж репресування людської саомбутності з боку соціального цілого. Не хочу стверджувати, що перший процес позбавлений внутрішньої проблемності й суперечності, але він, безумовно, радикально відрізняється від другого.

Принципова відмінність полягає в смисловому горизонті репресивно-дисциплінарної дії. Усе, що людина робить задля власного розвитку, вона робить *самочинно*, тут вона є метою для самої себе, а її ситуація за природою своєю є ситуацією *екзистенційною*. Зауважу, що самочинність тут не обов'язково означає раціонально встановлені цілі та свідомо спрямовані акти волі. Цей рух може бути цілком спонтанним, хаотичним, навіть згубним для особи. Але тим не менш він існує як екзистенційна за природою ситуація людського життєсвіту, де людина має справу з власним буттям як проблемою, у розв'язанні якої вирішальною інстанцією завжди залишаються особисті прагнення (яким би чином, зазначу, останні не постали).

Іншого гатунку репресивність виникає, коли людська особа залучається в дисциплінарну матрицю освіти. Тут існування людини для самої себе цілком вторинний і підпорядкований момент загального процесу. В освітній ситуації людина існує не для себе, а *для суспільства*. Смисловий горизонт дисциплінарно-репресивних зусиль радикально змінюється — з екзистенційного він перетворюється на соціальний. З людської особи освітній процес виготовляє соціального персонажа, виконавця — більш чи менш вправного — певної соціальної ролі. Тут другорядним стає питання, що сама людина робить із собою, а головним — що з нею робить і що з неї виготовляє освітня машина.

Імпліцитна репресивність та конфлікт самореалізації

Репресивність освіти має чимало вимірів, які багато в чому когерентні дисциплінарно-репресивному ефекту інших соціальних інститутів, ґрунтовно проаналізованому М. Фуко [2]. Але не всі репресивні ефекти освіти є очевидними. Зупинюсь лише на особливо значущому випадку її неявної, імпліцитної репресивності. Підпорядковуючи життя людини, її мислення та цілі установленим культурним зразкам, освіта сповна реактуалізує можливості дії та розуміння, властиві історично напрацьованому суспільному досвіду. Але той самий процес одночасно нищить у зародку потенції, які могли бути відкриті індивідами та які посутньо властиві їм. Це те, чим людина могла б стати і

бути внаслідок власної індивідуальності; на відміну від того, чим вона стає внаслідок потреби і вимоги суспільства. Через те, що потенції не є щось стале, а містять лише буття-у-можливості, яке не оприявнило себе, людина сама не знає і не усвідомлює, що саме вона втратила в процесі залучення у наявну дійсність. Репресивність тут має неочевидний, прихований характер, оскільки запереченню піддається не щось актуально існуюче, а лише можливе.

Тим не менш, на потенційну самотність не слід дивитися як на щось фантазійне, непевне й цілком віртуальне. Потенційне буття не менш реальне, ніж актуальне. Тільки його реальність має характер не наявності соціальних форм життєдіяльності, а характер екзистенційної продуктивності. Воно — джерело світу, здатного з'явитися з самої людини. Те, що існує в потенції як вкорінена в людині екзистенційна можливість, безумовно існує і має всю вагомість реального буття, хоча часто неусвідомленого чи витісненого на периферію самосвідомості та життєвої практики. Нищення цих потенцій має відчутно негативні наслідки як для індивіда, так і для суспільства. Вони часто залишаються непомітними, віддаленими в часі, але, тим не менш, становлять постійно діючий чинник соціальної практики. Назвемо дану колізію між соціалізацією (яка передбачає опанування індивідом соціокультурного досвіду та реактуалізацію усталених культурних можливостей і зразків) та одночасним нищенням нею ж екзистенційних потенцій, *конфліктом самореалізації*. Парадокс її полягає в тому, що реактуалізація (а відтак і набуття) культурних можливостей, що виправдали себе, одночасно є втратою та відкиданням потенцій, які ще мали випробувати себе й виявити (або спростувати) свою продуктивність. Ханна Арендт писала з цього приводу: «Самій природі людських стосунків властиве те, що кожне нове покоління зростає в середовищі старого світу, а тому підготовка нового покоління до життя в новому світі може означати лише, що хтось хоче вибити з рук новоприбульців їхній власний шанс у створенні нового» [3].

Складність проблеми репресивності освіти полягає в тому, що конфлікт самореалізації неможливо розв'язати простим наданням переваги тій чи тій альтернативі — рішенням чи то на користь соціальності, чи то на користь екзистенційних потенцій. Адже соціальність, представлена у вигляді історично набутого соціокультурного досвіду та усталених форм життя, зовсім не є чимось чужим людині. Це ресурс історично напрацьованої й ствердженої у своїх правах людяності. Вона присутньо не заперечує індивідуальність, а тільки й дає можливість їй усвідомити, вирізнити й зрештою реалізувати себе. Те, чим людина історично стала як людство, завжди є відкритою та продуктивною можливістю для кожного індивідуально бути людиною. Причому ці стосунки необхідно вивести за межі співвідношення всезагального та унікального, індивідуального та родового. Культура пропонує не лише всезагальні зразки, вона також є найвагомішим засобом встановлення екзистенційних зв'язків між людьми — як нині існуючими, так і людьми минулого чи майбутнього.

Тому розв'язання конфлікту самореалізації в просторі освітнього процесу приречене залишитися квазірішенням, якщо ґрунтується на односторонній та

безумовній перевазі однієї з альтернатив – чи то «відтворення культури», чи то «примату особистих потенцій». Марсель Гоше визначав цю двоїстість як «конститутивний парадокс» школи, яка «ставить колективний примус на службу його протилежності – створенню індивіда» [4]. Конфлікт неможливо розв'язати інакше, як досягнувши продуктивного балансу між вказаними альтернативами. Завданням освіти є пошук та реалізація цього балансу, який складає животворний дух освітніх практик. Освітня система, яка обслуговує лише потреби наявного суспільства та є лише частиною соціального цілого, переслідуючи виключно соціальні цілі, втрачає свій автентичний сенс як освіта. Вона перетворюється на величезний дисциплінарно-адаптивний тренажер, завдяки якому соціальна система підпорядковує собі нові людські існування. Чинник репресивності в цьому випадку повністю переважає над сутнісним покликанням освіти, яке полягає в продуктивному розв'язанні конфлікту самореалізації. Нездатність освітньої системи його розв'язати стає однією з головних причин *кризи освіти*.

Великі успішні нації, як-от американська чи французька, різко і стурбовано оцінювали й оцінюють стан своєї освіти протягом останніх десятиліть [5]. У вадах освіти вони вбачають загрозу власному майбутньому. Натомість, українці демонструють олімпійський спокій. На вітчизняних теренах ми спостерігаємо переважно інертність та самовдоволеність освітян, особливо освітянського керівництва, яке хіба що декларативно виголошує якісь критичні зауваження, нічого не змінюючи по суті справ. Певне виправдання цій бездіяльності та безвідповідальності надає хіба те, що українська освіта не є винятком. Вона відображає в собі загальний стан суспільства, просякненого безладом, корупцією, некомпетентністю, зубожінням і відсутністю будь-яких гарантованих прав. Школа рухається за інерцією всієї соціальної системи, ніяк не протидіючи їй і відтворюючи в собі всі її пороки.

У чому полягає головна небезпека соціальної репресії, імпліцитно властивій освітньому процесу? Перш за все в тому, що соціальна тотальність заступає місце самотніх життєвих сценаріїв. Добрі шанси на продуктивний розвиток має лише дійсність, яка містить у собі достатнє розмаїття і варіабельність. Ніхто не знає ані майбутнього, ані достеменного сенсу буття. Тому лише те, що містить у собі високий потенціал конструктивних реакцій на невизначене і наперед невідоме, має перспективу успішного виживання й розвитку. Осердям цього розмаїття в суспільстві є самотні особистості й відповідні їм самотні кластери життєсвітів. Освіта як виконавець репресивної функції репродукування соціальної системи нищить це розмаїття в зародку.

Друга, не менш суттєва небезпека, полягає в атрофії в людині здатності самодіяльності й самовідтворення, взагалі її креативних і вітальних можливостей в широкому сенсі слова. Не будемо наївними: соціальна система здебільшого *користується* енергією людських існувань. Вона *експлуатує* людську природу, мало й в цілому нездаро опікуючись відтворенням живих людських сил. Очевидно, що цей природний ресурс є не менш скінченним, ніж поклади нафти або газу. Ерозія людської вітальності й загалом життєдіяльності,

фізичних і психічних сил людини досягла в сьогоднішніх високо урбанізованих суспільствах загрозової межі. За цією межею — антропологічна катастрофа, яка вже, на мій погляд, тихо відбувається в сучасному технотронному суспільстві й лише до певного часу прикривається іншими — політичними та соціальними — пристрастями на поверхні суспільного життя.

Звичайно, виснажує й руйнує людину не лише освітній процес, а й усе бездарне соціальне буття, геть безвідповідальне перед власними передумовами, які його уможливлюють. Але інституту освіти, і передусім школі, належить значна роль у цій руйнівній дії. Вона полягає в підриві сил внутрішнього спротиву деструктивним зазіханням соціальності. Недоречно ототожнювати освіченість із соціальним конформізмом, але ефект прийняття особистістю загальних соціальних настанов та суспільно визначеного горизонту самореалізації їй насправді властивий. У світлі сказаного зрозуміло, що криза освіти полягає передусім не у недостатній ефективності виконання нею певного соціального запиту. На ґрунті задоволення соціальних потреб може йтися щонайбільше про кризу соціально-адаптативної функції освіти, аніж про кризу освіченості як такої.

Джерело репресивності: втрата українською школою автентичного призначення

У цьому пункті від загальних міркувань доречно перейти до конкретики нашої освітньої дійсності, щоб властиві їй хиби набули наочності у світлі вищевикладених теоретичних міркувань.

Нинішня українська школа (вищу освіту наразі залишаємо за межами розгляду) є вкрай нещадною і репресивною до людини. Я маю на увазі як учня, так і вчителя, разом з тим і батьків — тобто всіх головних учасників шкільного освітнього процесу. Українська школа ввібрала в себе всі пороки суспільства — злиденність, безпорадність, корумпованість, безправ'я, некомпетентність. Системний аналіз усього репресивного і дикого у своїй безглуздості механізму сучасної української школи потребує окремої ґрунтовної роботи, тому зупинюся лише на окремих індикативних прикладах, які дають змогу, втім, скласти уявлення й про ціле. Ітиметься, наголошу, не про всі вади чи проблеми українських шкіл, а про чинники однієї проблеми — імпліцитної репресивності нинішньої школи.

Перший і головний складник ефекту репресивності полягає у втраті школою змістовного, інтелектуально та культурно обґрунтованого горизонту самовизначення та цілеспрямованої системної роботи. Ідеться, звичайно, не про офіційні регламенти, циркуляри та інші відомчі документи, а про існування системного освітнього проекту, який має загальносуспільну значущість і відповідний універсальний вплив та складає один з вагомих чинників культурного процесу взагалі. Лише такий системний (або загальнокультурний) освітній проект у змозі виконувати роль смислового горизонту організації та діяльності соціального інституту освіти, зокрема школи.

Радянська школа спиралася на такий проект. У своїй основі він був спрямований на відтворення радянського тоталітарного соціуму та елімінацію потенційних загроз для нього, на забезпечення потреб його функціонування. Відверта чи прихована, але наскрізна ідеологізованість цього проекту була його найбільшою вадою, але свою функцію універсальної основи освітньої діяльності він успішно виконував. Природно, що з крахом радянської системи цей проект втратив легітимність і, умовно кажучи (застереження не випадкове!), зник. Але змістовна альтернатива йому не постала. Тому існування української школи останніх 15–20 років має цілком хаотичний вигляд, підпорядкуючись здебільшого спонтанним та ситуативним чинникам і впливам.

У результаті освіта втратила свій макрокультурний сенс, який аж ніяк не є чимось самоочевидним та натурально даним (навчитися читати, писати тощо). Функціональні задачі, що їх розв'язує школа (ті ж «читати», «писати»), аж ніяк не тотожні їх культурній основі. Наприклад, вміння читати — не суто технічна навичка. Саме по собі — без визначеності духовних та інтелектуальних можливостей, що їх надає читання; без розкриття його значущості для розвитку особи та перспектив її самореалізації, у тому числі соціального успіху; без усвідомлення виняткової ролі читання в опануванні культурних здобутків людства; без виховання смаку до читання та відкриття прихованого в ньому величезного світу насолоди, взагалі екзистенційної підтримки життя особи; без реального, а не навчально-формального залучення в універсум світової літератури — саме по собі вміння читати є ніщо. Воно перетворюється на здобуття навички, культурний сенс, призначення та потенціал якої залишаються незвіданими. Це оволодіння інструментом поза досягненням його продуктивного призначення. Така інструменталізація освіти характерна для школи, існуючої в ситуації втрати змістовного горизонту загальнокультурного освітнього проекту, і вже сама по собі вона є репресивним чинником.

Глибока дезорієнтація української школи, пов'язана з відсутністю в суспільства системного освітнього проекту, знаходить наочний і засадничо важливий вияв у втраті шкільною освітою головної для неї мети і призначення. Школа загубила визначальну для себе філософсько-освітню категорію, що виправдовує її існування — *покликання*. Головне призначення школи не в тому, щоб надати певну обізнаність, оволодіти корисними навичками тощо. Школа є культурно визначеним місцем, часом і способом *відкрити покликання особи*. Вона не готує до того чи того фаху, а допомагає й дає змогу дитині самовизначитись; вона створює оптимальне середовище для того, щоб маленька людина дізналася, хто вона є як особистість, відкрила свої зацікавленості й здібності, обрала бажані для себе життєві перспективи, склала уявлення про свій можливий життєвий сценарій та отримала необхідні інтелектуальні й особисті передумови для його реалізації в дорослому житті.

Дитинство (межі якого хронологічно збігаються з періодом шкільного навчання) має великий екзистенційний та соціальний привілей — воно позбавлене дорослої відповідальності. Учень лише опановує можливості майбутнього дорослого життя, а не живе безпосередньо цим життям (ми відно-

симо дане судження лише до моделі шкільної освіти, а не до природної ситуації дитини, яка знаходиться в тому ж світі, що й дорослі, та відчуває його на собі навіть інколи гостріше, ніж вони). Цю класичну усталену диспозицію українська школа цілковито ігнорує. Вона майже ніяк не опікується покликанням учня, зосереджуючись майже винятково на «засвоєнні матеріалу шкільних предметів».

Школа нехтує своїм автентичним призначенням, перетворюючись на сліпу соціальну машину переробки «людського матеріалу» відповідно до стандартів предметних вимог, за якими, начебто, стоять реальні науки, предметно диференційований масив людського знання, сукупність існуючих у суспільстві (в господарстві, сервісі, політичній сфері тощо) фахів й інші цілком об'єктивні речі. Насправді, не можна заперечити, що в процесі освіти дитина повинна опановувати те, що стане реальністю її дорослого життя; вона знайомиться зі світом і готується до самостійного життя в ньому. Природно, що школа відповідає за найліпшу готовність особистості до самостійного життя в усіх його вимірах – соціальному, фаховому, моральному, фінансовому тощо. Але йдеться не про загальну спрямованість, а про *режим* цієї підготовки. Немає сенсу заперечувати існування шкільних предметів та необхідність вивчати фізику, біологію чи історію. Питання полягає в тому, чи опановувати ці та інші предмети в режимі *самовизначення* учня для його подальших життєвих перспектив, чи тупо й безглуздо засвоювати певну сукупність інформації для звітування перед учителем в межах найближчого уроку (і часто-густо забувати цю інформацію вже за тиждень).

Шкільні технології як загроза екології людини

Щоб оприаявити проблему, звернімося до прикладу типового підручника нинішньої української школи. Навіть побіжний аналіз шкільних підручників засвідчує, що більшість з них є нічим іншим, як спотвореними, куцими, безглуздими проекціями вузівських спеціалізованих підручників. Власне *шкільних* підручників – дидактично, методично й змістовно розрахованих саме на дитину-школяра – майже не лишилось. Враження таке, що ми повернулися в часи середньовіччя, коли про дитину як автономну у своєму сенсі реальність не знали й знати не хотіли. Це – підручники для маленьких дорослих, тим більш безглузді, що все ж таки доросла людина має один певний фах, одну спеціальну підготовку, а тут бачимо намагання вкинути в голову однієї людини ошмаття всіх можливих фахів і спеціальних знань. Навіть такої простої речі, як прорахування кумулятивного ефекту навантажень у навчальному курсі взагалі й в графіці занять тижня, ніхто не робить. Дитину цей підхід перетворює на сміттєвий бак, куди недолугі автори підручників та їх натхненники – керівники українського освітництва, – скидають лахміття своїх безпорадних і зазвичай низькоякісних знань. Уже час, щоб за дитину вступився кодекс законів про працю, норми якого безсоромно порушує нинішня українська школа.

І навіщо все це? Задля якої високої мети? Ніхто вам не відповість. Це справжнє затьмарення розуму, яке цілком відповідає хаосу й аморальній нищоті нашого суспільного життя. Усі хиби старої радянської школи нинішня українська школа посилила й довела до абсурду, втративши разом з тим позитивні риси, які мала стара школа. Це ілюзія, що в школі вивчають «основи наук». Насправді вивчається підручник, який здатен навіяти хіба що відразу до тієї чи тієї царини знань. Шкільний навчальний процес як він є, став майже досконалою репресивною машиною для придушення в зародку дитячих та юнацьких зацікавлень і можливих покликань; він успішно веде до знецінення особистості, до зневіри учня у своїх силах, до безпорадності й агресивності.

Українська школа стала небезпечною для здоров'я, психіки й продуктивного розвитку дитини. Справа не тільки в тому, що навантаження надмірні. Надлишковими їх робить передусім їх безглуздість, цілковита непродуманість, безлад в організації знань та навчального процесу, відсутність психологічної, ергономічної та дидактичної обґрунтованості, навіть елементарної предметної взаємоузгодженості в межах єдиного навчального процесу. Ці навантаження виснажують і травмують дитину, роблять її безпорадною, апатичною чи свавільною в поведінці. Репресивний за своїм характером процес навчання фактично веде до асоціалізації дитини, робить її ворожою суспільству та відчуженою від нього. Потрібно, щоб школа створювала, а не руйнувала; зміцнювала, а не калічила; готувала до самостійного життя, а не робила безпорадним.

Не можна ігнорувати слабкий фізичний стан українських дітей, серйозні психологічні навантаження і травми, які вони здебільшого мають у сім'ях через загальний низький рівень життя українських громадян. Негарантованість прав і статків робить їх існування нестабільним, конфліктогенним, стресовим, що глибоко негативно позначається на дітях. Спонтанні захисні реакції, що виробляються дитиною у відповідь на репресивну школу й загалом руйнівні навантаження, є не менш загрозливими, аніж причини, що їх породили. Глибоке відчуження від шкільної культури, поширена настанова «пофігізму» стають джерелом громадської індиферентності та фахової непевності у дорослому житті. Більш того, психологічними чи особистими реакціями дитини справа не обмежується. Дитяча колективність формує власну субкультуру, яка має альтернативну спрямованість до офіційно виголошених школою цінностей та критеріїв успіху. Ця контркультура, що зростає як спротив шкільній репресивності, зрештою стає ще однією перепорою для конструктивного й життєво продуктивного самовизначення особи.

Змальована нами картина далека від повноти. Системний аналіз репресивності школи вимагає висвітлення ще багатьох сюжетів, механізмів впливу й залежності, складної дії різносутнісних детермінацій, залучення цілої низки пояснювальних принципів тощо. Тут радше констатується певне явище, привертається до нього певна увага, аніж висвітлюється сповна існуюча проблема. Даний діагноз не може вважатися достатньо обґрунтованим поза дискусією з поставленого питання; і очевидно, що ваги такої дискусії мають

надати передусім прихильники існуючої моделі (чи просто стану?) шкільної освіти. Тим не менш й сказаного достатньо для одного важливого висновку.

З цілком очевидної й загрозливої репресивності сучасної української школи випливає нагальна необхідність *екології освітнього процесу*. Необхідно усвідомити всім: процес освіти, особливо в наявних соціальних формах, є вкрай небезпечна річ як для окремої людини, так і для відтворення людської енергії, живлячої існування суспільства, а також для перспективи продуктивних реакцій на виклики, які кидає людині й суспільству історія. Це розуміння повинно стати елементом всезагальної суспільної свідомості, *самоочевидним культурним контекстом існування інституту освіти*. От тоді матимемо справжню освітню революцію і, дай Боже, дещо змінено на краще якість людського життя.

Екологічна безпека виробництва вже стала загальною цивілізованою й технологічною нормою побудови та роботи сучасних підприємств. Той самий принцип повинен стати нормою в організації освіти. Вона конче потребує інстанції екологічної безпеки, завданням якої є захист живих сил дитини, особистості вчителя, загалом унеможливлення фатальної деструкції всіх учасників освітнього процесу з не менш фатальними наслідками для суспільства. Без вироблення екології освітнього процесу, ми невдовзі отримаємо людську спільноту, нездатну до продуктивної життєдіяльності й перспективного розвитку суспільства.

Література:

1. Парсонс Т. О социальных системах. — М.: Академический проект, 2002. — С. 687–692.
2. Фуко М. Наглядати й карати. — К.: Основи, 1998; Фуко М. Рождение клиники. — М.: Смысл, 1998.
3. Арендт Х. Криза виховання й освіти // Між минулим і майбутнім. — К.: Дух і літера, 2002. — С. 185.
4. Гоше М. Демократія проти себе самої. — К.: Укр. Центр дух. к-ри, 2006. — С. 123.
5. A Nation at Risk: The Imperative for School Reform. — Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1983; National Imperative: Educating for the 21st Century. — Washington, D.C.: National School Board Association, 1989; Гоше М. Школа в школі себе самої // Демократія проти себе самої. — К., 2006. — С. 118–170.

Сергей Пролев. Репрессивность образования: вынужденная необходимость или властные посягательства социума?

Статья посвящена рассмотрению вопроса: является ли образование жизненной потребностью, фундаментальной необходимостью человеческого самоопределения, или в ней воплощено голое требование социума к индивиду?

Показано, что образование как социальный институт включает в себе внутренний конфликт. Его создают две противоположные интенции образования. Первая: образование является предпосылкой творческого развития личности. Вторая: образование «изготавливает» людей для данной социальной системы, создает из них типичные для данного общества социальные персонажи. Внутренним конфликтом образования обусловлена его имплицитная репрессивность. Осуществлен анализ основ репрессивности современной украинской школы. Среди них особую роль играет отсутствие системного образовательного проекта и потеря школой своего базового назначения — открывать призвание личности. Обосновывается необходимость экологии образовательного процесса.

Sergiy Proleyev. Repression of Education: Forced Necessity or Socium's Power Intentions?

The article is dealing with the question whether education is a vital need, fundamental necessity of human self-determination, or it is simply a society's demands to an individual.

It is shown, that education, as a social institute comprises the internal conflict. It is created by two opposite intentions of education: first, the education is the precondition of a creative development of the personality; second, the education “produces” the individuals for the given social system, constructs them as the typical representatives for particular society. Implicit repression of education is caused by that internal conflict of education. The repressive grounds of the contemporary Ukrainian school are analyzed. Among them, there are some main grounds such as absence of the system educational project and loss school's essential purpose, i.e. assisting a person in identifying his/her vocation. The necessity of the ecology of educational process is proved.



Вікторія ШАМПАЙ

ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ МОДЕРНУ І СУСПІЛЬСТВО СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена аналізу освітнього проекту модерну та його долі в сучасному суспільстві. Розкрита амбівалентність освітнього проекту модерну. Він: 1) позначає особливу освітню практику, що відповідає модерному суспільству; 2) вказує на конституювання модерного суспільства у вигляді освітнього проекту. У цьому полягає унікальність новочасного Просвітництва. Його головний культурний результат — самоврядна особистість та схематика «роблення себе» як спосіб життєдіяльності. Виділені три напрямки критики освітнього проекту модерну в другій половині ХХ століття. Показана їх теоретична вразливість. Обґрунтовані основні критерії, за якими можна діагностувати кризу освітнього проекту модерну.

У контексті соціальної реальності освіта узвичаєно сприймається як один з елементів суспільної системи, який відіграє свою особливу функціональну роль поруч та у взаємозв'язку з функціональним ефектом інших елементів соціальності — економіки, політики, права тощо. У цій оптиці освіта — одна із складових суспільної дійсності, зрештою підпорядкована більш могутнім соціальним силам та інстанціям, якими є, наприклад, та ж економіка чи держава.

Очевидна залежність освітніх інституцій від держави та системи фінансування, від ідеологічних та політичних впливів робить таку оптику особливо переконливою. Разом з тим, не менш очевидним — але вже в оптиці соціокультурних форм конституювання та відтворення суспільства — є інше, універсальне значення освітнього феномену. Освіта виступає не лише однією з інституцій чи функцій соціального, а системою відтворення (відтак й уособленням) соціальності *par excellence*. Дана теза може здатися надто сильною, якщо залишатися в межах погляду на освіту в її звичних вузько інституційних рам-

ках. Та ж сама теза набуває переконливості, якщо врахувати сутність освіти як системи трансляції соціокультурного досвіду, яка (система) не тотожна сукупності спеціалізованих освітніх інституцій, а постає у вигляді імпліцитно властивого всім соціальним практикам процесу їх опанування та відтворення новими учасниками, що постійно до них залучаються.

У цьому сенсі освітню функцію на свій кшталт виконують усі елементи соціальності та й, зрештою, життєвого світу людини. З огляду на це, слід вести мову вже не про окрему, хоч би й важливу «функцію», а про потенціал та спосіб самовідтворення людських практик та самої життєдіяльності. Лише з огляду на цей конститутивний чинник соціальності взагалі можна досягнути достеменне значення освіти, долаючи оптику її вузько соціологічного розуміння, природну для суто емпіричного погляду на суспільство, схильного ототожнювати освіту з колом спеціалізованих освітніх інституцій і, зрештою, освітніх установ. І, звичайно, освіта тут виступає не у вузькому значенні, а як загальнофілософський концепт, що обіймає низку емпіричних конотатів, як-от: виховання, навчання, розвиток навичок і здібностей тощо.

Освіта як засновок соціальності

Ці попередні загальні міркування знадобилися для того, щоб поставити в належний контекст подальший розгляд освітнього проекту модерну у зв'язку з соціальними процесами сьогодення. Можна бути певним, що філософія освіти, яка бажає залишатися лише теоретичними студіями власне «освітніх явищ», полишаючи осторонь фундаментальне суспільне покликання освіти та її універсальну культурну роль, приречена на епістемологічну поразку. Ані оцінити справжній ефект освітніх інституцій чи дій, ані виявити природу властивих їм проблем та продуктивних перспектив розвитку неможливо поза обширом загальнокультурного сенсу освіти.

У тій доволі відверненій формі, у якій висловлені дані твердження, вони навряд чи викличуть у когось принципові заперечення. Але індикатором належного змісту й теоретичної ролі філософії освіти є її положення серед інших філософських дисциплін. Допоки філософія освіти залишається переважно (чи навіть суцільно) проекцією філософських концепцій людини, її буття, положення у світі, пізнавальних можливостей тощо в площину «освітніх процесів», доти вона матиме суто підпорядкований і змістовно вторинний характер. Така обумовленість здається природною. Насправді, хіба не природно висновувати з певного фундаментального розуміння людини до сутності освітніх ситуацій та процесів, які щодо людського буття мають вочевидь частковий характер? Але можлива й зворотна логіка.

Освіта, усвідомлена як самовідтворення культури в живому досвіді її «нових учасників», дорівнює тягlostі й перманентності людського буття взагалі. Більше того, репродукуванням культурних форм життєдіяльності освіта не обмежується. Те, що ззовні виглядає як передача та відтворення культурного досвіду, насправді містить у собі постійний рух оновлення існуючих форм людського буття. Без цього креативного, інноваційного потенціалу,

властивого освіти за її природою (що не завжди тотожне її інституційній фактичності), продуктивний поступ суспільства й загалом розвиток людини унеможливаються.

Треба подолати стале й майже автоматичне уявлення про смислову вторинність освіти. Здається природним, що освіта має справу з наперед визначеним. Вона лише надає окремій людині якість, яка вже присутня в культурному універсумі та ефективно спрацьовує в ньому. Дух освіти полягає не так у творенні, як у відтворенні. Але таке поширене уявлення не має нічого спільного з реальною історією виокремлення інституту освіти як спеціалізованої культурної практики (софістико-сократичне відкриття та обґрунтування інституту освіти у V столітті до н. е. переконливо про це свідчить). Як це не парадоксально на перший погляд виглядає, але освіта не тільки продовжує існування наявного культурного світу, щонайбільше асимілюючи все нові й нові культурні здобутки, а й творить «новий світ» у самій собі. Цей креативно-проективний ефект освіти майже ніколи не береться до уваги (хіба що у вигляді трюїзму «розвитку творчих здібностей») як теоретичною думкою, так і ще більше — самою спеціалізованою освітньою практикою.

Саме в освіті — у момент трансляції усталеного культурного досвіду у відкритість живого людського існування — відбувається критичне випробування і перманентна переоцінка цього досвіду. Концепт безперервної освіти, який зростає на ґрунті ідеї самовдосконалення, лише тоді унікає Харибди утопії чи Сцилли інструментальної прагматики, коли враховує цю обставину. В обширі загальнофілософських диспозицій вона має наслідком перегортання звичних залежностей та теоретичних обумовленостей. Саме філософія освіти має справу з тим новим, що допоки латентним чином з'являється в людському бутті. Дослідження в царині філософії освіти, скеровані на аналіз постійної кризи і випробування, у яких перманентно перебуває людське буття у вигляді культурного досвіду в тиглі освіти (справжній «реторті духу», за відомим виразом), можуть бути джерелом евристичних імпульсів для загальнофілософських побудов і висновувань щодо феномену людини, її можливостей пізнавати світ та створювати власну дійсність. У цьому сенсі філософія освіти здатна стати «законодавцем моди» в просторі філософського дискурсу, але для цього їй потрібно переосмислити свої теоретичні можливості, що невід'ємне від переосмислення феномену освіти взагалі.

Універсальне значення освіти в проекті Модерну: феномен Просвітництва

Містку можливість для досягнення універсального сенсу й культурного покликання освіти надає освітній проект модерну. Для вирішення цього завдання (зокрема й для конституювання теоретично універсальної ролі філософії освіти) він має не часткове, а всезагальне значення. Ідеться не про окремий історичний випадок організації освітніх практик, поруч з яким можна поставити інші культурно-історичні освітні моделі, а про універсалізацію ролі освіти щодо суспільного цілого, про своєрідне відкриття покликан-

ня освіти як осердя соціальності взагалі. На якій підставі можливе таке відповідальне і чи не надто сміливе твердження?

Вочевидь, першою й найближчою підставою видається феномен новочасового Просвітництва з характерною для нього апеляцією до примату розуму й раціональності. Однак, якщо обмежитися набором традиційних і найбільш наочних для просвітництва рис (пов'язаних передусім з подоланням невігластва, забобон, «варварства», неосвіченості, з переформатуванням культурної ситуації відповідно до чинника раціональності тощо), то подібних «просвітництв» історія знала чимало й до модерної доби. Цілком виправдано кажуть про софістичне Просвітництво, про просвітництво в межах так званого Каролінгського відродження; про подібні ж процеси в інших культурах — в Індії за царя Ашоки, у стародавньому Китаї тощо. Відвернений критерій раціональності (якщо, звичайно, не здійснювати невиправдане ототожнення останньої з науковою раціональністю) теж мало допоможе справі. Наприклад, «розумність» та раціональність середньовічної схоластики за загальними характеристиками логічності, обґрунтованості та строгості мислення не поступається культурі наукового дискурсу.

Тим не менш, ситуація новочасового Просвітництва насправді унікальна. Але її виключність зумовлена не тим, що новопостале модерне суспільство висунуло безпрецедентний освітній проект, який не має аналогів в історії. Насправді не має аналогів інше: те, що саме модерне суспільство (власне, модерна цивілізація) постало в основі своїй як освітній, просвітницький проект. Поняття Просвітництва в його власному, модерному сенсі позначає не специфіку освітньої моделі чи навіть розуму як такого в конституюванні соціальної реальності. Воно визначає ситуацію, коли саме суспільство стає наслідком освітньої по суті практики — діяльності з перетворення свідомості людей. Тому вираз «освітній проект модерну» є неусувно амбівалентним. Він указує на особливу освітню практику, посутньо пов'язану зі становленням та існуванням модерного суспільства, і одночасно — на чому важливо зробити наголос — на спосіб конституювання самого модерного суспільства передусім у вигляді освітнього проекту радикального перетворення людської свідомості. Саме в цьому, питома модерному сенсі, поняття «Просвітництва» (з великої літери) буде використовуватися надалі.

У Просвітництві освіта вперше досягає статусу універсальної соціальної дії, позбавляючись свого вторинного характеру й підпорядкованості наперед визначеній соціальній реальності, яку освіта покликана відтворювати та ретранслювати. За мірками домодерних культурних систем така освіта є по суті анти-освітою. Адже вона перш за все не відтворює, а відкидає, не стверджує, а ставить під знак запитання, не подовжує минулий досвід, а постійно його переглядає. І до того ж, освіта рішуче виходить за межі вузьких інституційних рамок, набуваючи рис загальносуспільного всеохоплюючого процесу. Вона стає перманентною справою людського існування. І не в тому звичному розумінні, що життя природним чином сприяє накопиченню досвіду, а відтак — зростанню й трансформаціям людської особистості. Принципово змінюєть-

ся сама освітня диспозиція — зникає людина в її окремішності. Досвід і життя кожного — це лише за формою суб'єктивні речі, у своєму змісті та призначенні вони стають універсальними й об'єктивними.

Нові, модерні культурні ролі — підприємця, ученого, робітника, політика тощо — цілковито універсальні за своїм характером, вони позбавлені будь-якого партикуляризму. Підприємець створює не «свою власність» чи «своє підприємство». Унаслідок універсалізуючого механізму ринку, право на існування отримує лише виробництво, підпорядковане всезагальним вимогам ефективності та задоволення потреб. Воно належить не так власнику, як всезагальній стихії ринкового життя. Ця непереборна залежність (і належність) оприявнюється кожного разу, коли власник нехтує об'єктивними вимогами ринку на користь власного свавілля. Він залишається успішним власником тільки до того часу, допоки його воля віднаходить об'єктивну тенденцію попиту й виробництва та збігається з нею. В іншому разі він приречений швидко втратити свою власність. Парадокс приватного підприємця полягає в тому, що стверджувати себе як приватного власника («працювати на себе») він може, лише задовольняючи всезагальний інтерес і потреби, які для нього зрештою постають не як потреби окремих споживачів чи локальні вимоги організації виробництва, а як цілком імперсональні «вимоги ринку».

Механізм та ефект модерної освіти

Подібну ж логіку універсалізації окремішності можна відслідкувати й в інших вищеназваних модерних соціальних типах. У Просвітництві освіта перетворюється на непереборний та невинно діючий дух емансипації. Це означає кілька взаємопов'язаних речей. По-перше, радикальне переписування культурних кодів та перегляд існуючих порядків значень. Як точно зазначили Т. Адорно та М. Горкгаймер у своїй класичній праці: «Програмою Просвітництва було розчаклування світу» [1]. Емансипація в її негативному вимірі вимагає тотального спростування, перегляду й відкидання існуючих значущостей як таких, що втратили свою виправданість та легітимність. Світ у цій оптиці постає таким, що знаходиться в полоні «чар», тобто підпорядкований викривленій, спотвореній системі хибних значень. Розвінчання їх відкриває шлях до надбання речами їх достеменного сенсу.

По-друге, невід'ємним від «розчаклування світу» є очищення людської свідомості від «ідолів», влада яких підпорядковує людину спотвореному світу. Це своєрідне подолання того ж спотвореного світу, інтеріоризованого в самій людині. Очищення свідомості від хибних форм і змістів — те саме розчаклування, але вже самої людини як частини й осердя недостеменного, викривленого світу.

По-третє, негативний вимір емансипації з необхідністю продовжується позитивним. Звільнений від чар світ та очищений від ідолів розум людини є взаємодіючими відкритостями для здобуття нової, єдино правдивої достеменності. Універсальним засобом використання цих відкритостей стає об'єктивне знання. Помилково бачити в ньому результат лише «пізнання» як

окремого атрибуту «буття». Знання засвідчує все існуюче в його достеменності. Поза ним і без оперття на нього людина приречена знову й знову втрапляти в хибну дійсність, а відтак жити марно, фактично перетворювати буття на ніщо. Ту всезагальну (а не суто епістемологічну) достеменність існування, яку давала середньовічній людині віра, модерній людині дає знання.

Але, по-четверте, можливість мати таке знання й користуватися ним передбачає три взаємопов'язані моменти: конструктивістське відношення до розчаклованої дійсності, зі змістів якої видалені всі надприродні значення (розчаклування світу означає одночасно його секуляризацію); невинний перманентний процес пізнання, який ніколи не зупиняється на отриманому результаті; радикальне звільнення суб'єкта від своєї суб'єктивності завдяки власній здатності рефлексії, яка дозволяє підпорядкувати самовизначення людини об'єктивним всезагальним вимогам на протипагу її партикулярним прагненням.

Оскільки ці риси добре відомі й ґрунтовно проаналізовані у філософській літературі, навряд чи має сенс розглядати їх більш докладно. У контексті нашої теми важливішим є кумулятивний ефект освітнього проекту модерну й одночасно його телос (своєрідна ентелехія, якщо вдаватися до мови Арістотеля). Він полягає у створенні самоврядної особистості – цього наріжного каменю модерної соціальності взагалі. Самоврядна особистість наочно демонструє, що освіта в контексті модерну зовсім не зовнішня для людини ситуація. Розвиток здатності рефлексії як основа самоврядності (автономії) особистості, є процесом постійних цілеспрямованих внутрішніх зусиль, постійною працею самовиховання. Тільки невинна й безкомпромісна «робота над собою» дає цей єдино вагомий результат. Тут маємо не лише теоретичний принцип, а масову емпіричну реальність модерної культури. Показовим у цьому плані є твердження Г.-Г. Гадамера. Простежуючи ефект самовиховання в контексті університетської освіти, він писав: «Я з власного досвіду хочу зізнатися, з яким зачудуванням я спостерігаю, скажімо, за рівнем самовиховання американських студентів. Дивовижно, як з цих батьків, з якими не чуються певними навіть їхні батьки, за кілька років виростають увічливі, дисципліновані молоді люди з надзвичайно сильним почуттям здорового глузду» [2]. Модерна освіта, зрештою, дорівнює тому, що сама особистість зроби́ла з собою (self-made), використовуючи всі продуктивні можливості мегамашини культури.

Відтак емансипація, що стала стрижнем освітнього проекту модерну, означає передусім не звільнення від зовнішніх пут, а імпліцитний для існування модерної людини процес подолання власного невігластва, передсудів, перетворення природних якостей, розвитку самосвідомості, самовиховання тощо. М. Горкгаймер зазначав: «У процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає також підкорення людини. Кожний суб'єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а також, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі» [3]. Емансипація відбувається в самій людині, загальним резуль-

татом чого стає її свобода, що втілюється в самоврядності та автономії особистості. Звільнившись від світу та зовнішніх обумовленостей, автономна особистість отримує нову точку опертя — знання.

Що в даному випадку йдеться не лише про ситуацію генезису модерної цивілізації, а про її постійний регулятив, красномовно засвідчує найвпливовіша в соціології XX століття теорія Т. Парсонса. Вона тим більш важлива й показова, оскільки є своєрідною з'єднуючою ланкою між теоріями фундаторів соціології М. Вебера, Е. Дюркгайма та В. Парето з одного боку, та практикою численних соціологічних досліджень останнього півстоліття — з іншого.

Ключові концепти парсонівської соціології — «актор (дієвець)», «ситуація», «орієнтація актора на ситуацію» — перетворюють модерну самоврядну особистість на соціальну модель людини взагалі. Фактично «система соціальної дії» є грандіозним розгортанням цього базового модерного концепту. Це твердження може здатися перебільшенням, оскільки в загальній системі соціальної дії Парсонс виокремлює особистість лише як одну з чотирьох головних підсистем (поруч із культурою, соціумом та організмом). Однак не можна забувати, що все це складові єдиної системи соціальної дії, яка має за умову власної можливості саме діючого суб'єкта, соціального актора. Виділяючи у «системі особистості» три основні структурні категорії — механізми навчання, механізми захисту та механізми адаптації — Парсонс, що є дуже показовим, зрештою зводить їх всі (у випадку зняття напруження/конфліктності ситуацій) до механізмів навчання [4]. Цим демонструється вирішальне конститутивне значення для особистості саме феномену освіти (навчання). Причому такого ключового значення парсонівська теорія надає освіті не лише в контексті модерної реальності, а в обширі людського суспільства як такого.

Зробимо проміжний підсумок. Метою й головним продуктом освітнього проекту модерну є не засвоєння людиною історично здобутого культурного досвіду (інтенцією чого є відтворення існуючої соціальності), а конституювання самоврядної особистості, яка не може постати інакше, як у модусі творення самої себе. Єдиною точкою опертя людини в цьому процесі є об'єктивне знання, що легітимується та стверджує себе як культурно нейтральна достеменність. Таке знання не може бути ані здобутком, ані надбанням нікого іншого, ніж людини-у-її-самодіяльності, цілковитий і нічим не обмежений самовизначеності. Даний онтологічний статус фіксують поняття «самоврядності» або «автономії» особистості. Освіта отримує в модерні кардинально нову культурну роль та безпрецедентну онтологічну значущість. Тому що єдиною дійсністю й достеменністю, яку визнає модерн, є та реальність, яка відкривається самодіяльному суб'єкту й зрештою постає з нього (точніше, з його конструктивістські осягнутої свободи). Модерна освіта не інтегрує людську особу в культуру, а стає джерелом буття для неї, перетворюючи самовизначення людини на осердя дійсності як такої (зокрема, задаючи схематику «роблення себе» як універсальний спосіб життєдіяльності).

Якою ж є доля освітнього проекту модерну, зазвичай знаного як «проект Просвітництва», в актуальній дійсності «нашого часу»?

Освітній проект модерну в контексті сьогодення

Зауважимо, що для фіксації актуальної дійсності ми використовуємо позначку «тут-сучасності» або «суспільства сьогодення». Це зумовлено суперечливою полісемантичністю, якої набуло поняття сучасності через амбівалентний сенс модерну та ще більше через його концептуальну критику в постмодерному дискурсі. Безліч різноманітних конотацій, які супроводжують термін «сучасність» та похідні від нього, робить майже неможливим його вживання без чітких визначень і застережень щодо вживаного саме в даному випадку смислу. Однак навіть коли такі конкретизації вжито, виникає інша проблема: той чи той сенс «сучасності» тягне за собою відповідну теоретичну оптику; зрештою, передбачає вибір на користь того чи того діагнозу наявного стану речей і розвитку людства.

Не будемо заперечувати виправданості й неунікненості подібних діагнозів навіть у царині суто теоретичних досліджень. Певна смислова презумпція щодо дійсності, яка стає предметом аналізу, з необхідністю входить до складу передумов самого аналізу, утворюючи його смисловий горизонт. Разом з тим, строге й неупереджене звернення до наявної ситуації людського існування вимагає теоретичного утримання («епохе») від концептуально визначених вердиктів щодо неї. Інакше опиняємося в ситуації замкненого кола, коли результат передує процесу його отримання. Саме тому ми вдаємося в даному випадку до максимально нейтральних (наскільки це взагалі можливо) визначень на кшталт *тут-сучасності* та *суспільства сьогодення*. Вони не означають нічого іншого, як зосередженості аналізу на поточній ситуації нашого часу з тими соціальними особливостями, які вона має. Це радше тематизація, ніж концептуалізація; радше певна вказівка, ніж пояснення.

На сьогодні проект Просвітництва піддається різноманітним спробам теоретичного спростування. Його критика в другій половині ХХ століття розгорталася за трьома основними напрямками. Теоретичне обґрунтування першого пов'язане з іменами М. Горького та Т. Адорно [5]; він полягає у розкритті самозаперечення та самодеструкції, які містить у собі Просвітництво. Принцип панування над природою, продовжений та закріплений пануванням людини над самою собою, призводить до двох глобальних криз — екологічної та соціальної. Перша пов'язана з нестримним розвитком промисловості, який підриває основи самовідтворення людини як живої істоти, другий оприявнений пануванням тоталітарних режимів із властивим їм використанням соціальних технологій панування та тотальної мобілізації.

Другий напрямок робить наголос на внутрішній кризі легітимності соціальних практик (й чільної серед них — виробництва знання) в умовах науково-технічної революції та супутних їй соціальних зрушень («інформаційне суспільство»). Ця критика інституїтувалася у вигляді так званого постмодерного дискурсу, класичним виразом якого вважається відома праця Ж. Ф. Ліотара

[6]. Те, що надто натуралістично інколи позиціонується як «втрата довіри до метаоповідей» [7], насправді містить у собі переписування культурних кодів, унаслідок чого вирішальна для модерної класики роль соціальних акторів зі спільним для них смисловим горизонтом самовизначення перестає існувати.

Нарешті, третій чільний напрямок критики проекту модерну спрямований проти зазіхань останнього на універсальну значущість. Даний напрямок відзначається найбільшою теоретичною та ідейною неоднорідністю (від теоретично продуманих позицій як-от у І. Валерстайна [8] чи комунітаристів [9] до філософської публіцистики на кшталт Д. Грея [10]). У його межах спростовується можливість модерних соціальних принципів (як-от права людини, громадянське суспільство, верховенство права, національна держава, ринкова економіка тощо) бути універсальними регулятивами організації суспільства та його розвитку. На противагу висувається принцип культурно-цивілізаційного розмаїття людства, соціальне буття та життєдіяльність якого неможливо редукувати до єдиних гомогенних засад.

Усі ці три напрямки критики проекту Просвітництва як осердя Модерну, відправляються від констатації цілком реальних проблем і суперечностей розвитку модерного суспільства. Не можна не погодитися зі слушністю багатьох критичних інвектив, спрямованих проти проекту Просвітництва. Разом з тим, суспільство сьогодення радше являє собою наочну і багатовимірну соціальну проблему, ніж містить у собі продуктивну альтернативу модерним концептуалізаціям соціальності. Попри вправність деяких критичних закидів, сучасний дискурс не висунув навіть теоретично вагомих соціальних моделей існування глобального світу. Ще менш успішною є альтернативна модерним принципам політична практика, яка повсякчас провокує конфлікти, великі людські жертви, соціальні катаклізми й тривалі періоди соціальної нестабільності. Єдиним позірно успішним прикладом соціокультурної альтернативи є сучасний Китай, але це знов-таки успіх герметичної соціальної моделі, можливості трансляції якої (не плутати з експансією!) виявляються доволі мізерними.

В іншій площині — а саме в аналітиці освітньої ситуації сучасності — постійною темою останніх десятиліть стала «криза освіти» [11], зокрема «криза університету» як освітньої інституції [12]. Наприклад, американські дослідники констатують: «В Америці знайдеться небагато людей, які б не вважали, що американська освіта потребує кардинального реформування і реструктуризації» [13]. Однак висвітлення змісту цих діагнозів та їх логіки потребує окремої докладної роботи. Для нас важливим є сам факт того, що тривалий історичний період, включно з актуальною сучасністю, освіта існує та усвідомлюється у вимірі «кризи». У поєднання з різнобічною критикою проекту Просвітництва, це призводить до висновку щодо кризи освітнього проекту модерну в нинішньому суспільстві. Подібний висновок, який виглядає майже трюїзмом в контексті палких освітніх дискусій сьогодення, важливо перевести на мову конкретних теоретичних конотацій.

Якщо відволіктися від проблеми успішності задоволення освітніми інституціями наявних соціальних потреб (а відтак і від діагнозів «кризи» на цій зреш-

тою ситуативній підставі), то необхідно визнати, що криза освітнього проекту модерну повинна означати передусім три взаємопов'язані речі. По-перше, деструкцію конститутивної ролі освіти щодо тут-сучасної соціальності (тобто втрату освітою питомо модерного покликання). По-друге, делегітимацію об'єктивного знання як основного культурного здобутку й головне — його ролі як всезагального засобу самозасвідчення дійсності в її достеменності. По-третє, втрата самоврядною особистістю своєї ролі головного, універсального соціального персонажа, який виступає і як наріжний камінь організації суспільства, і як основа індивідуальних життєвих сценаріїв (особистісна самореалізація).

Іншими словами, про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися в трьох взаємопов'язаних сенсах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості.

Для того, щоб з належною ґрунтовністю встановити факт або відсутність даної потрібної кризи, необхідно виконати окрему аналітичну роботу, тему якої визначає запитання «чи переживає освітній проект модерну кризу в суспільстві сьогодення, і якщо так, то в чому полягає зміст цієї кризи?» З огляду на масштаб проблеми в межах даної статті докладне розв'язання даного запитання неможливе; своє дослідницьке завдання я вбачала в тому, щоб поставити його розгляд у більш чіткі теоретичні рамки, ніж це часто трапляється, і визначити змістовні критерії для подібного універсального (оскільки він сутнісно пов'язаний з історичною перспективою модерної цивілізації як такої) діагнозу. Такий підхід, що методологічно відповідає принципу фальсифікації, видається більш теоретично доречним і виправданим, аніж поширена практика висновків та по суті оціночних суджень, які не обтяжують себе встановленням зобов'язуючих їх критеріїв аналізу.

У контексті можливого розв'язання поставленого запитання зазначу лише, що ствердна відповідь на нього бере на себе зобов'язання теоретично впоратися з такими доволі вагомими й широко відомими емпіричними явищами, як:

- своєрідний «освітній бум» останніх десятиліть — нечуване зростання контингенту університетів у сукупно з все зростаючим рівнем вимог до загальної освіти громадян (загальна середня освіта як все більш усталений культурний стандарт) (по першому пункту запитання);
- визначення сучасного суспільства як «суспільства знань», що означає примат саме знання та інформації як символічного й соціального капіталу — до цього додамо інтенсивний розвиток науки та технологій, передусім інформаційних та телекомунікаційних, внаслідок сучасне суспільство занурене в глобальну інфосферу, поза якої вже не може ефективно існувати (по другому пункту);
- масове вивільнення людей внаслідок технологічного прогресу зі сфери виробництва та їх трудова міграція у сферу сервісу та інші, що породжує феномен «цивілізації дозвілля» — ця тенденція в поєднанні з процесом гло-

балізації (одним з вимірів якої є небачена в історії мобільність) створила безпрецедентні можливості самовизначення особи як «громадянина світу» (що стосується як його положення на ринку праці, так і соціокультурної ідентичності) (третій пункт запитання).

Знову зауважу, що дані зауваги не є відповіддю на поставлене запитання щодо кризи освітнього проекту модерну, але вони фіксують ті актуальні реалії сучасності, без теоретичного осягнення яких жодна змістовна відповідь неможлива.

Висловлю обережне припущення, що для адекватного діагнозу тут-сучасної ситуації в контексті запитання про кризу освітнього проекту модерну необхідно врахувати як фундаментальні засади цього проекту (про них ішлося вище), так і його динамічний характер. Останнє означає, що на проект Просвітництва помилково дивитись як на незмінний, змістовно собі тотожний феномен і тим більш редукувати його до однієї з досить свавільно вихоплених рис (наприклад, стратегічної чи то «інструментальної» раціональності). Принцип емансипації вимагає якраз не сталості, а постійного самоспростування наявної дійсності — будь-якого культурно об'єктивованого змісту. Це пояснює розмаїття версій модерну, кожна з яких отримує своє теоретичне виправдання й змістовне наповнення відносно вихідної для неї соціокультурної даності. Як зауважує цю обставину В. Вельш, «фронт проходить не просто між модерном та постмодерном, а вже між різноманітними модернами» [14]. Від самовизначення невід'ємне самоспростування.

До сутності проекту Просвітництва належить рух постійного змістовного самооновлення. Ця цілком очевидна констатація вимагає переосмислення багатьох новацій суспільства сьогодення з точки зору відтворення в них базових принципів модерної діяльності, попри їх позірне заперечення усталеним, класичним формам Просвітництва. Інакше дослідницька свідомість буде весь час опинятися в полоні чергових емпіричних метаморфоз, втрачаючи адекватний смисловий горизонт їх розуміння. Реконструкція освітнього проекту модерну та його критичного осягнення в контексті сьогодення дає змогу виявити в актуальній сучасності не тільки ознаки його кризи, а й здатність (і тенденцію) до своєрідного оновлення.

Література:

1. Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. — М.-СПб.: Ювента, 1997. — С. 17.
2. Гадамер Г.-Г. Идея Университета — вчера, сегодня, завтра // Идея университета. Антология. — Львів: Літопис, 2002. — С. 173.
3. Горкгаймер М. Критика инструментального разума. — К.: ППС-2002, 2006. — С. 91.
4. Парсонс Т. О социальных системах. — М.: Академический проект, 2002. — С. 305–306.
5. Адорно Т., Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. — М.-СПб.: Ювента, 1997. — 311 с.

6. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — М.-СПб.: Алетея, 1998. — 160 с.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — М.-СПб.: Алетея, 1998. — С. 10.
8. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI в. — М.: Логос, 2003. — 355 с.
9. Сучасна політична філософія: Антологія. — К.: Основи, 1998. — 575 с.
10. Грей Д. Поминки по Просвещению. — М.: Праксис, 2003. — 368 с.
11. Coombs P. H. The world crisis in education: the view from the eighties. — N.Y.: Oxford press, 1985.
12. Покликання університету: Зб. наук. праць. — К.: РІА «Янко», 2005. — 304 с.
13. Каннінгем У., Грессо Д. Культурне провідництво: культура успіху в освіті. — Харків: Каравела, 2003. — С. 29.
14. Вельш В. Наш постмодерний модерн. — К.: Альтерпрес, 2004. — С. 65.

Виктория Шамрай. Образовательный проект модерна и общество настоящего

Статья посвящена анализу образовательного проекта модерна и его судьбе в современном обществе. Раскрыта амбивалентность образовательного проекта модерна. Он: 1) обозначает особую образовательную практику, которая соответствует современному обществу; 2) указывает на конституирование современного общества в виде образовательного проекта. В этом состоит уникальность нововременного Просвещения. Его главный культурный результат — самоопределяющаяся личность и схематика «делания себя» как способ жизнедеятельности. Выделены три направления критики образовательного проекта модерна во второй половине XX столетия. Показана их теоретическая уязвимость. Обоснованы основные критерии, по которым можно диагностировать кризис образовательного проекта модерна.

Victoriya Shamrai. The Educational Project of Modernity and the Society of Nowadays

The article is devoted to analysis of the educational project of modernity and its role in the contemporary society. The ambivalence of the educational project of modernity is expanded so that the latter: 1) means a specific educational practice corresponding to the society of modernity; 2) demonstrates constituting of the society of modernity in a form of educational project. It is these features that make the modern age of Enlightenment period unique. The principal cultural results thereof are self-governing person and a schema of «self-making» as a lifestyle. Three lines of critique of the educational project of modern in the latter half of the 20th century are singled out, and their theoretical weaknesses are shown. The main criteria to diagnose crisis of the educational project of modernity are given ground.



Людмила ГОРБУНОВА

СКЛАДНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИК ЕПОХИ

Сучасна епоха є критичною в загальному процесі переходу до нового типу цивілізаційного розвитку людства. Це означає, що перед нами з необхідністю постає вибір, пов'язаний з наявністю можливостей різних варіантів майбутнього, до яких належить і самий песимістичний – варіант небуття. Фундаментальною відповіддю на виклик епохи може бути формування нового образу мислення, адекватного світу, що безперервно змінюється. Таке мислення, що називається складним, розробляється постнекласичною наукою і може бути експлікованим у вигляді цілісної єдності взаємозалежних принципів, що реалізуються в міждисциплінарних та трансдисциплінарних дослідженнях. Якщо покласти їх в основу освітнього процесу, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною.

Те, що наша епоха є перехідною, вже мало в кого викликає сумніви. Рефлексія на цю тему звертає на себе увагу ще в перші десятиліття XX століття. Уже тоді прийдешня епоха сприймалася сучасниками як виключно перехідна. Це епоха гострого переживання розриву з попередніми історичними етапами, про що проникливо писали багато мислителів. Досить пригадати роботу М. Бердяєва «Сенс творчості» або Х.Ортегу-і-Гассета у зв'язку з «повстанням мас». Так, М. Бердяєв пише: «Ми живемо за часів грандіозного історичного перелому. Почалася якась нова історична епоха. Весь темп історичного розвитку істотно міняється. ... І темп цей не може бути названий інакше як катастрофічний. Відкрилися вулканічні джерела в історичному підґрунті. Все хитнулося, і у нас виникає враження особливо інтенсивного, особливо гострого руху «історичного» [1, 4].

Щодо історії в цілому, цю думку чудово виразив Вальтер Шубарт: «Історія є найзахопливішою картиною якраз у той момент, коли одна епоха пригасає, а за нею починають виступати контури нової. ... Це – ніщо інше як межичасся, апокаліпсичні моменти в житті людства. З ними приходить відчуття розриву з усім минулим...» [2, 12]. Все XX століття і є таким межичассям. «Ми живемо в перехідний час і це робить його настільки ж рухливим, наскільки і

суперечливим. Наш час сповнений не лише песимізму, але і надій. Над ним однаково вирує і рокове визначення, і обітниця. Ми переживаємо декілька десятиліть потужних потрясінь між згасаючими епохами і тими, що народжуються» – писав В. Шубарт ще в 30-ті рр. XX століття [2, 13].

Його доля характерно трагічна для свого часу: мислитель, зробивши спробу у своїй книзі «Європа й душа Сходу» розкрити для Європи душу Росії, утікаючи з Німеччини від фашизму в 1933 р., в 1941 був арештований сталінськими органами й зник безвісті в таборах ГУЛАГу. Перший переклад його книги, виданий підпільно в 1943 р., таємно передавався з рук в руки радянськими військовополоненими в німецьких концтаборах, зміцнюючи їхній дух і віру. За видання цієї книги її перекладач російський емігрант В. Поремський рік просидів у нацистській в'язниці, був засуджений до табору смерті, але чудом врятувався. У долях цих людей втілюється сам дух епохи переходу: великі розлами й подвиги їхнього подолання, прагнення до волі й поневолення його «повстанням мас», розчиненням одиничного в загальному, надії на всесвітнє братерство й трагедії концтаборів з паруючими трубами газових печей. Катастрофізм епохи переходу в часи світових війн і тоталітарних режимів переживався індивідами як особистий екзистенціальний досвід.

Кінець другого і початок третього тисячоліття виявилися темпоральною точкою переходу декількох типів: соціально-економічного, політичного, культурного, цивілізаційного, екологічно-планетарного, що несе для людства найбільшу загрозу. Уже в самому розгортанні процесу перехідності, що має багатовимірний характер, настає один з найбільш глибоких і швидких періодів перетворень в історії людства. Усе йде до того, що найближчим часом всі аспекти людського життя і діяльності будуть пронизані й сформовані глобально циркулюючою інформацією, відбуватимуться у сфері глобальних взаємодій, глобальних ринків і глобально діючих технологій. Виникає нова універсальна соціальна структура, яка розкривається в різних формах залежно від різноманітності культур і інститутів.

Ця нова соціальна структура асоціюється з виникненням нового способу розвитку людської цивілізації – інформаціоналізму (М. Кастельс), що у свою чергу сформувався під впливом перебудови капіталістичного способу виробництва під кінець XX століття [3]. Специфіка інформаціоналізму як нового способу розвитку полягає, насамперед, у багаторазовому посиленні нового джерела продуктивності в економіці. Це джерело, згідно з М. Кастельсом, полягає «у технології генерування знань, обробки інформації й символічної комунікації. ... Специфічним для інформаціонального способу розвитку є вплив знання на саме знання як головне джерело продуктивності» [3, 39]. Тобто не саме знання й не інформація як така є визначальними чинниками розвитку сучасного суспільства, тому що вони самі по собі є значущими в будь-якому типі суспільства на будь-якому етапі його розвитку. Визначальним фактором є конкретна специфіка їхньої взаємодії, що в умовах мереж інформаційних технологій, які формуються, надає якість складності взаємодіям знань та інформації.

Людська діяльність у контексті виникнення нового, інформаційно-комунікативного способу розвитку з необхідністю здобуває істотно нелінійний, інноваційно-циклічний характер. Змінюється її зміст: з діяльності активного суб'єкта епохи модерну, що агресивно завойовує світ, вона перетворюється в діяльність креативного комунікативного конструювання нових активних нелінійних середовищ, складних реальностей, що перетинаються й взаємно відтворюються: речових, інформаційних, чуттєво-емоційних, знаково-символічних, інтелектуальних і духовних.

Визначальним фактором діяльності в рамках формування контексту інформаціоналізму стає комунікація як процес виробництва й обміну смислами в просторі культури і її часу. Суспільство, що ґрунтується на знаннях й усвідомлює себе у такій якості, продукує нову складність й усвідомлює її. Мова йде про становлення нового, «рефлексивного суспільства», здатного до усвідомлення своїх можливостей і меж їхньої реалізації в просторі власної волі, до усвідомлення всіх ризиків своєї діяльності в крихкому, нестабільному світі культури й природи, в усвідомленні своєї відповідальності за цей світ.

Щоб жити й діяти в нових умовах, необхідні інше мислення, інший образ дій. Загрозливим виглядає те, що, можливо, через швидкість, з якою «епохавовкодав» (Й. Мандельштам) ринула на нас, наше покоління ще не встигло виробити адекватну змінам логіку мислення, нові цінності й практичні навички життя. Ми намагаємося пристосуватися, але у нас це виходить не так швидко, як хотілося б. Ми хронічно відстаємо від змін, не встигаємо їх осмислити, зрозуміти їх суть, знайти раціональний спосіб дії. Часто ми вимушені діяти наздогад або на дотик через страх помилитися. Це формує хронічний стрес, який Елвін Тоффлер називає «шоком майбутнього» [4].

Як правило, люди намагаються пристосуватися до умов глобального «макрозрушення» (Е. Ласло), використовуючи звичне мислення й навички індустріальної культури ХХ століття, що рівносильно спробі жити в сучасних мегаполісах з мисленням і кругозором середньовічних феодальних сіл. Така система орієнтації й дії не просто не ефективна, але з урахуванням досягнутого критичного порогу напруженості соціальних і екологічних структур дуже небезпечна. Ця небезпека, набуваючи загального характеру, стосується всіх разом і кожного окремо.

Сформована система тісних зв'язків і взаємозалежностей глобальних ринків, технологій і інформації робить реальною загрозу існуванню виникаючої планетарної цілісності, вихідною від окремого її сегменту, можливо навіть периферійного, такого, що знаходиться в полоні відсталих сприйняття, мислення і цінностей, реалізуючи їх у своїй практичній діяльності. Така неадекватність виступає для нас воістину як екзистенційна проблема. Завдання полягає в тому, щоб навчитися мислити, жити й діяти відповідно до умов часу. Як це можливо?

Чи можливо вирішити фундаментальну проблему, якщо знаходитись на тому ж рівні мислення, що зумовив цю проблему? Свого часу Ейнштейн поставив це запитання стосовно науки й відповів на нього негативно. Тобто ми не можемо, ми не маємо права в контексті нашої індивідуальної й загаль-

нолюдської відповідальності, вступивши в третє тисячоліття, йти далі, не виробивши нового типу мислення, нових цінностей і нового сприйняття, що відповідають швидкозмінним умовам.

Потрібне не лише нове мислення, але і нові відчуття, нова інтуїція й нові, адекватніші способи бачити самих себе, природу і все, що нас оточує. Без кінця озиратися в минуле і лише в ньому шукати свою ідентичність, намагатися протягнути лінію долі з минулого, екстраполюючи її в майбутнє, все одно, що йти вперед з поверненою назад головою, — це заняття щонайменше безперспективне. В умовах, коли світ постійно еволюціонує, змінюється, трансформується, ми маємо знайти свою тотожність як історичну нетотожність, тобто як тотожність, що перманентно долає себе в процесі розвитку, свою ідентичність як безперервний процес ідентифікації — діяльності, відкритій у невизначеність майбутнього, у яке всі ми закономірно вже залучені. Тому нам так необхідно виробити нове мислення.

Такі спроби з боку наукового й гуманітарного співтовариства ми спостерігали в 70-ті рр. у діяльності Римського клубу; у 80-ті рр. екологічний рух довів до загалу важливість збереження довкілля; у кінці 90-х рр. Будапештський клуб звертає увагу суспільства на наполегливу необхідність розвивати такі форми мислення й відчуття, які дозволять нам не лише вижити, але й розвиватися в новому світі; у кінці XX століття створюються різні національні й міжнародні трансдисциплінарні дослідницькі центри, зокрема Інститут у Санта-Фе (Нью-Мехіко, США), який одержав світове визнання як провідний центр з вивчення складного (у ньому проводяться дослідження таких складних адаптивних систем, як біологічні організми, мови, людський мозок і креативне мислення), Німецьке товариство з вивчення складних систем і нелінійної динаміки; нарешті, успішно діє Асоціація складного мислення (*Association pour la pensée complexe*), що створена у Франції й розгорнула свою діяльність у широкій міжнародній мережі учених і викладачів, у тому числі через ЮНЕСКО.

В енциклопедії, виданій Міжнародним товариством з дослідження складних систем у 1997 р., названо тридцять найвидатніших учених у цій сфері, які внесли вагомий внесок у розробку тих або інших аспектів складного мислення. Серед них Грегорі Бейтсон, Людвіг фон Берталанфі, Стаффорд Бір, Франсиско Варела і Умберто Матурана, Норберт Вінер, Ервін Ласло, Магоро Маруяма, Ілля Пригожин, Хайнц фон Ферстер, Клод Шеннон, Вільям, Росс Ешбі, Едгар Морен та ін. [5]. Результати їхньої наукової діяльності стали основою для формування нової наукової картини світу, а їхній досвід мислення експлікував у тому або іншому аспекті процес становлення нової наукової парадигми, тому і є для нас живим джерелом наочення, як можна й потрібно мислити.

Ми завжди мислимо певним чином, за певними правилами, що можуть нами не усвідомлюватися, але при цьому визначати наш світогляд і наше місце в суспільстві. За цими правилами ми створюємо контекст як ціле, у просторі якого будь-який факт набуває сенсу й значення, задаються ціннісні орієнтири, формуються мотиви й цілі діяльності. Потужним інструментом для

усвідомлення нами того, як ми мислимо й створюємо свій контекст, є концепція парадигми, створена істориком науки Т. Куном, автором книги «Структура наукових революцій» [6].

Сьогодні слово «парадигма» звучить постійно, але його вживання не завжди супроводжується осмисленням глибокого сенсу й значення цього поняття. У перекладі з грецької воно означає «модель, зразок, приклад». Наукові парадигми, як писав Кун, є «загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень — приклади, які включають закон, теорію, їх практичне вживання й необхідне оснащення — усі в сукупності дають нам моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження» [6, 27–28]. «Учені, наукова діяльність яких будується на основі однакових парадигм, спираються на одні й ті ж правила й стандарти наукової практики» [6, 28].

Термін, розроблений Куном стосовно лише науки, у даний час проявив свою культурну універсальність. У найширшому сенсі парадигма — це наш спосіб сприймати світ, це відносно стійка матриця, що організовує процес нашого мислення, оцінювання й дії, формує певне бачення реальності. Це своєрідна оптика, що дає можливість відфільтрувати й розгледіти в потоці надходження інформації щось одне (істотне) й відкинути інше (неістотне). Підкреслюючи найбільш важливий аспект у розумінні парадигми, слід сказати, що парадигма — це структура мислення, його внутрішня форма, яка «добудовує» себе зовні у вигляді набору норм і правил, встановлює межі, формує алгоритми розуміння й пояснення реальності і є підставою діяльності. Як пише один з найбільших сучасних французьких мислителів Едгар Морен, вона одночасно є і глибинним шаром, і найвищим рівнем у всякій теорії або ідеології. Парадигма є несвідомою, але при цьому вона живить свідоме мислення, організовує й контролює його й тому виступає як надсвідоме. Вона встановлює ті взаємозв'язки, відповідно до яких формулюються аксіоми, визначаються поняття, будуються теорії, розгортається дискурс.

Можна експлікувати універсальність поняття парадигми через цілий ряд її окремих проявів у культурі: Теорія, Доктрина, Догма, Методологія, Модель, Принципи, Стандарти, Здоровий глузд, Цінності, Традиції, Звичай, Марноріврство, Система поглядів, Забобони, Ритуали, Умовності тощо. Коли ж ми говоримо про культуру в цілому, тим більше сучасну, перехідну, то в ній є безліч парадигм (старих і нових), що організовують наше життя у всіх його проявах і змінах. Тут вирішальним для життєздатності будь-якої культури є взаємозв'язок усіх цих парадигм, гнучкість структури цих взаємозв'язків, який означає, що зміна однієї складової культурної екосистеми обов'язково позначається на всіх інших.

Культура, що розвивається, обов'язково стикається з необхідністю зміни парадигм, бо в рамках будь-якої з них формується комплекс проблем, вирішення яких є неможливим. Парадигма із простору інтелектуальної й ментальної свободи для існування й розвитку перетворюється в тісну «клітку компрачикосів» (В. Юго), яка здатна спотворити майбутнє. Проблеми, які неможливо вирішити в межах старої парадигми, формують енергетику її заміни. Глобальні проблеми сучасності, викликані реалізацією парадигми культури

«модерніті» і техногенної цивілізації, виступають каталізаторами зміни парадигми мислення в науці, філософії, у культурі в цілому.

Глобальність накопичених невіршених проблем свідчить про наш час як «епоху критичних порогів» (Е. Ласло) і, отже, корінних перетворень. Особливо важливого значення набуває динаміка еволюційних процесів, направлених у бік більшої структурної складності культурних екосистем. Це виражається в конвергенції існуючих систем до систем нового, більш високого рівня, у посиленні їх динаміки, обумовленої потужними сучасними технологіями, у розгортанні все більш складних форм комунікації між різними частинами системи на основі нових інформаційних і комунікаційних технологій. Про зростання складності свідчить також рух до потенційно креативного хаосу з підвищеною чутливістю до інших систем — співтовариств, культур, довкілля.

Той факт, що ми в змозі фіксувати складність нашого світу, що все більше ускладнюється, і рефлексувати над цією складністю, свідчить про те, що ми знаходимося на шляху до адекватного адаптивного мислення, бо володіємо здатністю вчитися на досвіді. Досвід життя й дій у сучасних глобалізованих суспільствах вимагає узагальнення й формування складного глобального мислення в рамках нової парадигми.

Рациональним ядром нової культурної метапарадигми, що формується, виступає парадигма, що розробляється в науці як сфері «чистої раціональності» (М. Вебер). Становлення нової парадигми пов'язане з розгортанням наукової революції. У XX столітті їх було дві: на початку століття — наукова революція, що ознаменувала виникнення неklasичної науки; в останній третині століття — наукова революція, що триває й сьогодні, привела до становлення постнеklasичної науки.

Говорячи про останню, слід зазначити, що даний філософсько-методологічний концепт був уведений В. С. Стюпіним, у поєднанні з поняттям «постнеklasичної раціональності», зміст якого розкривається в історичному зіставленні з раціональністю класичного й неklasичного зразків, що ґрунтуються на відповідних наукових парадигмах [7]. Високо оцінюючи даний підхід, відомий американський філософ Том Рокмор пише: «Постнеklasична концепція науки В. С. Стюпіна опирається на його концепцію історичного конструювання, що заслуговує особливої уваги» [8, 249]. Відповідно до цієї концепції, класичний тип наукової раціональності, що виник у результаті першої в історії глобальної наукової революції в XVII ст. («ньютонівська революція») і появи класичного природознавства, акцентувавши увагу на об'єкті, прагне в процесі пізнання елімінувати все відносно суб'єкта, включаючи засоби, інструменти й операції його діяльності. Така елімінація розглядається як необхідна умова одержання об'єктивно-істинного знання про світ. Світ «як він є» був основною метою наукового пошуку. Класична наука ще не осмислювала факт соціокультурної й історичної детермінації стратегій наукового дослідження й способів бачення світу. Наукова парадигма ґрунтувалася на механістичному описі й поясненні світу та вірі в безмежні можливості людського розуму в його пізнанні як досягненні абсолютної й об'єктивної істини на основі редукції всіх інших областей природознавства до уявлень механіки.

Друга глобальна наукова революція, що розгорнулася наприкінці XVIII – першій половині XIX століття, визначила перехід до нового стану природознавства – дисциплінарно організованої науки. Механістична картина світу втрачає статус загальнонаукової. У біології, хімії, геології й інших галузях знання формуються специфічні картини реальності й відповідні парадигми дисциплінарного мислення, нередуковані до механістичного. І хоча зміни торкалися організації ідеалів і норм наукових досліджень, усе-таки загальні пізнавальні установки класичної науки в даний історичний період зберігаються. Можна сказати, що перші дві глобальні наукові революції в природознавстві протікали як формування й розвиток класичної науки і її стилю мислення.

Некласичний тип наукової раціональності, що сформувався в результаті третьої глобальної наукової революції із середини 90-х років XIX століття до кінця 20-х років XX століття («квантово-релятивістська революція»), характеризується особливим відношенням мислення до об'єкта й самого до себе, а саме: мислення відтворює об'єкт як вплетений у людську діяльність і будує образи об'єкта, співвідносячи їх з поданнями про історично сформовані засоби його освоєння. Мислення починає чітко усвідомлювати, що воно саме є аспектом соціального розвитку й тому детерміновано цим розвитком, а сам тип наукового мислення завжди зкорельований з характером спілкування й діяльності людей даної епохи, обумовлений контекстом її культури. При цьому зв'язки між внутрішньо-науковими й соціальними цінностями й цілями в рамках некласичного типу раціональності, як і раніше, не є предметом наукової рефлексії, хоча імпліцитно вони визначають характер знань, тобто визначають, що саме і яким способом ми виділяємо й осмислюємо у світі.

Четверта глобальна наукова революція розгортається в другій половині XX століття, особливо інтенсивно в останній його третині. Вона виводить нас за межі колишніх дисциплінарних наукових парадигм у простір між- і трансдисциплінарності й становлення постнекласичного типу раціональності, що розширює поле рефлексії над людською діяльністю. Дана рефлексія дозволяє враховувати співвіднесеність отримуваних знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів й операцій діяльності, але й ціннісно-цільовими структурами. При цьому експлікується зв'язок внутрішньо-наукових цілей з позанауковими, соціальними цінностями й цілями.

Тобто, наука в процесі нашого пізнання світу вибирає об'єкт і засоби його пізнання залежно від історичного «віку» і стану культури в цілому, частиною якої вона є, від вироблених цією культурою ціннісних орієнтирів, цілей і сенсів діяльності. За допомогою науки культура у своєму історичному русі раціоналізує питання й відповіді про можливості й сенси власного буття через фокус пізнавальної інтенції до «об'єктивно істинного» знання. Парадигми, що формуються як цілісні гештальти, стають підставою історично визначених типів раціональності в культурі й науці.

Кожен новий тип наукової раціональності, обумовлений соціокультурно й історично, характеризується особливими, властивими йому підґрунтями науки, які дозволяють виділити у світі й досліджувати відповідні типи системних об'єктів (прості, складні системи, системи, що саморозвиваються).

При цьому виникнення нового типу раціональності не означає повного зникнення уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Навпаки, між ними існує наступність. Попередні методологічні підходи як і раніше використовуються локально, у деяких пізнавальних ситуаціях, для яких вони можуть бути адекватними, але при цьому втрачають свою домінуючу роль.

Сучасна постнекласична наука в центр своїх досліджень поставила унікальні, складні системи, що історично розвиваються, особливим компонентом яких є сама людина. Нова наукова парадигма в процесі формування передбачає обов'язкову експлікацію цінностей як передумови реалізації установки на одержання об'єктивно істинних знань про світ. «Техногенна цивілізація нині вступає в смугу особливого типу прогресу, коли гуманістичні орієнтири стають первинними у визначенні стратегій наукового пошуку», — відзначає В. Стьопін [7, 636].

У зв'язку з цим саме поняття наукової парадигми розмивається. У ситуації плюралізму дисциплінарних парадигм й онтологій, коли неможлива редукція до якоїсь одної всієї складності й різноманіття наукового знання, накопиченого попереднім розвитком науки, у ситуації прояснення творчо-конструктивної й комунікативно-інтерсуб'єктивної природи наукового знання, його соціокультурної детермінованості, більш актуальним стає поняття «науково-дослідної програми» (І. Лакатос), що включає в себе а пріорі багатство «людського фактора» з його цілями, цінностями, завданнями, методами, методологіями, інструментами, креативно-конструктивним потенціалом, інституціональною організацією тощо.

Складність і конструйований характер об'єкта наукового пошуку (складні, відкриті системи, системи, що самоорганізуються і саморозвиваються), різноманіття змісту його суб'єктивної складової формують ситуацію плюралізму й конкуренції науково-дослідних програм, що розгортаються в міждисциплінарній і трансдисциплінарній сферах. Це простір мислення «за межами» дисциплінарних і колишніх загальнонаукових парадигм, які колись, по суті, розгорталися в рамках якоїсь більш широкої парадигми — парадигми спрощення, що пропонує або редукцію (наприклад, людського до природного), або поділ (наприклад, між людським і природним). Таке розуміння, зазначає Е. Морен, заважає усвідомленню відношення одночасно причетності людини до природи й поділу людини й природи. Тільки складна парадигма причетності / розрізнення / з'єднання дає змогу побудувати концепцію двоїстої єдності людського буття. Але, як констатує Морен, вона ще не вписана в наукову культуру [9].

Мислення в процесі становлення нової парадигми називають **складним**. Воно має свої коріння в історії наукового й філософського знання Заходу й Сходу. Можна знайти цілий ряд ідей і уявлень, які стали передумовами для розвитку принципів складного мислення.

Так, наприклад, мислення в Давньому Китаї ґрунтувалося на єдності додаткового й антагоністичного відношень між Інь і Ян. Основоположник даосизму Лао-Цзи характеризував реальність через об'єднання цих протилежних начал.

У Давній Греції ефеський філософ Геракліт першим загострив увагу на необхідності поєднання суперечливих понять, таких як життя й смерть, рух і спокій тощо.

У Новий час Блез Паскаль сформулював свій когнітивний імператив, який полягав у твердженні того, що не можна зрозуміти частини, не знаючи цілого, а ціле, не знаючи частин, а також, що не тільки частини входять у ціле, але й ціле існує в кожній частині. «Паскаль усвідомлював неможливість віри, заснованої на розумі. Він усвідомлював існування меж розуму. Він знав, що все може бути піддано сумніву. Паскаль мав особистий містичний досвід. Він займався суто раціональними міркуваннями, у тому числі в науково обґрунтованій на досвіді формі. Але разом з тим він знав, що існує щось за межами впорядкованої розумової діяльності, а саме — милосердя, — пише сучасний французький мислитель, прихильник розробки складного мислення Е.Морен [10, 329].

Лейбніц у своїй «Монадології» сформулював принцип складної єдності множинних одиниць буття — монад. Усяка монада є цілісною одиницею, що відтворює в собі, як у живому дзеркалі, тотальні властивості універсуму. Спіноза ввів у філософію природи ідею *causa sui* — самопродукування світу за допомогою його самого.

Вивчаючи характер трансцендентального досвіду, Кант розробив вчення про антиномії чистого розуму, що представляють собою протиріччя, у які неминуче впадає розум, намагаючись досягнути наддосвідне. І хоча антиномії здаються нерозв'язними протиріччями, Кант все-таки думав, що вони цілком вирішувані, якщо у своєму пізнанні ми будемо виходити з його концепції подвійності світу: чуттєво сприйманого світу природи й трансцендентного світу «речей у собі». Наприклад, можливість розв'язання антиномії волі й необхідності полягає у визнанні людини як «речі в собі» вільним, але як природної істоти — підлеглого необхідності.

Важливим внеском у розробку основ складного мислення є вчення Гегеля про самоконструювання й саморозгортання духу, що відпустив себе в природу для завершення циклу власного розвитку. Діалектика Гегеля, розвинута надалі Марксом, стає основою діалогіки Морена.

Важко було б сьогодні говорити про складне мислення без філософського досвіду Ніцше, що заявив про кризу підстав визначеності й відкрив двері у філософію креативному хаосу.

У XX ст. досвід мислення Гайдеггера, Гуссерля, представників Франкфуртської школи, а також постмодерністів й after-постмодерністів послужив подальшій розробці основ складного мислення. У негативній діалектиці Адорно, у діалектиці просвітництва Горкгаймера, у конструктивістській естетиці Лукача, у теорії комунікативної дії Габермаса, у теорії самореферентних систем Лумана, у теорії «хаосмоса» Дельоза ми знаходимо досвід, що відповідає духу сучасної теорії складності.

Наука також має багатий досвід реалізації тих або інших аспектів складного мислення, що заявив про себе як про найефективніший з погляду досяг-

нення наукових результатів. Універсальні, міждисциплінарні підходи до дослідження розвитку складних систем були закладені в теорії систем Л. фон Берталанфі, у кібернетиці Н. Вінера. Великий французький математик, фізик і філософ Анрі Пуанкаре ще наприкінці XIX ст. заклав основи методів нелінійної динаміки і якісної теорії диференціальних рівнянь. Це він увів поняття атракторів (множин, що притягують до себе у відкритих системах), точок біфуркацій (параметрів, при яких з'являються альтернативні рішення), нестійких траєкторій і динамічного хаосу.

У першій половині XX ст. величезну роль у розвитку складного мислення, насамперед як мислення нелінійного, зіграла російська й радянська школа математиків і фізиків: А. Ляпунов, Н. Боголюбов, Л. Мандельштам, А. Андронов, А. Колмогоров та ін.

Варто зазначити, що «складне мислення розвивалося ніби в проміжках між дисциплінарними галузями, починаючи з мислителів математиків і кібернетиків (Вінер, фон Нейман, фон Ферстер), фізико-хіміків (Пригожин), біофізиків (Атлан), філософів (Касторіадіс)» [11, 94]. Воно наче заповнювало проміжки між дисциплінами, виступаючи в якості сполучного, тобто міждисциплінарного, і комунікативного мислення, що формує ситуацію дисциплінарної комплементарності. На метанауковому рівні, комплексно досліджуючи складні об'єкти, здійснюючи перенос когнітивних моделей з однієї дисциплінарної галузі в іншу, виробляючи загальну мову науки й конструюючи метапарадигмальні універсалиї, воно стає трансдисциплінарним мисленням.

У такий спосіб американський математик Джон фон Нейман досліджував питання про відмінність між штучними машинами, які зношуються, і живими машинами, які здатні самовідтворюватися. Едгар Морен всебічно розвиває ідеї фон Неймана й показує, що живі істоти-машини здатні самопідтримуватися й розвиватися не всупереч, а завдяки хаосу.

Британський нейрофізіолог і кібернетик Вільям Росс Ешбі, вивчаючи питання про те, яка ступінь розмаїтості елементів необхідна для підтримки цілісності системи, у чому їхня єдність, які динамічні характеристики поведінки системи, підвів нас до повного усвідомлення того виклику складності, що кидає нам хаотичний і невизначений світ.

Французький біофізик Анрі Атлан, вивчаючи принципи складної організації живих систем, висунув гіпотезу про організуючу випадковість і запропонував розглядати діалог «порядок — безладдя — організація» в ході еволюції Всесвіту, починаючи з його народження.

Американський математик, кібернетик і творець оригінальної конструктивістської теорії пізнання Хайнц фон Ферстер, розробляючи поняття «самоорганізація», увів принцип «порядок через шумовиння». Тобто деяке безладдя, хаотичні процеси можуть за певних умов продукувати організацію.

Бельгійський фізико-хімік Ілля Пригожин, досліджуючи утворення «дисипативних структур» в умовах, далеких від термодинамічної рівноваги, трохи по-іншому сформулював ту саму ідею — виникнення організації з безладдя, або порядку з хаосу. Стало ясно, що тільки те, що позбавлено симетрії, що

невпорядковано, що перебуває в стані, далекому від рівноваги, має здатність до саморозвитку й самоорганізації, як вищого прояву складності.

Треба сказати, що саме в 60–70-ті роки відбувається прорив у розумінні процесів самоорганізації в найрізноманітніших явищах природи: теорія генерації лазера (Г. Басів, А. Прохоров, Г. Хакен), коливальні хімічні реакції Б. Белоусова – А. Жаботинського (основа біоритмів живого), теорія дисипативних структур І. Пригожина, теорія турбулентності (А. Колмогоров, Ю. Климонтович), відкриття динамічного хаосу в завданнях прогнозу погоди (Е. Лоренц), відкриття дивних атракторів (Рюель, Такенс), теорія катастроф (стрибокоподібних змін станів систем) Р. Тома й В. Арнольда і її довершення в психології й соціології, теорія автопоезису У. Матурани й Ф. Варели. Узагальнивши це коло методів і підходів у вивченні складних систем, Г. Хакен в 1970 р. назвав його **синергетикою**, або теорією колективного, кооперативного, комплексного поведіння систем.

У 80–90-ті роки відбувається подальше вивчення проблеми складності. Завдяки новому поколінню ЕОМ розробляється фрактальна геометрія (Б. Мандельброт), тобто геометрія самоподібних об'єктів (хмари, крони дерев, берегова лінія), що описує структури динамічного хаосу й дозволяє ефективно стискати інформацію при розпізнаванні й зберіганні образів. Виявляються універсальні сценарії переходу до хаосу (А. Шарковський, М. Фейгенбаум, Ів Помо). У цей же час відкрито феномени самоорганізованої критичності в поведінці складних систем (Бак) і моделючі тимчасові розподіли Паретто біржових криз, землетрусів, аварій складних технічних комплексів тощо. Моделюється поведінка клітинних автоматів і нейрокомп'ютерів, що описують активні середовища й соціальні явища, розпізнавання образів і процеси навчання, проблеми штучного інтелекту, генерації цінної інформації й управління хаосом (Хопфілд, Гроссберг, Д. Чернавський) [12, 376].

Глибинні світоглядні переорієнтації в способах опису й аргументації наукового знання, пов'язані з розвитком учення про біологічну еволюцію й ноосферу, нерівновагову термодинаміку й синергетику, сприяли відродженню принципу глобального або універсального еволюціонізму, за допомогою якого описуються закономірності еволюційного процесу в неживій природі, живій речовині й суспільстві. Мова глобального еволюціонізму дає змогу вже сьогодні окреслити загалом деяку цілісну й несуперечливу картину світу, відповідно до якої людина включена в еволюцію світового процесу. При цьому участь людини, її інструментарію, засобів пізнання й теоретичних абстракцій роблять картину світу історично й культурно обумовленою.

Світ за таких обставин постає як єдина цілісна система, у якій людина й Всесвіт перебувають у взаємозв'язку й взаємозумовленості. Наприклад, синтез даних фізики елементарних часток, молекулярної біології й космології привели до появи «антропної аргументації», що знайшло своє вираження у сформульованому В. Картером «антропному космологічному принципі».

Ядром, що генерує в собі міждисциплінарний і трансдисциплінарний потенціал розвитку постнекласичної науки, що переборює розрив між «наука-

ми про природу» й «науками про людину», є синергетика. Як відзначають В. Аршинов і В. Буданов, відомі автори в галузі філософії й методології науки, «сьогодні синергетика швидко інтегрується в галузь гуманітарних наук, виникли напрямки соціосинергетики й еволюційної економіки, її застосовують психологи й педагоги, розвиваються доповнення в лінгвістиці, історії й мистецтвознавстві, реалізується проект створення синергетичної антропології» [12, 376].

У синергетичній картині світу відбувається нова зустріч фізичних, соціальних і психічних аспектів буття як індивідуума, так і соціуму, проблеми «двох культур», освіти, міжкультурної й міждисциплінарної комунікації. Сучасне розуміння таких «синергетичних» систем з необхідністю припускає їхній розгляд як «людиновимірних» (В. Стюпін). У цьому складається одна зі специфічних характеристик синергетичного підходу.

Таким чином, розходження між природними, соціальними й гуманітарними науками поступово нівелюються, фактором їхнього об'єднання виступає сама людина й людське суспільство. Результатом такого процесу синтезу в науці виступає нова єдина картина світу, що перестає вже бути власне картиною для трансцендентального суб'єкта, як це було раніше. Це скоріше рухлива голограма світу, що розкривається залежно від точки знаходження й траєкторії руху в ній суб'єкта пізнання.

Побудова нової загальнонаукової картини світу можлива лише в контексті становлення «парадигми **складності** світу й людини, природи й укоріненого в ній, причетного до неї, а тому й розмірного їй людського буття, що конструює у своєму колективному становленні другу, «штучну» природу техніки й соціальних інститутів. Згідно з Еріхом Янчем, виникає цілісний динамічний образ Всесвіту, що самоорганізується, із включеною до нього людиною, причетною до того, що в ній відбувається» [12, 387].

Г. Ніколіс й І. Пригожин у своїй книзі «Пізнання складного», намагаючись проникнути в природу складності як такої, досліджують поведінку складних систем незалежно від того, чи йде мова про молекули, біологічні, психічні або соціальні системи [13]. Відомий американський фізик М. Гелл-Манн, один із засновників Інституту в Санта-Фе — центру з вивчення складного, у своїй книзі «Кварк і ягуар» показав, що, як це не парадоксально, світ кварків має досить багато спільного зі світом ягуара, що блукає вночі. Два полюси світу — просте й складне — тісно взаємопов'язані. «Кварк символізує базисні фізичні закони, які управляють універсумом і всією речовиною в ньому... Ягуар означає складність навколишнього світу, особливо те, як світ проявляє себе в складних адаптивних системах... Мені здається, — говорить він, що кварк і ягуар по-різному виражають два аспекти природи, які я називаю простим і складним: з одного боку, фізичні закони матерії й Всесвіту, що лежать в основі всього, а з іншого боку — багата фабрика світу, який ми безпосередньо сприймаємо й частиною якої є ми самі» [14, 11].

Щоб правильно виразити взаємовідношення простого й складного у всіх їхніх нескінченних проявах М. Гелл-Манн запропонував увести новий термін

«plectics», що має грецьке походження й означає «мистецтво переплетення», «складання», «ускладнення». Прийняття цього терміна науковим співтовариством означає його адекватність досліджуваним процесам і свідчить про те, що в сучасній теорії складного відбувається перехід «from complexity to perplexity» («від складності до ускладнення»). Відповідно саме мислення про складне стає таким, що «ускладнюється». Цей факт став предметом рефлексій у філософії й методології науки. Різні аспекти цієї проблеми розглядаються в роботах Г. Хакена, К. Майнцера, Е. Ласло, Е. Морена та ін.

Так, обґрунтуванню необхідності реформи мислення присвячена книга президента Асоціації складного мислення Е. Морена «Метод. Природа Природи» [9]. У ній він підсумував те, до чого прийшов у процесі своїх міркувань протягом свого життя. З безлічі аспектів складності в мисленні він виокремлює два, що є фундаментальними. Перший фундаментальний аспект складності — це холізм, поєднання частин або елементів з утворенням єдиного цілого, що набуває нових властивостей. Другий аспект складності полягає в тому, що всяке складне пізнання, мислення, явище або структуроутворення в природі або суспільстві містить у собі глибокі протиріччя, що не редукуються, які не стільки руйнують складне, скільки будують, створюють його. Складне утворення тому й зберігається, що воно постійно зазнає руйнування, готує себе до криз, балансує на краю хаосу. Принципи складного мислення, що формулює Морен, доповнюють один одного, перетинаються, є взаємозалежними. Опираючись на них, а також на положення, висловлені іншими авторами, ми можемо виокремити декілька принципів, найбільш значимих для складного мислення.

Системний принцип прив'язує пізнання частин до пізнання цілого. Це означає необхідність човникового руху від частин до цілого й від цілого до частин. Ідея системи означає, що ціле більше суми частин. Організація цілого приводить до виникнення в ньому нових якостей або властивостей відносно частин, розглянутих відособлено. Нові якості — це емерджентності, які не можуть бути редуковані до частин. У той же час ціле менше суми частин, тому що організація цілого гальмує, обмежує прояв власних властивостей окремих частин.

Голографічний принцип означає, що у будь-якому складному явищі не тільки частина входить у ціле, але й ціле вбудоване в кожен окрему частину. Приклад: клітина й живий організм, індивід і суспільство.

Принцип зворотного зв'язку, що пориває насамперед із принципом лінійної причинності. Причина й наслідок замикаються в рекурсивну петлю: причина впливає на наслідок, а наслідок — на причину. Наприклад, живий організм у його гомеостазі являє собою сукупність процесів регуляції, заснованих на множинних зворотних зв'язках. При цьому негативний зворотний зв'язок гасить можливі випадкові відхилення й тим самим стабілізує систему, позитивний зворотний зв'язок, навпаки, є механізмом посилення відхилень, що ведуть до дестабілізації й руйнування.

Принцип рекурсивної петлі означає те, що продукти самі є виробниками й причинами того, що їх виробляє. Наприклад, індивіди продукують су-

спільство в процесі їхніх взаємодій, а суспільство, як ціле, що володіє емерджентними якостями, продукує індивідів як своїх членів.

Принцип авто-еко-організації (автономії/залежності) означає те, що складні системи, що самоорганізуються й саморозвиваються (наприклад, людина й суспільство), щоб підтримати свою автономію, черпають енергію й інформацію з навколишнього середовища. Таким чином, їхня автономія невіддільна від їхньої залежності.

Принцип невизначеності означає незавершеність будь-якого пізнавального процесу й практичної діяльності, тому що невизначеність іманентно вписана в саме уявлення про складність світу. Будь-яка розпочата дія визначається нелінійними умовами навколишнього природного або соціального середовища, і тому може відхилитися від початково заданого їй напрямку. Як бачимо, цей принцип тісно пов'язаний з наступним — принципом нелінійності.

К. Майнцер, президент Німецького товариства з вивчення складних систем і нелінійної динаміки, стверджує, що опис складного неможливий без уявлення про нелінійність і сучасні нелінійні моделі. В умовах сучасного світу лінійне мислення, що й дотепер домінує в деяких галузях науки, стає принципово недостатнім і навіть небезпечним. «Наш підхід припускає, що фізична, соціальна й ментальна реальність є нелінійною й складною. Цей істотний результат синергетичної епістемології спричиняє серйозні наслідки для нашої поведінки. Варто ще раз підкреслити, що лінійне мислення може бути небезпечним у нелінійній складній реальності... Лінійне мислення може зазнавати невдачі у встановленні правильних діагнозів... Ми повинні пам'ятати, що в політиці й історії монокаузальність може призвести до догматизму, відсутності толерантності й фанатизму... Підхід до вивчення складних систем породжує нові наслідки в епістемології й етиці. Він дає шанс запобігти хаосу в складному нелінійному світі й використати креативні можливості синергетичних ефектів» [15, 13].

Діалогічний принцип полягає у встановленні додаткового, конкурентного, антагоністичного зв'язку між двома протилежностями. Він допомагає вийти за межі нерозв'язних протиріч у більш широкий контекст можливості їх розв'язання. У контексті подолання дисциплінарних, парадигмальних, культурних й інших кордонів та меж релевантним є принцип трансгресії. У просторі «між-» і «транс-» змінюється модальність складного мислення — воно стає можливистим, або посибілістським.

Невизначеність і принципова незавершеність складних процесів у світі допомагає нам прояснити важливість принципу номадизму в мисленні. Сучасність демонструє чітко виражену «потребу в номадизмі» (Дельоз і Гваттарі) як іманентної рухливості в нелінійному просторі самоорганізації, самоконфігуруванні природної, соціальної або якоїсь іншої складної цілісності.

Якщо принципи нового мислення в якості стратегічних покласти в основу освітнього процесу, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною, а для суспільства створити систему гарантій не просто виживання, а успішного розвитку.

Слід зазначити, що перераховані принципи не вичерпують всіх аспектів його складності. Вони не є твердими алгоритмами або програмами пізнання. Як роз'яснює Морен, «принципи складного мислення не можуть вам продиктувати програму пізнання, вони можуть до певного ступеня продиктувати стратегію. Я говорю: «Допоможи собі сам, і складне мислення тобі допоможе!» [9, 19]. Тобто, потрібно насамперед інтеріоризувати принципи пізнання складного, тобто ввести їх у свій внутрішній світ, й бути здатним їх застосовувати. Тому що складне мислення не універсальний набір правил, а індивідуалізоване мистецтво прокладання шляху. Про це метафорично сказано в епіграфі до інформаційних бюлетенів, які видаються щоквартально Асоціацією складного мислення: «Подорожній, твої сліди і є не що інше, як твоя дорога. Подорожній, у тебе немає дороги. Дорога будується в міру просування нею» (Антоніо Мачадо).

Література:

1. Бердяев Н. Смысл истории. — М.: Мысль, 1990. — 174 с.
2. Шубарт В. Европа и душа Востока. — М.: «Русская идея», 2000. — 446 с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
4. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. — 560 с.
5. International Encyclopedia of Systems and Cybernetics. / Hrsg. Von Charles Francois. Munchen: K.G. Saur Verlag, 1997.
6. Т. Кун. Структура научных революций / Пер. с англ. И. З. Налетова / М.: Издательство «Прогресс», 1975. — 288 с.
7. Степин В. С. Теоретическое знание. — М.: «Прогресс — Традиция», 2000. — 744 с.
8. Рокмор Том. Постнеклассическая концепция науки В. С. Степина и эпистемологический конструктивизм // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В. С. Степина. — М.: Канон +, 2004. — 816 с. — С. 248–260.
9. Морен Э. Метод. Природа Природы. — М.: Прогресс — Традиция, 2005. — 464 с.
10. Morin E. Mes Démons. Paris: Stock, 1994. — P. 329.
11. Morin E. La Besoin d'une pensée complexe // Représentation et Complexité. Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.
12. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Роль синергетики в формировании новой картины мира / Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире / [отв. ред. Н. К. Удумян]. — М.: Наука, 2004. — 475 с.
13. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного: Введение. Пер. с англ. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 344 с.
14. Gell-Mann M. The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex. London: Abacus, 1995.
15. Mainzer K. Thinking in Complexity: The Complex Dynamics of Matter, Mind and Mankind. Berlin: Springer-Verlag, 1994.

Людмила Горбунова. Сложное мышление как ответ на вызов эпохи

Эпоха, в которую мы живём, является критической в общем процессе перехода к новому типу цивилизационного развития человечества. Это означает, что перед нами с необходимостью встает выбор, связанный с наличием возможностей различных вариантов будущего, включая самый пессимистический — вариант небытия. Фундаментальным ответом на вызов эпохи может быть выработка нового образа мышления, адекватного изменяющемуся миру. Такое мышление, называемое сложным, разрабатываемое постнеклассической наукой, может быть эксплицировано в виде целостного единства взаимозависимых принципов, реализующихся в междисциплинарных и трансдисциплинарных исследованиях. Положив их в основу образовательного процесса, мы сможем создать систему превентивного образования для человека, обреченного жить в эпоху кризисов, но, благодаря такому образованию, способного стать успешным.

Lyudmyla Gorbunova. Complex thinking as the answer to an epoch challenge

The epoch we live in, is critical in the general process of transition to the new type of civilisational mankind development. It means there is a necessity to make a choice connected with presence of possibilities of various variants of the future, including the most pessimistic — a non-existence variant. Development of the new adequate mentality to the changing world can be the fundamental answer to an epoch challenge. Such way of thinking is called complex, developed by postnonclassical science, can be explicate in the form of complete unity of the interdependent principles realised in interdisciplinary and transdisciplinary researches. Having put them as a principle of educational process, we will be able to create the system of preventive education for the person doomed to live in epoch of crises and being able to be successful.



Ольга АСТАФЬЕВА

**СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТЕ
СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ
ИЗМЕНЕНИЙ**

В статье рассматриваются проблемы ценностно-смысловых трансформаций в контексте глобализации как оснований становления новой образовательной парадигмы. Поднимается вопрос о сохранении образования как процесса «окультуривания» человека. В связи с этим предлагаются подходы к переосмыслению образования как социокультурного института, его социальных функций и роли в становлении личности.

Показана противоречивость сопровождающих глобализацию тенденций унификации и стандартизации. Утверждается целесообразность не только поддержки динамики инновационных предложений по реорганизации и реформированию системы, но и сдерживания обвала традиций, в том числе и путем стандартизации образовательного процесса и технологий, унификации информационных и программных продуктов. Ибо сложность и многообразие культурных и образовательных практик предполагает наличие ценностно-смыслового и организационно-структурного ядра, предназначение которого заключается не в приведении их к «общему знаменателю», а в формировании современной картины мира как основы коллективной идентичности, придающей устойчивость социуму и системе образования.

Рассматривая образование как национальный проект, автор утверждает стратегию инновационного развития, базирующуюся на согласовании механизмов самоорганизации и управления всех секторов социокультурного пространства. Анализируя альтернативные стратегии развития в условиях глобализации — «по модели рынка» и «по модели культуры» — автор раскрывает многоаспектную эффективность последней. В этом контексте рассматриваются проблемы идентичности в обществе знаний («окультуривание идентичности»), виртуализации образовательного пространства, профессиональной и социокультурной компетентности личности.

Глобализация и смена приоритетов в системе образования

В научных публикациях последнего времени, говоря о современных социокультурных процессах, исследователи все чаще обращаются к осмыслению проблемы ценностно-смысловых трансформаций, подчеркивают глубину и неоднозначность происходящих в мире изменений. Признается, что усиление рисков и опасности навязывания разным странам единого сценария культурно-цивилизационного развития во многом обусловливается глобализацией. При этом возрастающее значение образования, культуры и науки как особых областей человеческой деятельности, формирующих креативную природу человека и воспитывающих новый тип личности с сильными внутренними мотивациями для будущего воспроизводства знаний и информации, свидетельствует о становлении новой доминанты глобализирующей-ся реальности.

Признавая, что наращивание социокультурной динамики преимущественно по сектору высокотехнологичных и наукоемких производств, включение знаний и информации в число базовых производственных ресурсов имеют позитивные эффекты, исследователи также не отрицают и противоречивость сопровождающих глобализацию тенденций унификации и стандартизации в самых разных сферах человеческой деятельности. Безусловно, в перспективе предполагается, что формирующаяся среда «общества знаний» будет оказывать исключительно благотворное влияние на человека, открывая перед ним небывалые возможности, создавая ему пространство свободы для саморазвития и выбора пути реализации своих жизненных перспектив. При этом с «повестки дня» не снимается острота вопроса о сохранении образования как процесса «окультуривания» человека, так как при явном обновлении образовательных стратегий, да и всего процесса социализации и самоопределения в целом (во все времена это способствовало аккумуляции приобретаемых знаний, навыков, концентрации опыта), человек XXI века не освобождается от поиска ответов на вечные вопросы «Кто я такой?», «В чем мое предназначение?», «Чем и почему я отличаюсь от других людей?» Более того, стремясь соответствовать уровню современного культурно-цивилизационного развития, человек продолжает через культуру и образование искать пути к постижению собственной тождественности и целостности, учится быть субъектом собственной жизни в нестабильном мире.

Одновременно наблюдается тенденция переосмысления образования как социокультурного института, его социальных функций и роли в становлении личности. Все чаще поднимается вопрос о «полезности» образования как «традиционной» технологии передачи знаний и информации от одного поколения к другому в условиях современной культуры. На наш взгляд, проблема заключается в другом: действительно ли система отечественного образования, пережившая периоды кризиса и распада, отстает от уровня современной культуры? Всегда ли диверсификация (типов, форм, содержания, средств и методов) свидетельствует о качестве и эффективности образовательного процесса? Возможно, что «дробление», «вариативность» — не всегда

поиск нового, но и показатель ослабления «стержневых опор», нарастание кризиса и энтропии в системе? Если так, то в этих условиях целесообразно не только поддерживать динамику инновационных предложений по реорганизации и реформированию системы, но и сдерживать обвал традиций, в том числе и через процесс стандартизации образовательного процесса и технологий, унификацию информационных и программных продуктов.

На наш взгляд, в рамках единого образовательного пространства (страны, региона, межгосударственных объединений) такие процессы более чем необходимы, так как сложность и многообразие культурных и образовательных практик предполагают наличие ценностно-смыслового и организационно-структурного ядра, предназначение которого заключается не в приведении их к «общему знаменателю», а в формировании современной «картины мира» как основы коллективной идентичности, придающей устойчивость социуму и системе образования в том числе. Принципы открытости, динамичности, гуманитаризации, которые послужили основой серьезных преобразований, расширили пространство для поисков и экспериментов, подготовив тем самым базу для внедрения образовательных стандартов и их совершенствования. Так, образовательные стандарты третьего поколения открыли путь к свободным авторским прочтениям, далеким от откровенного «эмпиризма», к сохранению отечественных традиций и мобильности инноваций, снимающих барьеры между разными национальными системами образования.

При всем стремлении к объективности характеристик современной социокультурной ситуации, в реальной жизни в условиях гражданского общества любой тренд — это лишь одна из доминирующих стратегий, не исключающая всей сложности процесса социализации, обучения и воспитания. Человек не ограничен в свободе своего выбора, так как включен в нелинейную среду различных установок — идеалистических, реалистических, прагматических, экзистенциальных, которые раскрываются перед ним посредством различных механизмов культурной политики и системы образования. Это позволяет ему активно отстаивать свою собственную доминанту, чаще всего — многогранную и многоаспектную, развиваться как личность, но при этом его способность понимать других людей, вступать с ними во взаимодействие, умение быть полезным не только для себя, но и для общества представляются не менее важными аспектами. Жизнеспособность российского общества во многом зависит от решения таких приоритетных задач для всех ступеней социализации и уровней образования, как сохранение человеческой природы и уникальности каждой личности; формирование посредством обучения и воспитания позитивных жизнесохраняющих практик, способствующих реализации человеческого потенциала в контексте глобализационных изменений и др.

Образование как национальный проект

Образование, оставаясь ведущим механизмом воспроизводства социума в XXI веке, во многом определяется не только индивидуальными потребностями и ожиданиями людей, но и заинтересованностью государства в повы-

шении общего уровня культуры населения страны, ее ресурсных возможностей, прежде всего — «человеческого капитала». Потребность в устойчивости системы образования в условиях динамично развивающейся социокультурной реальности — научно-технической революции, глобальной информатизации и технологизации, охвативших наиболее развитые страны мирового сообщества, — предполагает стратегию инновационного развития, базирующуюся на согласовании механизмов самоорганизации и управления всех секторов социокультурного пространства. Эта стратегия способна обеспечить постепенный переход разных стран от модели информационного общества к модели «общества знания», основанной на серьезных изменениях в сфере создания, передачи и обработки информации, а также влечет за собой не только комплексные преобразования в области науки, экономики, культуры.

Радикальность этих изменений, базирующихся на открытости мира, развивает способности людей к новаторству, динамизирует процесс познания. Поэтому приоритетными задачами для многих государств в равной степени выступают как достижение высокого уровня и темпов внедрения этих принципов в образовательную систему, так и смена моделей подготовки специалистов во всех звеньях системы образования. Понимание того, что наращивание интеллектуального потенциала каждой страны идет не только через создание системы многообразного и непрерывного образования («образование через всю жизнь»), но и предполагает сохранение национальных традиций, достижение культурной компетенции, воспитание гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности, послужило основой для разработки Россией Национального проекта «Образование».

Таким образом, задачи этого Национального проекта выходят далеко за рамки организационных преобразований и финансово-экономических проблем. России не безразлично, каково ее место в мировом образовательном и научном пространстве, в целом — в пространстве культуры глобализирующегося мира и поэтому концептуальность объявленного проекта видится не только в поиске ответа на вопрос, насколько стране удастся обеспечить сбалансированное развитие собственной культуры и сохранить сложившуюся научно-образовательную систему в наступившем XXI веке, но и насколько современная система образования способствует становлению человека современной культуры, помогает его самоопределению в жизни и самореализации своих способностей. И если бы такая широкая постановка проблемы была бы более четко прописана, то тогда, конечно, логичнее было бы принимать сразу комплексный Национальный проект «Культура», где сфера культуры и образования выступали в своей реальной ипостаси — как единая целостность, обеспечивающая включенному в нее человеку возможность удовлетворения широкого спектра потребностей и интересов, обретение устойчивого социального статуса.

Несомненно, что проведение модернизации всей социокультурной системы также позитивно сказалось бы на воспроизводстве «человека культуры» обновляющейся России. Однако даже проявленное внимание государ-

ства к образовательной сфере имеет немаловажное значение для всего общества, ибо свидетельствует о направленности государственной политики не только на экономический рост, но и на решение проблем подрастающего поколения (на это же работают практически все Национальные проекты, прежде всего — «Доступное и комфортное жилье — гражданам России», «Развитие агропромышленного комплекса», «Образование», «Здоровье»). Думается, что постепенно в обществе осознается опасность нарастающих рисков в системе образования и воспитания, проявляющихся в социальных деструкциях и снижении «духовного потенциала» нации, асимметрии знания вследствие «когнитивных разрывов», во многом обусловленных устаревшей инфраструктурой системы образования в России.

Есть и другой не менее существенный аспект, в силу чего реализация национального проекта представляется весьма своевременной. Мы имеем в виду необходимость качественной модернизации отечественной системы образования в связи с участием нашей страны в Болонском процессе. Постепенное внедрение рекомендаций Болонской декларации, направленных на введение общепонятных классификаций в области высшего образования, на повышение мобильности студентов и преподавателей, конкурентоспособности европейского образования и др., будет способствовать формированию единого глобального образовательного пространства и не должно привести к отказу от принципов фундаментализации образования и концепции опережающего образования, от традиций отечественной системы образования и науки в целом и снижению доступности образовательных услуг для населения России. Главное, как показывает отечественный опыт, не перестараться ни в критике Болонского процесса, ни в «рвении» к нововведениям. Хотелось бы сохранить отношение к образованию и науке как к важнейшим социокультурным институтам, обеспечивающим культурно-цивилизационную идентичность России в глобализирующемся мире. Повторим: достижение целей подобного масштаба требует разработки комплексного Национального проекта «Культура».

Культуроцентризм и экономоцентризм: в поисках доминанты социальных преобразований

Интеграционная доминанта современной волны глобализации формирует новую шкалу ценностей. Она обуславливается повышением значения неэкономических мотивов, открытостью образования как процесса транснационализации культурного пространства¹, позволяющего обогащать локальные системы образования новыми структурами, обеспечивающими трансферт образовательных услуг и научной продукции по всему миру. Смена приори-

¹ Сущность процесса транснационализации культурного пространства раскрыта в работе: Астафьева О. Н. Транснационализация культурного пространства и проблема координации коммуникативных стратегий // Человек, культура и общество в контексте глобализации: Доклады и материалы Международной конференции (Москва, 25–27 ноября 2005 г.). — М.: Изд-во РИК, 2006.

тетов происходит в мире по-разному: в одних странах идет относительно медленными темпами, в других — становится определяющим фактором социокультурной динамики, поэтому, с одной стороны, очевидны сверхбыстрое совершенствование технологий, усиление ориентации на ускорение процесса демассификации и дематериализации производства, повышение значения человеческого ресурса, с другой — различные темпы модернизации. Это является показателем сильной нелинейности глобализационного процесса, способствует еще большей разделенности мира по цивилизационным и социальным критериям. Миграция, бедность, болезни, безграмотность, религиозный экстремизм, терроризм — глобальные проблемы, которые усиливаются под влиянием мировых интеграционных процессов. Что же может помочь человеческой цивилизации преодолеть кризисный вариант развития? Говоря иными словами, наступило то время, когда каждому государству и человечеству в целом придется определиться с выбором: по какой модели развиваться — глобализации?

По мнению известного отечественного культуролога В. Межуева, выбор пути развития в условиях глобализации ограничен двумя альтернативными стратегиями — «по модели рынка» и «по модели культуры». Главная цель глобализации «по модели культуры» — предоставить людям, независимо от их национальности и места проживания, равное право на знание и культуру, тем самым способствуя их культурному росту и развитию (в том числе, и росту их материального благополучия), ибо экономический рост обеспечивается только культурным равенством². Добавим, что именно через полноценную реализацию прав человека в культуре создаются предпосылки для экономического развития, при этом экономическое развитие не всегда ведет к «выравниванию» конфигураций разных культур. Более того, к упрощению культурного ландшафта. Напротив, экономический подъем способствует повышению роли культуры в обществе, улучшению условий для сохранения традиций и для обновления культурной среды, приводит к активизации инновационной составляющей, которая, в свою очередь, и обеспечивает экономическое развитие. Таким образом, в основе стратегии глобализации «по модели культуры» лежит принцип сверхсложной «петлеобразной причинности», в то время как глобализация «по модели рынка» предполагает сохранение «экономического детерминизма». Объединение, развертывающееся только на основе экономических, рыночных рычагов, является поверхностным, — считают и другие отечественные исследователи³.

Сущность глобализации «по модели рынка» достаточно точно определяет лауреат Нобелевской премии, португальский писатель Жозе Сарамагу: когда глобализация выступает исключительно экономической глобализацией, то становится новой формой тоталитаризма, мешающей реализации

² Межуев В. М. Модернизация и глобализация — два проекта «эпохи модерна» // Глобализация и перспективы современной цивилизации / Отв. ред. К. Х. Делокаров. — М.: РАГС, 2005. — С. 9—24.

³ Культура на рубеже XX—XXI веков: глобализационные процессы. — М., 2005. — С. 12.

принципов демократии. В этих условиях благополучие интегрирующегося европейского континента не спасет никакое супергосударство, ибо оно не способно решить те проблемы, которые входящие в него нации не смогли или не захотели решить в собственных странах⁴. Как показывает реальная практика, это вопросы, прежде всего связанные с возможностями реализации социальных и культурных прав человека. Их нарушение пока не позволяет говорить о подлинном объединении мира, которое может произойти на основе нового культурного ренессанса.

Из этого следует, что на данном этапе глобализации принципиальное значение приобретает поиск каждой страной новых принципов взаимодействия политики, экономики и культуры, ибо сегодня они образуют сверхсложное единство, где каждая из сфер дополняет друг друга, исходя из принципа когерентности. Данный принцип предполагает согласованное поведение субъектов во времени и пространстве относительно основных целей и направленности процессов, происходящих во всех основополагающих областях социальной практики. Когерентность не снижает самостоятельности каждой из этих сфер, сохраняя за ними относительную автономность. Тем не менее, согласованные действия субъектов позволяют достичь гармонии между этими сферами, а результатом их взаимодействия становятся когерентные социокультурные образования, обладающие мощным ресурсным потенциалом, повышающим конкурентоспособность государства. Многообразные варианты когерентного взаимодействия политики, экономики и культуры, известны всему миру (Япония, Финляндия, Голландия и др.), эффективность одновременной мобилизации комплексного потенциала той или иной страны на достижение конкретных целей подтверждают плодотворность и своевременность отказа ими от принципов экономического детерминизма, которым поддерживается реализация проекта глобализации «по модели рынка» во многих странах.

Сегодня уже говорят об экономике, основанной на знаниях, или экономике знаний, понимая, что результатом когерентности разных областей становится экономика, которая создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и конкурентоспособности. И это вполне обоснованно, так как в современной конкуренции решающую роль играет не столько население (так было в доиндустриальном обществе, хотя демографические проблемы не утратили своей актуальности и сегодня), и не столько доступ к рынкам, как в индустриальном обществе, сколько качество и интенсивность обучения людей и организаций. Разумеется, при этом доминирующей сферой становится сфера услуг, прежде всего интеллектуальных. Это влечет за собой формирование системы непрерывного образования, появление новых образовательных структур, способных охватить широкие слои населения, а значит быть доступными для большинства желающих повысить свой профес-

⁴ Сарамату Ж. Почему я поддерживаю антиглобалистов // Россия в глобальной политике. — Т. I. — № 1. — Январь — март. — 2003. — С. 176—180.

сионализм и квалификацию, развивать творческое начало и гибкость мышления, в конечном счете — стать более мобильными в современном мире, уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

Идентичность в обществе знаний

Ответ на вопрос «Насколько России необходимо следовать общей тенденции?» вроде бы и не вызывает сомнения, однако поиск альтернативных стратегий развития культуры России в условиях глобализации оказывается не таким простым делом. Сохранение национальной системы образования, своеобразие которой связано с уникальностью ее духовно-культурного ядра и его ценностно-смысловой доминанты, основанного на принципах нравственности и гуманизма, в условиях транснационализации культурного пространства и в контексте сильной неустойчивости социокультурного пространства в конце 90-х годов XX века, по мнению А. Ахиезера, сопровождалось попытками выйти за пределы традиционных ценностей и принять ценности либерально-модернистской культуры. Это привело к противостоянию нравственных идеалов, а образовавшийся между ними «вакуум» заполнился утилитаризмом, главным образом в своих примитивных формах. Утилитаризм, с его способностью превращать все в средство, создавал условия для различных манипуляций с исторически сложившимся нравственным схематизмом общества, для появления различных нравственных гибридов⁵.

Одним из проявлений этой тенденции стал кризис идентичности как естественное следствие ослабления социокультурных институтов (в том числе и образования), и процесс становления новой коллективной идентичности совпал с постижением других культур, активизацией международного обмена культурными товарами и услугами, закрепляющими новые формы организации культурной жизни, социализации и профессионализации.

Усложнение культурного пространства выступает процессом образования нового уровня личностной культуры, который обеспечивает психологическую адаптивность человека к культурным изменениям, способствует социальной мобильности, выступает базовой характеристикой новых типов социокультурной идентичности в глобализирующемся мире. Речь идет о том, что современные интеграционные процессы сопровождаются «расшатыванием», «размыванием» этнокультурной идентичности, появлением новых форм самоопределения человека в глобализирующемся мире. Формирующиеся веками ценностно-смысловые основания, собирающие нации в единое целое, под воздействием других культур, активизируя механизмы адаптации, становятся не только принимающей стороной, но и источником развития культу-

⁵ Ахиезер А. С. Российская цивилизация: специфика массовых решений // Российская цивилизация: специфика массовых решений: Материалы постоянно действующего междисциплинарного семинара клуба ученых «Глобальный мир». — Вып. 10 (35). — М.: Новый век, 2003. — С. 14.

ры другой общности. Отсюда, однако, и возрастающее стремление к сохранению своей культурной самобытности, не исключающее признания роли и значения универсальных ценностей культуры.

Сегодня становится очевидным, что информационное общество, становлением которого сопровождается эпоха глобализации, расширяет уровни идентичности и возможности самоопределения человека через цивилизационный, социокультурный, региональный, этнический уровень идентичности. Но культура во всей своей целостности (в данном случае имеются в виду все ее структурные составляющие — наука, образование, религия, искусство и т. д.), как и прежде, выступает основой идентификационной модели, а значит — границы культуры сохраняются и различия между культурами не утрачивают своего значения.

Заметим, в обществе знаний социокультурная идентичность в значительной степени формируется уже не только семьей, школой, вузом, трудовым коллективом и т. д., она складывается под сильным воздействием медиасреды и виртуальных информационно-коммуникативных систем. В свою очередь, глобализация (а в аспекте нашего исследования — транснационализация) культурного поля за счет насыщения информационно-коммуникативного пространства каждой культуры путем создания медиа-пространств и виртуализации культурной среды, включающих разные формы аудиовизуальной коммуникации, вплоть до интерактивного взаимодействия, способствует расширению масштабов деятельности создаваемых транснациональных систем образования и науки. Естественно, что информатизация, медиатизация и виртуализация социокультурного пространства предполагают совершенствование системы образования, ибо она выполняет одновременно функции формирования «стержня» личности, а также позволяет человеку постигать технологии выстраивания прогностических идентичностей. Образование помогает человеку ответить на связанные с его жизненными проектами вопросы: «Каким я себя хочу видеть?», «Каким человеком я могу стать?»

Сделать это в современных условиях «мозаичного мультикультурализма» весьма непросто, ведь сегодня говорят уже и о «конкурирующих идентичностях» (С. Хантингтон) и формировании «глокалитета» (И. Кондаков). Признается становление глобального менталитета «за счет повсеместного, едва ли ни универсального, распространения сходных черт, стандартов и норм образов жизни, приобщения к общечеловеческим ценностям мышления и поведения»⁶. С другой стороны, по мнению М. Губоглы, «набирает обороты тенденция, в ходе которой народы реализуют стремление к утверждению идентичности за счет сохранения и культивирования своей самобытности, что порой приводит к обособлению или даже изоляции, а в итоге — осложняется многообразие»⁷. Жесткая легитимизация, контроль за границами своих

⁶ Губоглы М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки. — М.: Наука, 2003. — С. 70.

⁷ Там же.

культур не раскрывает жизненные перспективы, напротив, сужает горизонты самореализации.

Вообще, процесс «окультуривания идентичности» очень сложный и непредсказуемый. Поэтому, говоря об основных формах становления идентичности в обществе знания, следует отметить, что культура сохраняет за собой свойство основы самоидентификации, но это иная культура — не «мертвая традиция», а изменяющаяся и эволюционирующая культура, с подвижной конфигурацией своей целостности, открытая для «Другого», при этом согласовывающая и связывающая людей. Желательно, по мнению С. Бенхабиб, чтобы обществом учитывалось взаимодействие структурных и культурных императивов, а также функционально-структурные императивы материальных систем действия (экономика, бюрократия, различные социальные технологии) и символически-образные императивы систем наделения смыслом культур⁸. Тогда открытость и культурный плюрализм помогут не только сохранить собственную национальную культуру, но и сформировать единую идентичность, без ущерба для ее целостности и для других уровней идентичности.

Изменения социокультурного пространства способствуют разрастанию кризиса идентичности молодежи, которая стала утрачивать целостность и устойчивость, становясь более изменчивой и дезинтегрированной, активнее проявляя склонность к отрицанию прежних коллективных идентичностей в пользу новых индивидуальных ценностей⁹. Смена идентичностей — закономерный процесс, так как они формируются социальными процессами, считают П. Бергер и Т. Лукман, и эти идентичности, созданные благодаря взаимодействию организма, индивидуального сознания и социальной структуры, реагируют на нее — поддерживают, модифицируют, переформируют. «Общества обладают историями, в процессе которых возникают специфические идентичности, но эти истории, однако, творятся людьми, наделенными специфическими идентичностями»¹⁰, — таков вывод исследователей. Система образования — не только одна из наиболее значимых систем, способствующих формированию идентичности членов общества, но и эффективное средство социального воспроизводства сообщества. В условиях интенсификации процесса информатизации социокультурного пространства как центральной характеристики общества знания, неизбежным является трансформация системы образования.

Виртуализация образовательного пространства

Новые информационно-коммуникативные контексты — открытость социокультурного пространства, новые принципы коммуникации повыша-

⁸ Бенхабиб С. Притязания культуры: Равенство и разнообразие в глобальную эру / Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2003. — С. 13.

⁹ Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. 2-е изд. — М., 2003. — С. 200.

¹⁰ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. — М., 1995. — С. 279–280.

ют не только степень свободы, но и степень ответственности людей за возможность быть включенными в новый, все более усложняющийся, мир. В этой связи возникает множество новых вопросов: «Как формируется коллективная идентичность в информационном обществе?», «Кто несет ответственность за становление системы ценностей и образов в сетях?»

Дело в том, что осуществляя переход от индустриального к постиндустриальному обществу, человечество совершило переход от реального к виртуальному обществу. Но можно ли считать этот факт однозначно позитивным? По мнению П. Вирилио, он способствует исполнению надежд и желаний «невзрослеющего общества». Найденный им образ людей, предпочитающих обманчивую виртуальную реальность социокультурной реальности, свидетельствует о развитии автоматизма, когда по мере развития технологий замещаются «ошибочные действия» этого принципиально невзрослеющего общества¹¹. «Мы уже не в состоянии отделить развитие сети от технического прогресса, который в ближайшие десять лет выразится в отцифровке всей аналоговой информации, составляющей знание. Цифровые коды грозят стать основой всей коммуникации», а конкуренция между картинками — всеобщей, ибо «нарушает общий временной режим образной информации. Экран против экрана, монитор домашнего компьютера и кинескоп телевизора станут местом борьбы за первенство на всеобщем рынке восприятия, с появлением контроля за которым начнется новая эра и в этике, и эстетике»¹².

Виртуализация общества приводит к «цифровым разрывам», нарушению иерархической связи между поколениями. И не только потому, что исторические личности и связанные с ними реальные события вырываются из контекста культуры и в одном времени-пространстве сосуществуют с мифологическими героями и виртуальными субъектами, но и вследствие того, что взаимодействие между людьми в реальном пространстве-времени утрачивает истинную значимость для развития личности. «Вытеснение» и замещение представлений, символов и знаков, формирующих ценностное сознание и фиксирующих преемственность поколений, особенно отчетливо проявляется на обыденном уровне культуры. В системе образования ценностно-смысловые доминанты также ослаблены, поэтому кризис идентичности будет только нарастать.

Заметим, что процесс накопления, собирания, активного постижения идеалов и ценностей у молодого поколения происходит по принципу современных пазлов («подходит — не подходит») и, как правило, сопровождается ослаблением или исключением пласта традиций и преемственности из процесса социализации и инкультурации. Одним из результатов является маргинализация определенной части подрастающего поколения. Снижение потребности как в личностной (индивидуальной), так и в национально-культурной (коллективной) идентичности как потребности воспринимать себя отличным от других, потребности быть включенным в сообщество на равных

¹¹ Вирилио П. Информационная бомба: Стратегия обмана / Пер. с фр. — М., 2002. — С. 77–81.

¹² Там же. — С. 89–90.

свидетельствуют о несформированности потребности в корнях, в долгосрочных коммуникациях, в системе взглядов, в доверии и преданности. Общеизвестно, что такие потребности формируются культурой, постижение которой происходит в процессе социализации и инкультурации. Устранение любого из обязательных звеньев в процессе становления человека приводит к разрушению структуры личности. Личностные деструкции, ослабление адаптационных механизмов, не позволяющих современному человеку вступать в систему современных информационно-коммуникативных связей, усиливают в обществе социальную разобщенность.

После того времени, когда показатель «грамотность» — «неграмотность» был одним из основных дифференцирующих факторов, прошла жизнь нескольких поколений, однако только к 2002 году неграмотное население России (к нему относятся люди, не умеющие читать и писать) составило всего 0,5% от общего числа россиян (значительная часть неграмотных — это престарелые люди и лица с тяжелыми физическими и умственными недостатками)¹³. Зафиксирован и рост образовательного уровня населения: 109,4 млн. человек имеют основное общее, среднее и высшее профессиональное образование, что на 20% больше по сравнению с 1989 годом. Хотя численность сельского населения постепенно снижается (уже 73,3% составляет доля городского населения России), сохраняются недопустимо огромные «разрывы» между уровнями культуры. Выявленные тенденции, тем не менее, нельзя оценивать только положительно: «письменной грамотности», постигаемой через систему образования (независимо от территории проживания), сегодня уже недостаточно, чтобы закрепиться в определенной стратификационной нише или достичь определенного социального статуса.

Общеизвестно, что степень дифференциации людей по разным критериям (по возрастной структуре, по полу, по уровню образования и уровню жизни, социальному статусу и месту проживания и т. д.) достигла в современной России своей предельной точки. Говоря о доступности знания, эти названные критерии, по которым можно судить и о состоянии социокультурной идентичности различных групп и поколений, необходимо дополнить еще одним показателем — фактором включенности человека в новые информационно-коммуникативные системы и технологии. Заметим, по мнению некоторых специалистов, неустойчивость идентичностей в современном мире, и в России в том числе, во многом связана с трансформацией социальных связей и отношений, в том числе и межпоколенных, которые обусловлены введением новых технологий передачи знаний и социокультурного опыта. Вне такого широкого понимания анализ социокультурной идентичности вообще не представляется им возможным¹⁴.

¹³ Здесь и далее см.: Основные итоги всероссийской переписи населения 2002 года = The 2002 all - Russia population census: main results. — М., 2003. — С. 17–19; 25.

¹⁴ О специфике понимания понятия «идентичность» в разных областях социально-гуманитарного знания, см.: Малахов В. С. Неудобства с идентичностью // Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л. Шнейдер. — М., 2001. С. 26–45.

Оттолкнувшись от этих утверждений и полностью разделяя их, заметим, что в конце XX века среди критериев идентификации поколений усилилось значение критерия включенности в ту или иную информационно-коммуникативную систему, адаптации и освоения ранее не функционирующих в обществе технологий передачи знаний и опыта.

Сегодня «компьютерная грамотность» проводит еще более четкую демаркационную линию не только между людьми, но и между сообществами культуры. «Информационные технологии делают все более легким распространение информации через национальные границы, а средства быстрой связи — телевидение, радио, факс и электронная почта — размывают границы устойчиво существовавших в течение долгого времени культурных сообществ», — пишет Френсис Фукуяма в «Великом разрыве», развивая идею «слома эпох»¹⁵.

Насколько философ прав, когда говорит, что переход от индустриальной эры к информационной стал периодом обострения негативных социальных тенденций, привел к деградации социальных связей и общих ценностей?

Всегда ли преодоление этого «великого разрыва» в социальной организации, образовавшегося вследствие технологического прогресса, поиски нового социокультурного порядка одновременно выступали в истории как периоды освобождения индивида от ненужных, стесняющих его социальных связей и ограничений?

По мнению М. Кастельса, Э. Тоффлера, Дж. Стиглица и других исследователей, отсутствие жестко выраженной иерархической соподчиненности элементов социальной системы, широкое развитие горизонтальных связей и «размытые» социальные структуры — это признаки нового информационного общества. В этой связи прав Ф. Фукуяма, что сопровождающие его изменения (прежде всего, динамичная экономика технологических инноваций) могут в силу своей природы, разрывать существующие социальные связи¹⁶. Поэтому, несмотря на то, что интеграционные процессы требуют обеспечения информационного взаимодействия между различными обществами (этому способствуют глобальная телекоммуникационная система Интернет, электронные системы связи и технологии и т. д.), для всего человечества очевидна значимость не только растущей информатизации социального пространства и связанные с ней технические и технологические проблемы, но и проблема сохранения гуманистических ценностно-смысловых оснований в различных культурах. «Великий разрыв» в системе ценностей, связанный с появлением культуры «неограниченного индивидуализма», разрушает нормы и образцы, всю систему координат, скрепляющую ткань общества, задавая процессам самоорганизации личности определенный вектор. Одним из таких векторов становится усиление утилитарной направленности образовательной парадигмы.

¹⁵ Фукуяма Ф. Великий взрыв / Пер. с англ. — М., 2004. — С. 12.

¹⁶ Там же. — С. 24.

Образование как путь к успешной профессиональной деятельности

В современной системе образования для современного этапа развития страны установка обучения на практическую, общественно-полезную, активную жизнь не должна мешать развитию индивидуальности человека. Такое возможно при условии, если стратегии обучения будут ориентированы прежде всего на знания, не просто полезные в реальной практической жизни, а создающие серьезные основания для формирования конкурентоспособной личности, знания — как обязательное условие для обретения человеком самостоятельности.

В определенной степени это уже не примитивная концепция «полезного знания», приносящего сверхбыструю экономическую выгоду, это — новая концепция перехода от квалификационного принципа к компетентностному в системе образования. Компетентный человек в данном случае рассматривается как целостная личность, интегрирующая и интеллектуальное, и коммуникативное, и рефлектирующее, и самоорганизующее начало, что позволяет ему осуществлять разные виды социальной, экономической и культурной деятельности.

Через образовательный процесс закладывается определенная модель деятельности, в которой цели, содержание и методы направлены не только на репродукцию знаний и умений, но, прежде всего, на творчество и самоопределение, открытость к социальным коммуникациям и взаимодействию. Качество и эффективность профессиональной деятельности, в которую включается выпускник образовательного учреждения, является интегральным показателем компетентности — уровня синергичности как результата взаимодействия системно организованного начала и самоорганизационного процесса личности. Полученная же в процессе обучения квалификация становится неотъемлемой частью социокультурной компетентности, что позволяет относить ее к ряду основных показателей компетентности выпускника образовательного учреждения, свидетельствующей об уровне соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества. В этом, несомненно, проявляется экономическая эффективность образования, о котором в обществе знания говорят, в том числе, и языком цифр, но одновременно это может рассматриваться и как ориентация на культуру активного жизненного поведения, формирующую позитивную стратегию поведения в рыночных условиях.

Таким образом, вопрос о достижении когерентности экономики, политики и культуры имеет не только теоретическое, но и практическое значение, а ориентация России на развитие в условиях глобализации «по модели культуры» позволит рассматривать образование как один из мощных ресурсов конкурентоспособности страны. Добавим, при условии, что различия в уровне знаний между гражданами нашей страны не привели бы к другому социокультурному «разрыву», связанному с недоступностью образования и ограничением возможностей получения знаний.

Завершая, подчеркнем, что формирование информационного общества, переходящего сегодня в свой новый этап развития — общество знаний, порождает ситуацию, при которой господствующие в информационно-коммуникативном пространстве ценности и смыслы могут создавать угрозу другим идентичностям. Ощущение независимости логики глобальных сетей от культурной идентичности ошибочно, ибо соединить ценности информационного общества и национально-культурный менталитет способна национальная легитимирующая идентичность, которая формируется через систему образования. В свою очередь, на систему образования общество по-прежнему возлагает ответственность за становление личности. Хотя этот процесс длится всю жизнь и требует огромных усилий общества и максимального напряжения жизненных сил и способностей от каждого человека, он в большей мере связывается с созданием благоприятных условий и возможностей, позволяющих индивиду стать социально конкурентоспособной и мобильной личностью, со сложившимися ценностными ориентациями и духовным миром. Особые надежды общество возлагает на систему высшего образования, которая должна способствовать обретению молодежью необходимой интеллектуальной и культурной компетентности, помочь новому поколению на этапе жизненного старта, укрепить его возможности в социальной самореализации¹⁷. Возрастание требований к сфере образования в целом предполагает формирование в нашей стране новой инфраструктуры управления качеством, а реализация Национального проекта создает основания для решения множества проблем.

Особое значение в этой связи приобретает развитие разных форм партнерского взаимодействия между бизнесом и системой профессионального образования, когда посредством формирования системы «заказов», коммерческих проектов по подготовке специалистов бизнес будет решать вопрос профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников, а повышающееся качество подготовки специалистов связываться с современным уровнем запросов работодателей (профессиональный профиль, квалификационные характеристики). Расширение практики социального партнерства образовательных учреждений с работодателями, гражданами и общественными организациями, вовлечение их в процесс выработки и принятия решений по проблемам образования — серьезная заявка России на гражданское общество¹⁸.

¹⁷ См. об этом: Астафьева О. Н. Высшее образование и развитие личности в сетевом пространстве // Высшее образование для XXI века: Научная конференция, Москва, 22–24 апреля 2004 г.: Философские, социологические, экономические проблемы высшего образования: Доклады и материалы / Отв. ред. И. М. Ильинский. — М.: МосГУ, 2004. — С. 7–22.

¹⁸ Данная проблема получила всестороннюю оценку на Парламентских слушаниях по теме «Эффективное партнерство высшей школы и бизнес-сообщества как условие качества и конкурентоспособности российского образования, законодательный аспект» в Государственной Думе Федерального собрания РФ (21 марта 2006 г.).

Между тем, степень участия государства в согласовании интересов сферы культуры, науки и образования является своеобразным показателем как внутреннего социального и экономического благополучия, так и свидетельством укрепления международных позиций. Стремление к открытости, расширению международных научных и образовательных обменов по самым разным каналам (участие в этом процессе вузов, научных и образовательных центров, фондов и т. д.) позволяет реализовать идею «единого образовательного пространства», заложенную в «Дорожной карте» (Москва, 2005 г.). Тем самым продвижение общих ценностей через систему образования и культуры будет способствовать повышению конкурентоспособности экономики России и Европейского Союза. Однако «международный трансферт знаний в товар» не решает, по мнению экспертов, вопросов внешнего потребления образовательных услуг, «утечки мозгов», качества российского образования и его привлекательности, как для российских, так и для иностранных студентов, а программы «двойного диплома», по существу, сохраняют правовые основы транснациональной поставки, прежде всего, на российский рынок иностранных образовательных продуктов. Отсутствие единого институционального поля с едиными нормами и правилами взаимодействия импортеров и экспортеров образовательных услуг при расширении свободно-рыночных отношений не создает защитного механизма национальных образовательных рынков от негативных внешних воздействий. Для России, в частности, это — вопрос сохранения системы образования как ее одного из конкурентных преимуществ¹⁹.

Завершая, подчеркнем, что экономическая целесообразность не исключает создания протекционистских мер для защиты собственного рынка труда в образовательной сфере, ибо развитие глобализации «по модели культуры» — это развитие, направленное на расширение возможностей самореализации человека в условиях модернизации и нестабильного глобализирующегося социокультурного пространства.

Ольга Астаф'єва. Сучасна освітня парадигма в контексті соціальних і культурних змін

У статті розглядаються проблеми ціннісно-сміслових трансформацій у контексті глобалізації як засад становлення нової освітньої парадигми. Порушується питання про збереження освіти як процесу «окультурення» людини. У зв'язку з цим пропонуються підходи до переосмислення освіти як соціокультурного інституту, її соціальних функцій та ролі у становленні особистості.

¹⁹ Дудина И. А. Компетентностный подход к международному трансферту знаний в товар // Большая восьмерка в глобализирующемся мире: новые подходы в науке и образовании. — СПб: Астерион, 2006. — С. 81–87.

Показана суперечність тенденцій уніфікації та стандартизації, що супроводжують глобалізацію. Стверджується доцільність не тільки підтримувати динаміку інноваційних пропозицій щодо реорганізації та реформування системи, але й стримувати обвал традицій, зокрема через стандартизацію освітнього процесу і технологій, уніфікацію інформаційних та програмних продуктів. Оскільки складність і різноманітність культурних і освітніх практик обумовлює наявність ціннісно-смыслового та організаційно-структурного ядра, призначення якого полягає не в приведенні їх до «загального знаменника», а у формуванні сучасної картини світу як основи колективної ідентичності, що надає сталості соціуму й системі освіти.

Розглядаючи освіту як національний проект, автор пропонує стратегію інноваційного розвитку, що базується на узгодженні механізмів самоорганізації та управління усіх секторів соціокультурного простору. Аналізуючи альтернативні стратегії розвитку в умовах глобалізації – «за моделлю ринку» та «за моделлю культури» – автор розкриває багатоаспектну ефективність останньої. У цьому контексті розглядаються проблеми ідентичності в суспільстві знань («окультурення ідентичності»), віртуалізації освітнього простору, професійної й соціокультурної компетентності особистості.

Ol'ga Astaf'eva. Contemporary Educational Paradigm in the Context of Social and Cultural Changes

The article is devoted to the problem of transformation the values and meanings in the context of globalization where the mentioned issues is viewed as basis for developing a new educational paradigm. Some approaches have been suggested to reassess the education as a social and cultural institute, its functions and role in personality's development.

It has been pointed out at contradiction between two main tendencies – unification and standardization – which follow the globalization. It is argued not only to maintain the dynamics of innovative projects regarding the reorganization and reformation of a system but to control the falling-off the traditions, in particular through standardization of an educational process and technologies, unification of information and programming. The complexity and diversity of cultural and educational practices stipulates the existence of value-meaning and organization-structural core, the aim of which is to create a present-day pattern of world as a ground for collective identity that contributes to stability in a society and education.

By considering the education as a national project the author puts forward the strategy of innovative development based on bringing together the mechanisms of self-organization and management of all sections of social-cultural area. The author analyses two alternative strategies in the context of globalization – «market model» and «cultural model» – and points specifically at the multi-aspect efficiency of the last one. In this sense the problems of identity in a society of knowledge («educated identity»), virtualization of educational area, and professional and personality's social-cultural competence are examined.

Костянтин ВАЩЕНКО

ЦІННОСТІ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

У роботі досліджується становлення й розвиток проблеми цінностей освіти в системі філософського знання. Аналізуються особливості формування цінностей та їх залежність від соціально-культурних детермінант кожної епохи. Розкриваються основні аспекти сучасних ціннісних орієнтирів, започаткованих Болонською декларацією.



Ефективність освітніх реформ значною мірою залежить від філософської стратегії розвитку, основу якої складають освітні цінності, що було досліджено вітчизняними та російськими філософами (В. Андрущенко, Е. Гусинський, М. Каган, В. Кремень, В. Лутай, Н. Розов та ін.). Відтак, проблема оновлення цінностей освіти в умовах соціально-економічних, політичних, морально-етичних трансформацій суспільства набуває все більшого значення, виразно окреслюючи предметне поле наукового пошуку.

Насамперед, необхідно відзначити, що категорія «цінності» є ключовою в теорії аксіологічного знання і розглядається з трьох позицій: «практичного та емоційного ставлення людини до матеріально-предметних властивостей явищ; визначення моральних категорій, у тому числі, психологічних характеристик людини; визначення соціальних явищ, які характеризують стосунки між людьми» [7, 6].

Наукові погляди щодо цінностей в історії філософії формувалися під впливом ідей давньогрецьких філософів про добро і зло, прекрасне й потворне, щастя й горе (Геракліт, Демокріт, Сократ, Платон, Арістотель та ін.). Це дало змогу вченим свого часу зробити висновок про пріоритети духовних цінностей та окреслити роль освіти й знання в самоцінній природі людини.

З епохою древніх пов'язують цінності консерватизму в освіті (Е. Гусинський, Ю. Турчанінова), оскільки головна цінність освітніх систем полягала в передачі культурних здобутків, які складали цивілізаційне тло доби. Тобто, збереження, поширення, розвиток культурних традицій визначали характер і сутність існування людини. Відтак, ідея розвитку особистості в освіті не усвідомлювалася і не ставилася: існувала жорстка регламентована взаємодія між учасниками освітнього процесу [2, 141–142].

Середньовічна епоха збагатила ідею моральних цінностей людини християнським контекстом. Наповнені релігійними доброчинностями, ідеалами божественного, цінності людини середніх віків були зосереджені у власному «Я», що привнесло у філософію персоналізм та психологічний аспект. Доба Відродження привнесла гуманістичні цінності в буття людини, які спричинили переосмислення освіти і виховання. Суттєвого значення набуває індивідуальна особистість дитини, розвиток неповторності якої визнається основним чинником розвитку суспільства.

Принциповим поштовхом у розвитку теорії цінностей стала філософія раціоналізму (XVII ст.; Ф. Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Паскаль, Д. Локк, Г. Лейбніц та ін.), у межах якої гостро постало питання щодо природи вихідних визначень буття, їх підлеглості законам, раціональному пізнанню світу. Поворотним пунктом у розвитку проблеми цінностей стала філософія І. Канта, його вчення про регулятивні принципи практичного розуму, згідно з яким вищі цінності буття мають не онтологічні, а виключно регулятивні підстави до існування. Таким чином Кант першим розмежував поняття буття і блага, протиставивши сферу моральності як свободи сфері природи, яка має підлягати закону, необхідності.

Важливими проблемами освіти стають проблеми формування особистості, яка відповідає новим вимогам часу. Це приводить до ідеалізації цінностей знання, що знайшло обґрунтування в теорії Я. А. Коменського й упродовж кількох століть залишалося незмінною цінністю освіти. Уперше вчений висунув ідею неперервної освіти. Згідно з його вченням, життєвий шлях людини — це освіта. Тому головне завдання освіти полягає у необхідності навчати «всіх, усьому, ґрунтовно». Коменський підкреслював, що посередніх необхідно навчати, щоб «із них була яка-небудь користь», а здібних — «щоб через рухливість свого розуму вони не спрямовували його на погані справи і не загинули від власних помилок» [3].

Ці важливі для свого часу позиції були підтримані ідеологами Просвітництва (К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, І. Герbart та ін.), які збагатили цінність знання ідеями свободи й гідності. Вони визнавали не лише цінність знання, а й, насамперед, право на знання, і висунули питання щодо створення системи загальної освіти. Відтак, вимога до масової школи полягала в тому, щоб сформувати особистість, здатну застосовувати отримані знання на користь суспільства [6].

Однак, раціоналістичні підходи до цінності знання також не мали однозначного тлумачення. Одні розглядали цінність знання як суспільну потребу (Ф. Бекон), інші — як особливість характеру людини (Т. Гоббс), вроджену здібність (Р. Декарт), основу моральності (Б. Паскаль), чинник удосконалення людини та можливість перетворення природи (Б. Спіноза) тощо. Об'єднуючим фактором залишається те, що всі погляди на природу цінності освіти започаткували розвиток філософії та теоретичної педагогіки наступних століть.

Новий погляд на ідею цінностей привнесли класики німецької філософії (Г. Гегель, Ф. Ніцше, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг та ін.), які остаточно затвер-

дили цінності освіти й виховання у суспільному бутті. Освічена людина, як духовна істота, спроможна керувати своїми почуттями (Гегель), творити нові цінності і бути здатною до саморозвитку (Ніцше). Ведеться спроба розмежувати цінності на життєві та культурні (Г. Мюнстерберг), які, у свою чергу, класифікуються як логічні (цінності зовнішнього світу, людини, природи, історії, розуму), естетичні (гармонія зовнішнього світу, емоційні стани людини, мистецтво), етичні (цінності прогресу, саморозвитку, права, моралі) та метафізичні цінності (творчість, одкровення, всесвіт, людство, понад-Я) [7, 24–25].

Розвиток цієї проблематики набував все більш самостійного характеру і у XIX столітті сформувався в окремий напрямок філософських досліджень — аксіологію (Г. Лотце, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.).

Фундаментальності для теорії цінностей набуває проблема природи, способу буття цінностей, їх способу функціонування в суспільстві. Спираючись на думки попередників про те, що цінності самі по собі не мають буття, їм притаманна лише значущість, вони суть вимоги, звернені до волі, цілі, поставлені перед нею, вчені проблематичним розглядають саме існування цінностей, їх імперативний характер щодо поведінки суб'єкта.

Унікаючи цієї суперечності, Ріккерт протиставляє світ культури як сферу панування цінностей, світові природи, де панують закони. Закони свідчать про те, що є і неминуче мусить бути, цінності — про те, що повинно бути. Цінності становлять інший модус буття, вони ухвалюють щось, наказують, вимагають, закликають. Усе це підштовхувало до думки про відносність, ілюзорність цінностей, що було б смертю цивілізації, яка живе доти, поки непорушні моральні закони. Прагнучи уникнути ціннісного релятивізму, Лотце, Віндельбанд розглядали цінності як норми, що утворюють загальний план і основу культуротворчої діяльності.

На ідеологічні погляди вчених цього періоду значний вплив мали запити індустріального суспільства. Система початкової та середньої освіти формувалася у площині двох ціннісних векторів: класичного (гуманітарного знання) та реального (практично зорієнтованого знання). З позицій першого вектору цінність освіти і знання розглядалася у контексті розвитку особистості. З позицій другого вектору — як засіб практичної користі для виживання у навколишньому світі. Найбільш здібні учні навчалися в університетах.

Оскільки прагматичне суспільство потребувало робітників і основна його частина здобувала реальну освіту, завдання розвитку, формування пізнавальної активності учнів були за межами ціннісних орієнтирів освіти. Виняток складали дослідження тих прогресивних учених, які підкреслювали небезпеку співвідношення між знаннями для користі та знаннями між формуванням моральності людини (Дж. Дьюї, Б. Рассел, Б. Кроче та ін.). Започатковані ними цінності в теорії аксіології такі: адаптація учнів до умов суспільного життя, пріоритети внутрішнього світу особистості у процесі навчання, створення умов для самореалізації потенційних можливостей людини тощо. Така соціально-психологічна спрямованість освітніх цінностей започаткувала пошуки наукових досліджень у подальшому.

У XX столітті проблема цінностей освіти розгортається в дослідженнях представників феноменології, есенціалізму (Р. Пітерс, М. Поляні та ін.), герменевтики, перенніалізму (Дж. Батлер, Г. Хорн та ін.), екзистенціалізму (Ж. Марітен та ін.), експерименталізму (Дж. Дьюї, Т. Бремелд та ін.), теорії соціальної дії та ін. Ця велика дослідницька активність свідчить про неподоланність вихідної філософської колізії – розуму і цінностей. Лінія розмежування проходить для філософських шкіл через проблему раціональної чи моральної (ціннісної) визначеності світу [7].

Розвиток теорії цінностей відбувається шляхом суб'єктивізації та трансценденталізації проблеми. Цінності розглядаються як духовні феномени, вічні трансцендентні сутності, закладені Богом; як потенційна довершеність, виражена у предметах навколишнього світу. Окремі напрямки різко психологізують природу цінностей, отожднюють їх із суб'єктивною оцінкою.

Упродовж багатьох десятиліть XX століття проблема цінностей була предметом аналізу філософії марксизму та діалектичного матеріалізму, розглядалася на засадах принципу діяльності, соціальної визначеності поведінки індивіда тощо [5, 6]. Такий різнобічний досвід філософських пошуків і в західній, і у вітчизняній філософії дає змогу з нових, узагальнених позицій аналізувати означену проблему.

Провідною тенденцією сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть нашої ери є інтернаціоналізація світового простору, політичне й культурне зближення країн. Різновекторність цього складного процесу та його інтеграційний потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку як особливе (спільно із Радою Європи) наддержавне соціально-економічне, політико-правове й духовно-культурне об'єднання європейських країн.

Відтак, формування сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів і розгортається у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами (відповідно до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання в єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти і науки на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів. Метою євроінтеграційних процесів в освіті і науці стала потреба консолідувати уряди Європи та педагогічну громадськість навколо вирішення питань підвищення конкурентоздатності освіти і науки на світовому рівні, її ролі в інноваційних трансформаціях суспільства.

Це кардинально змінює існуючий погляд на завдання освіти як на «трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій» і потребує визнання того, що освіта «відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні» [8, 151].

Інтеграція суб'єктів соціально-політичної, суспільно-культурної діяльності створює певні умови й ефективні стимули прогресивного розвитку освіт-

ніх систем, ініціюючи процеси оновлення цінностей освіти. Виступаючи основним пріоритетом стратегії реформування освіти країн-членів Європейського Союзу, вони спрямовані на підвищення рівня освіченості суспільства.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації [10] – це якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість.

Якість освіти відображає гармонійне поєднання нововведень і традицій, академічну бездоганність та соціально-економічну обґрунтованість, послідовність навчальних планів та свободу вибору для студентів, об'єднання навчального процесу з науковими дослідженнями, ефективність управління.

Гарантії якості забезпечує система справедливого оцінювання, яка дає змогу співвіднести результати дотримання якості освіти з «акредитацією».

Відповідність освіти забезпечується навчальними програмами, які відповідають потребам європейського ринку праці. Затребуваність на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається в разі отримання справжньої якісної освіти, надання різноманітних підходів і спрямувань курсів навчання, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення і виходу з програми, трансверсальних вмінь і навичок, як, наприклад, уміння спілкуватися та знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища.

Мобільність є необхідною якістю студентів, викладачів, випускників у європейському просторі вищої освіти. Європейські університети сприяють мобільності як «горизонтального», так і «вертикального» типу, використовують існуючі інструменти, а саме: ECTS, Лісабонську конвенцію, додаток до диплома, мережу NARIC/ENIC.

Привабливість європейської освіти полягає у залученні до вищих навчальних закладів талановитих учених, викладачів з усього світу. Це потребує відповідних дій на інституційному, державному та європейському рівнях, зокрема: адаптації програм, наукових звань та учених ступенів, переконливих заходів щодо гарантії якості освіти, програм з викладанням основними мовами світу, достатньої інформації та маркетингу, привабливих умов для іноземних студентів та науковців, а також стосунків на перспективу. Привабливість освіти європейського рівня також залежить від якнайшвидшого усунення недоліків міграційного процесу та ситуації на ринку праці.

Таким чином, аналіз розгортання питання цінностей освіти в теорії філософії засвідчує, що означена проблема була предметом наукових дискусій і пошуків упродовж тривалого часу. Сучасний стан розкриває її різновекторну спрямованість і дозволяє зробити висновок про необхідність подальшого ґрунтовного дослідження усіх аспектів цінностей освіти, задекларованих Болонською угодою, та приведення їх у відповідність до традицій і цінностей української освіти, її сучасних потреб.

Література:

1. *Андрущенко В. П.* Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: 3б. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. — Ч. 2. — Харків: «ОВС», 2002. — С. 3–16.
2. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.
3. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
4. *Каган М. С.* Философская теория ценности / Санкт-Петербург. гос. ун-т. акад. гуманит. наук. — СПб.: Петрополис, 1997. — 204 с.
5. *Кремень В.* Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
6. *Розов Н. С.* Культура, ценности и развитие образования. — М., 1992.
7. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
8. *Флиер А. Я.* Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. — 2000. — № 2. — С. 151.
9. *Франк С. Л.* Духовные основы общества. — М., 1992.
10. *Haug G., Tauch C.* Summary and Conclusion. Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prague, 2001. — 5 p.

Константин Ващенко. Ценности образования как предмет научного анализа

В работе исследуется становление и развитие проблемы ценностей образования в системе философского знания. Анализируются особенности формирования ценностей, их социально-культурная детерминированность. Раскрываются основные аспекты современных ценностных ориентиров, заложенные в Болонской декларации.

Konstantyn Vashchenko. Values of Education As a Subject of Scholarly Analysis

The author examines the development and advancement of the problem of education's values in the system of philosophical knowledge. The peculiarities of values' formation, their social and cultural determination are analyzed. The main aspects of present-day value orientation, proclaimed by Bologna declaration, are shown.

Олег ЧАБАЛА

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК ОДНА З ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується Болонський процес як один із вимірів глобалізації освіти й роль у ньому України. Процес характеризується як одна з найважливіших тенденцій глобалізації в освіті, як ера уніфікації й плюралізації. Розглядається конструкт «Європа знань» з погляду розвитку нових пріоритетів в освіті в глобальну еру.

Сьогодні відбувається поступ європейської спільноти на шляху до всебічного розвитку, універсалізації, уніфікації та гармонізації освіти й освітніх технологій у зв'язку з викликами епохи глобалізації. Зміст цього процесу полягає в істотних змінах в освіті й освітніх технологіях; різноманітності шляхів становлення фахової кар'єри з очевидною необхідністю навчання й підготовки протягом усього життя. На нашу думку, концепція «Відкритого простору європейської освіти» відкриває європейським державам нові можливості брати активну участь у процесі інтенсивного піднесення ролі європейського континенту в сучасному світі через покращення й модифікацію освіти для всіх громадян. Тут національні особливості та спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного для вигод європейської спільноти, її студентів і суспільств у цілому [1, 23–24]. У даному ракурсі «важливість освіти й освітнього співробітництва в розвитку й зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств є універсальною й підтверджується як першорядна» [2, 25].

Конструкт «Європа знань» (Europe of knowledge) – це «невід'ємна складова зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом з усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери» [3, 34]. У цьому плані можна говорити про створення уніфікованої системи освітніх стандартів приведення національного законодавства у сфері освіти до європейських норм; розширення доступу до освіти; створення системи навчання протягом усього життя; підвищення академічної мобільності студентів і їхньої мобільності на ринку праці; зближення національних освітніх програм і систем.

Стратегія заохочення співробітництва в галузі освіти між Європейським співтовариством та Україною закріплена в двох основних документах, які наразі регламентують дані відносини, – «Угода про партнерство та співробітництво» від 14 листопада 1994 року та «План дій Україна – ЄС» від 21 лютого 2005 року [4]. У цих документах закріплені зобов'язання сторін та передбачені конкретні заходи, серед яких у контексті Болонського процесу, започаткованого європейською освітньою спільнотою ще в кінці минулого століття, ключовими можна вважати такі:

- започаткування діалогу між Україною та ЄС у сфері освіти та навчання в межах більш широких відносин політичного характеру;
- удосконалення системи вищої освіти та системи підготовки в Україні згідно із сучасними вимогами, включаючи систему сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту;
- збільшення можливостей обміну для українців шляхом участі в різних програмах ЄС;
- сприяння навчанню в галузі європейських досліджень у відповідних закладах з обов'язковим розширенням можливостей обміну студентами, викладачами та науковцями.

З боку ЄС були започатковані такі програми, як «Темпус», «Еразмус Мундус», «Молодь» та інші. Головною метою реалізації такого типу програм є розвиток особистісного потенціалу людини як одного з основних базових компонентів цінностей проголошених ЄС. Попри те, що кожна з існуючих освітніх програм та ініціатив має свої специфічні особливості, між ними існує багато спільного. Той факт, що ЄС фінансує багато програм, акцій та ініціатив у сфері підтримки науки, освіти й навчання, має особливе значення для «інтеграції знизу» як необхідної умови подальшої повноправної інтеграції України до ЄС, у тому числі й до його освітнього простору. Даний процес може відбутися набагато швидше, аніж повноправна політична й економічна інтеграція. Концептуальні засади «Європи знань» у межах не тільки ЄС уже закладені, тому залишається рухатися в даному напрямку.

Розвиток освіти та освітніх технологій відбувається у форматі Болонського процесу, основи якого почали закладатися в Європі вже після Другої світової війни завдяки таким документам: «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів» (1953 р.) і Протокол до неї (1964 р.), «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти» (1956 р.), «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959 р.), «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Європейського регіону» (1979 р.), «Європейська конвенція про загальну рівнозначність термінів університетської освіти» (1990 р.) і Конвенція про визнання кваліфікацій (1997 р.), яка стосується вищої освіти в Європейському регіоні.

Відповідно до «Великої хартії університетів» (Magna Charta Universitatum) розпочався процес розробки теоретичних і практичних підвалин «Європи знань». Як свідчить «Болонська спільна заява європейських міністрів освіти»,

Хартія заклала фундаментальні принципи Болонського процесу на шляху до етапу, коли вищі навчальні заклади почали б відігравати провідну роль у побудові «Простору європейської вищої освіти». Згідно з тією ж Спільною Заявою, цей процес має неабияке значення, оскільки незалежність і автономія університетів дають впевненість у тому, що системи вищої освіти й наукових досліджень будуть невпинно адаптуватися до нових потреб, до запитів суспільства і необхідності розвитку наукових знань.

Однак досягнення більшої сумісності та адаптивності систем вищої освіти потребує безупинного розвитку для того, щоб бути завершеним через курс на виконання конкретних заходів. Ідея «Європи знань» є «невід'ємною складовою зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом з усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери» [5, 34]. Крім того, у Спільній Заяві зазначається необхідність збільшення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Як наголошується в документі: «Життєздатність й ефективність будь-якої цивілізації зумовлені принадністю, яку її культура має для інших країн. Тож необхідно мати впевненість, що європейська система вищої освіти набуває всесвітнього рівня притягання, який відповідає нашим екстраординарним культурним і науковим традиціям» [6, 26]. У Спільній Заяві проголошується підтримка загальних принципів Сорбонської декларації й приймаються зобов'язання координувати спільну політику щодо даного питання для досягнення в найближчій перспективі першорядних цілей створення Європейського простору вищої освіти в усьому світі, а саме:

1. Прийняття системи легко зрозумілих і сумісних ступенів;
2. Прийняття системи, що заснована на двох основних циклах: доступневому та післяступеневому;
3. Впровадження системи кредитів за типом ECTS — європейської системи перезарахування залікових одиниць трудомісткості;
4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод до ефективного здійснення вільного пересування, для цього:
 - студентам забезпечується доступ до можливості отримання освіти й практичної підготовки, а також до супутніх послуг;
 - викладачам, дослідникам й адміністративному персоналу забезпечується визнання й зарахування часу, витраченого на проведення досліджень, викладання та стажування в європейському регіоні без порушення їхніх прав, встановлених законом;
5. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти для розробки сумірних критеріїв та методологій;
6. Сприяння впровадженню необхідних європейських поглядів у вищій освіті, особливо щодо розвитку навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки й впровадження наукових досліджень.

Саме цей документ був підписаний 29 міністрами освіти від імені своїх урядів і саме він узгодив спільні вимоги, критерії й стандарти національних систем вищої освіти. Було домовлено про створення єдиного освітнього й наукового простору до 2010 року [8, 6]. Крім того, вищезгадані першорядні цілі фактично стали шістьма підвалинами Болонського процесу.

Наступним елементом, або надбудовою Болонського процесу, стала зустріч представників більш ніж 300 європейських вищих навчальних закладів і їх основних представницьких організацій у м. Саламанка 29–30 березня 2001 року. Метою зібрання була підготовка пропозицій до зустрічі в Празі міністрів вищої освіти, які брали участь у Болонському процесі. На зустрічі було прийнято Конвенцію вищих навчальних закладів під назвою «Формування Європейського простору вищої освіти», у якій проголошувались основні цілі, принципи й пріоритети. Крім того, вищі навчальні заклади звернулися до урядів із проханням полегшувати й заохочувати зміни, забезпечувати рамки для координації й керівництва зближенням з урахуванням національних і європейських особливостей. Вони підтвердили свою здатність і готовність ініціювати та підтримувати прогрес у спільних спробах [9, 42]:

- знайти нове визначення вищої освіти й наукових досліджень для всієї Європи;
- реформувати й осучаснити програми й вищу освіту в цілому;
- покращувати й формувати вищу освіту на основі збільшення наукових досліджень;
- створювати взаємоприйнятні механізми для оцінки, гарантії й підтвердження якості;
- покладатися на загальні терміни європейського освітнього виміру й забезпечувати сумісність різних інститутів, програм і ступенів;
- сприяти мобільності студентів, персоналу й можливості працевлаштування випускників у Європі;
- підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують великі проблеми входження в Простір європейської вищої освіти;
- проводити зміни, будучи відкритими, привабливими й конкурентоспроможними в Європі та у світі;
- продовжувати вважати, що вища освіта є в першу чергу відповідальністю перед суспільством.

Логічним продовженням вже згаданої зустрічі в Саламанці стала зустріч представників 33 країн Європи в чеській столиці 19 травня 2001 року. Саме тут було підписано Празьке комюніке «До зони європейської вищої освіти», де було проголошено підтвердження підтримки принципів Болонської декларації й зобов'язань щодо створення Простору європейської вищої освіти. Міністри знову підтвердили необхідність «продовження зусиль із підтримки мобільності для того, аби дозволити студентам, викладачам, дослідникам і апарату керування скористатися позитивами Простору європейської вищої освіти, що включає демократичні цінності, розмаїття систем вищої освіти, різноманітність культур і мов» [10]. Було взято до уваги Конвенцію європейських

вищих навчальних закладів, прийняту в Саламанці, і рекомендації Конвенції європейських студентів тощо.

Міністри визначили потребу у співпраці щодо подолання труднощів, пов'язаних із транснаціональною освітою, а також у забезпеченні післядипломного навчання. Вони підтвердили думку, що вища освіта «...є і залишається громадянським обов'язком» [11, 46]. Міністри звернули увагу на такі позиції:

1. Навчання протягом усього життя. Невід'ємний елемент Європейського простору вищої освіти для подолання проблеми неконкурентоспроможності, застосування нових технологій та поліпшення єдності суспільства тощо.
2. Вищі навчальні заклади й студенти. Доцільне їх залучення як компетентних, активних і конструктивних партнерів до участі й впливу на організацію і зміст вищої освіти. Важливо брати до уваги соціальний аспект Болонського процесу.
3. Поліпшення привабливості Європейського простору вищої освіти для студентів як європейських так і інших країн. У цьому контексті було закликано до ще більшої співпраці між європейськими країнами на шляху подолання можливих труднощів і перспектив транснаціональної освіти.

19 травня 2005 року в норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни в національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Таким чином, Болонський процес — це багатогранний напрямок поступу європейської спільноти на шляху до всебічного розвитку, уніфікації та гармонізації освіти та освітніх технологій, який не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти в різних країнах. Він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами.

Означений процес характеризується сукупністю кроків європейської спільноти на шляху створення спільного Простору європейської вищої освіти до 2010 року. На сьогодні 45 європейських країн, включно з Україною, є його учасниками.

Слід зазначити, що ще в 1973 року Д. Белл наголошував на підвищенні ролі університетів (або якоїсь іншої форми інституту знань) як джерела інновацій та знань. Українська держава не може залишатися осторонь процесів глобалізації світової системи. Це зумовлено кількома причинами:

- феномен інформаційної революції, пов'язаний із трансформацією світоглядної парадигми, яка докорінно змінює уявлення людини про себе, свої можливості, перспективи, роль та місце в загальному історичному процесі. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до інтелектуального розвитку пересічного громадянина, інтенсифікації інформаційних процесів тощо;
- у всьому світі зростає роль освіти як «духовного виробництва». Акцентування уваги з боку держави на розвиток освіти стає передумовою входження країни в розряд найрозвинутіших держав;

- у зв'язку з «інформаційним вибухом» інформація й знання перетворюються на стратегічний ресурс виробництва. Розробка, володіння й розповсюдження ними забезпечує країні ключові позиції у світі;
- різкий стрибок у розвитку засобів комунікації та обробки інформації (створення комп'ютерів, комп'ютерних мереж, факсимільного зв'язку тощо) підвищує вимоги до освіти й освітян.

Досвід європейських держав може мати суттєве значення для української освіти, однак не слід обмежуватися лише їхніми доробками, адже багатofункціональність (універсальність) та різноманітність сучасної системи знань у даному контексті, а також досягнення нових методів дослідження, можуть бути ефективними для синтезу знань та підходів для «освітнього прориву», якого потребує українська освітня система. Освіта, яка б відповідала всім викликам глобалізації, — мобільна, досконала та динамічна; не обмежена певними догмами, що заважають цілісно й адекватно сприймати світ ХХІ століття, — це та мета, на яку має орієнтуватися Україна.

Література:

1. Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна — Болонья — Саламанка — Прага — Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Тернопіль: Видавництво «Економічна думка» ТАНГ, 2003. — 60 с.
2. Спільна заява (декларація) європейських міністрів освіти. Болонья, Італія, 19 червня 1999 року // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна — Болонья — Саламанка — Прага — Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Тернопіль: Видавництво «Економічна думка» ТАНГ, 2003. — 60 с.
3. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, Італія, 19 червня 1999 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
4. Офіційний сайт Міністерства закордонних справ. <http://www.mfa.gov.ua/mfa/ua/publication/content/5743.htm>
5. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, Італія, 19 червня 1999 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
6. Спільна заява (декларація) європейських міністрів освіти., Болонья, 19 червня 1999 року // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна — Болонья — Саламанка — Прага — Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Тернопіль: Видавництво «Економічна думка» ТАНГ, 2003. — 60 с.
7. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, Італія 19 червня 1999 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
8. Журавський В. С. Глобальні проблеми розвитку освіти та особливості їх прояву в Україні // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу:

- Матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 20–21 лютого 2004 р. / Редкол.: Тимошенко І. І. (голова) та ін. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 197 с.
9. Конвенція вищих навчальних закладів «Формування Європейського простору вищої освіти». Саламанка, березень 2001 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
 10. Комюніке зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту «На шляху до європейського простору вищої освіти». Прага, 19 травня 2001 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
 11. Конференція міністрів вищої освіти Європи «На шляху до європейського простору вищої освіти». Прага, травень 2001 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. — 169 с.
 12. Освітній портал з впровадження Болонського процесу. <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/?PHPSESSID=5b94667bdbe0e8c6159aab9fd82b9905>
 13. Global Perspectives for Educators by Carlos F. Diaz, Byron G. Massialas, John A. Xanthopoulos. — Publishers Allyn and Bacon. — 1998. — 224 p. (p. 3–4)
 14. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України: Наказ Міністерства освіти і науки України, № 49, 23.01.2004 р. // Освіта. — 2004, 11–18 лютого.
 15. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності / Київський національний лінгвістичний університет. — К., 2002. — Вип. 9. — С. 3–12.
 16. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С. 11–17.
 17. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 5–15
 18. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / За ред. В. Андрущенка. — К.: К.І.С., 2003. — 296 с.
 19. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К.: Ін Юре, 2003. — 416 с.
 20. Журавський В. С., Згуровський М. З., Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — К.: Політехніка КТУУ, 2003. — 195 с.
 21. Кремень В. Г. Освіта й наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). — К.: Знання України, 2003. — 186 с.
 22. Корсак К., Поберезька Г. Світ і тіні «Болонського процесу» // Науковий світ. — 2003. — № 12. — С. 8–9

Олег Чабала. Болонский процесс как одна из основных тенденций глобализации современного образования

В статье исследуется Болонский процесс как одно из измерений глобализации образования и роль в нем Украины. Процесс характеризуется как одна из самых важных тенденций глобализации в образовании, как эра унификации и плюрализации. В работе рассматривается *конструкт «Европа знаний»* с точки зрения развития новых приоритетов в образовании в глобальную эру.

Oleg Chabala. Bologna Process as One of the Main Tendencies of the Modern Education's Globalization

The article considers Bologna process as one of the dimensions of globalization in education and the role of Ukraine in it. The process is characterized as one of the most important tendencies of globalization in education, as an era of unification and pluralization. The paper discusses the concept «Europe of knowledge» from the point of view of new priorities in education in a global era.

Вікторія ГАЙДЕНКО

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ.
ДЖЕНІФЕР ГОР: «БОРотьБА ЗА
ПЕДАГОГІКИ» ТА ЯКІСТЬ ОСВІТИ¹**

Ця стаття є енциклопедичним нарисом про філософію освіти в Австралії і, зокрема, її провідної представниці — Дженифер Гор. У її роботах втілено ідеї критичної педагогіки у феміністському тлумаченні. Дж. Гор зробила суттєвий внесок у розвиток так званої «продуктивної педагогіки», що взаадиначується на таких принципах, як інтелектуальна якість, доцільність, сприятлива атмосфера в класі та визнання відмінності. У статті дається короткий обрис основних ідей книги Гор «Боротьба за педагогіки: критичний і феміністський дискурс як режими істини», фрагмент з якої наводиться у перекладі.



Чимало наукових праць вже було присвячено американським дослідникам із філософії освіти, у тому числі й гендерної проблематики. За умов інтеграційних тенденцій, що позначилися у світовій освіті, звичайно, науковій спільноті було б цікаво дізнатися, що відбувається у філософсько-освітній галузі в, так би мовити, планетарному масштабі: які тенденції, особливості та пріоритети стають об'єктом уваги дослідників. Так, в Австралії, крім спеціалізованих освітніх організацій (для обдарованих дітей, для осіб із фізичними вадами і т. д.), з 70-х рр. XX ст. активно діють Австрало-азійська асоціація з філософії освіти та Австралійська асоціація з дослідження освіти, які проводять щорічні конференції, форуми, семінари та видають фахові журнали. Н. Бурбулес, зокрема, зауважує, що в австралійській філософії освіти завжди був присутній певний скептицизм щодо прийняття аналітичної філософії (яка домінувала в США й Великій Британії); навпаки, мають місце «лівацькі» настрої, що створюють легітимне підґрунтя для розвитку критичних педагогів [1].

¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

Дженіфер Гор, стаття якої пропонується в перекладі для розгляду, є членом Австралійської асоціації з дослідження освіти та Американської асоціації з освітніх студій, професором кафедри методики викладання й навчання факультету освіти Університету Ньюкасл. Дослідницькі інтереси Гор зосереджені на проблемах соціології освіти, постструктуралізму та феміністської теорії, а саме: якості викладання і навчання, владних відносинах у викладанні, соціалізації вчителів, альтернативній педагогіці (критична, феміністська та ін.), а також педагогічній реформі (започаткованій у штаті Квінсленд і орієнтованій на впровадження «продуктивної педагогіки» — якісної підготовки вчителів як творчих та відповідальних особистостей, які мають сприяти розвитку навичок самостійної роботи учнів і студентів, їхнього бажання постійно навчатися, підвищувати інтелектуальні стандарти тощо). Крім того, роботи Дж. Гор привертають увагу через критичне ставлення, а часом і спростування тез, висунутих сучасними філософсько-освітніми напрямками — різновидами критичних педагогік («класичної» критичної педагогіки в тлумаченні П. Фрейре, «граничної» Г. Жиру, «революційної» П. Макларена та ін.) і феміністської освітньої теорії.

Професор Гор в Університеті Ньюкасл викладає такі курси: «Влада й педагогіка», «Продуктивне викладання», «Продуктивне навчання», «Контексти викладання» та ін. Дж. Гор є авторкою близько 50 статей і п'яти монографій, серед яких, зокрема, «Актуальні проблеми підготовки вчителів» (Murdoch University: Innovative Links Project, 1995), «Боротьба за педагогіку: критичний і феміністський дискурси як режими істини» (Routledge, 1993), у співавторстві з К. Люк: «Студентські голоси: переосмислення студентами освіти в мінливому світі» (Sydney, 1993), «Фемінізми та критична педагогіка» (Routledge, 1992). Дж. Гор неодноразово була спікером на конференціях і симпозіумах з освітніх досліджень, зовнішнім рецензентом таких фахових видань, як: «Педагогічна освіта», «Американські освітні студії», «Освітні засади», «Дослідження з методики», «Міжнародний журнал якісних досліджень в освіті», «Спорт, освіта та суспільство» та ін.

Особлива заслуга Дж. Гор полягає в розробці концепції «продуктивної педагогіки» (разом з іншими колегами, зокрема із Дж. Ледвігом) з метою реструктурування освіти. Проект був профінансований відділом освіти штату Квінсленд, де продуктивна педагогіка впроваджується у всіх школах. Продуктивна педагогіка ґрунтується на чотирьох принципах: інтелектуальна якість, доцільність, сприятливе середовище та визнання відмінності. «Інтелектуальна якість» передбачає розуміння знання як нефіксованого, тобто як такого, що створюється за допомогою вмілого оперування ідеями, поняттями та категоріями для пояснення змісту проблеми, яка обговорюється. «Доцільність» акцентує на проблемно-орієнтованому навчальному плані, у якому теоретичне знання завжди пов'язано із практикою, відбувається інтеграція знань із різних предметів, активізуються попередні знання. «Сприятливе середовище» означає педагогічні умови, де учні обізнані із

серйозністю такої справи, як навчання – вони засвоюють правила поведінки, свідомо розуміють мету та критерії навчального процесу. «Визнання відмінності» – формування толерантного ставлення до різних культур і традицій, активної громадянської позиції, створення почуття «спільноти».

Концепція продуктивної педагогіки знаходить відображення в дослідженні процесів маргіналізації суспільства через управління освітою. Проект здійснювався в Швеції, Фінляндії, Португалії, Греції, Німеччині, Іспанії, Ісландії, Великій Британії й Австралії та виявив суттєві відмінності в розумінні понять «освіта» та «соціальна справедливість» щодо соціального залучення або виключення. Безумовно, що подолання соціальної нерівності є одним із завдань освіти на шляху до демократизації суспільства.

На даний момент Дж. Гор проводить лонгітюдне дослідження (вивчення явищ у різні моменти часу) із проблем відносин між професійним навчанням учителів, педагогікою та рівнем підготовки студентів, відслідковуючи досвід трьох студентських груп на практиці в мережі австралійських шкіл. Разом з іншими науковцями Гор залучена до вивчення кар'єри вчителів-початківців.

Книга «Боротьба за педагогіки: критичний і феміністський дискурси як режими істини», фрагмент з якої наводиться нижче, є масштабним дослідженням відносин «влада-педагогіка» (дискурсивні формації й практики, конструювання об'єктів, понять, концепцій) шляхом ретельного аналізу домінуючих і радикальних освітніх напрямків у світлі інституціоналізації педагогіки [2]. Дж. Гор зупиняється на розгляді понять «педагогіка», «критична» і «феміністська педагогіка», їх фрагментації. Особливо акцентується на інституціоналізації вказаних практик і шляхах їх маргіналізації, оскільки домінують все ж інші освітні теорії. Дж. Гор розуміє педагогіку в її радикальному значенні – як і в чий інтересах виробляється знання – і в такий спосіб виявляє симпатію до тих педагогік, які протистоять таким пригноблюючим соціальним утворенням, як гендер, раса, клас, а отже, відстоюють ідеї демократичного, «емансипаторського» суспільства. Дослідниця показує, що існує принаймні два типи педагогік у річизні радикальної: «педагогіка, що відстоюється» (певні заяви щодо механізмів виробництва знання) і «педагогіка аргументації» (процес створення знання простежується через низку доводів). Гор відшукує протиріччя, двозначності, непослідовності, що мають місце в радикальних педагогіках. Саме «педагогіка аргументації» й стає предметом критики в книзі.

Праця ґрунтується на емпіричному матеріалі, зібраному протягом шести місяців під час проведення спостережень на феміністських читачьких вечорах, уроках фізкультури в старшій школі, а також розгляду спеціальної програми з підготовки вчителів.

Запропонований фрагмент із праці Дженіфер Гор дає читачеві уявлення про стан речей у феміністській освітній теорії – у тій, яка бере початок у фемінізмі, жіночих дослідженнях, і в тій, яка виходить із філософії освіти, – що розширює образ західної педагогіки.

Література:

1. Burbules N. Philosophy of Education // Routledge International Companion to Education / B.Moon, M.Ben-Peretz, and S.Brown, eds. — Routledge, 2000. — P. 3–18.
2. Gore J. The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth. — Routledge, 1993.

Викторія Гайденко. Філософія образования в Австралии. Дженифер Гор: «Борьба за педагогики» и качество образования

Эта статья представляет собой энциклопедический очерк о философии образования в Австралии, и в частности, о ее основном представителе — Дженифер Гор. В ее работах воплощены идеи критической педагогики в феминистской интерпретации. Дж. Гор внесла существенный вклад в развитие так называемой «продуктивной педагогики», основанной на принципах интеллектуального качества, релевантности, благоприятной атмосферы в классе и признания различия. В статье дается краткий обзор центральных идей книги Гор «Борьба за педагогики: критический и феминистский дискурсы как режимы истины», фрагмент из которой приводится в переводе.

Victoria Haydenko. Philosophy of Education in Australia. Jennifer Gore: «The Struggle for Pedagogies» and Quality of Education

This article is an encyclopedic sketch about the philosophy of education in Australia, in particular, Jennifer Gore, its leading speaker. Her works are devoted to feminist approach toward critical pedagogy. J. Gore has contributed to the advancement of «productive pedagogy» based on the principles of intellectual quality, connectedness, supportive classroom environment, and recognition of difference. The article gives a short overview of the core ideas of Gore's book «The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth», the fragment of which is available in translation.

Дженіфер ГОР

ФЕМІНІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІКА ПО-ФЕМІНІСТСЬКИ*

У статті порушується питання про визначення феміністської педагогіки: що робить педагогіку феміністською — чи це педагогіка по-феміністськи або феміністська педагогіка? З огляду на це авторка розглядає феміністську педагогіку в двох контекстах — жіночих досліджень (Women's Studies) і теорії освіти, висвітлюючи специфіку та недоліки обох. Феміністська педагогіка, що розвивається у жіночих дослідженнях, фокусується на тому, як і що викладати, проте не приділяє достатньої уваги царині освіти і, отже, існує ізольовано від дискурсів освіти. Феміністська педагогіка, що просувається в теоріях освіти, збагачує феміністські нароби дослідженнями з історії, теорії і практики освіти. Проте, представники цього напрямку ігнорують критичну педагогіку і некритично ставляться до жіночих досліджень. Постструктуралістський фемінізм, який авторка розглядає як альтернативу існуючим педагогікам, поки що є лише перспективою для майбутнього, а саме — досліджень у галузі початкової і середньої ланки освіти.



До питання «Що таке феміністська педагогіка» дослідники підходять по-різному. Одні говорять про неї в контексті жіночих досліджень (Women's Studies), акцентуючи увагу на педагогіці — «Що таке педагогіка по-феміністськи», протиставляючи її, таким чином, феміністській теорії й дослідницькій методології. Хоча ця група дослідників і розмежовує патріархальну й феміністську педагогіку, критерієм все ж таки залишається спосіб тлумачення педагогіки. Інші розглядають феміністську педагогіку в контексті освіти¹ й по-іншому порушують основне питання — «Що робить педагогіку фемі-

* Copyright © 1993. The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth by Jennifer Gore. Reproduced by permission of Routledge/Taylor & Francis Group, LLC. Пер. з англ. В. Гайдено. Фрагмент друкується з невеликими скороченнями.

¹ Тут я використовую термін «освіта» в значенні академічної дисципліни, що розробляється кафедрами методики викладання та освіти. Жіночі дослідження, звичайно, цікавляться освітою. Я використовую термін «дисципліни», щоб підкреслити інституційну локацію та уникнути громіздких назв.

ністською?» Описана ситуація виглядає досить іронічно: говорячи про феміністську педагогіку, прихильники жіночих досліджень цікавляться більше питаннями педагогіки/освіти, а прихильники теорій освіти звертаються до фемінізму. Моя мета — пошук можливих причин такого парадоксу. Але, насамперед, поясню, чому саме я зупиняюся на дослідженні цієї розбіжності, а не на типовій класифікації фемінізму у відповідності до ідеологій.

У порівнянні із критичною педагогікою, дискурс феміністської педагогіки не настільки добре представлений монографіями її провідних теоретиків. Основні ідеї переважно відображені в збірниках, антологіях і журнальних статтях. На перший погляд може здатися, що феміністське співтовариство виступає проти плеяди відомих авторів критичної педагогіки. Чи є така солідарність результатом якогось позитивного, несуперницького ставлення феміністів до розуміння педагогіки, або ця солідарність походить із загальної відмови від створення нових канонів феміністської думки,² або причина укорінена в тому, що не у владі жінок в академічному середовищі «залишити свій слід», чи ще якісь інші фактори? Фрагментація й розмаїтість позицій говорять про існування не просто феміністської педагогіки, а феміністських педагогік. Зокрема, нещодавно вийшла збірка з феміністської педагогіки [47], яка включила статті з «black феміністської педагогіки», феміністської педагогіки для «повернення жінок», феміністської педагогіки в «коледжі для жінок близьких за переконаннями», феміністської педагогіки для студентів і старшокласників. У цьому виданні хоча й показано, що феміністська педагогіка якоюсь мірою «чутлива» до тих незвичайних контекстів, де вона практикується, що й розрізняє педагогіки між собою, однак не простежується чітких розходжень у представлених напрямках дискурсу феміністської педагогіки, не показані закономірності в аналізованих контекстах. Має місце радше диференціація за розміщенням практик, що вказує на загальну тенденцію «контекстуалізувати» феміністську педагогіку й феміністське завдання в цілому. Зокрема, це стосується жіночих досліджень, де панує думка, що існує набагато більше контекстів, ніж теоретики освіти собі уявляють, тобто не тільки «безпосередній контекст» (школи). Водночас слід сказати, що феміністська педагогіка, досліджуючи освіту, звертає увагу й на контексти аудиторій. У цьому й полягає практичне застосування феміністської педагогіки. [...]

² Так, П. Коллінз у роботі «Чорна феміністська думка: свідомість і політики уповноваження» демонструє приклад уникнення розробки нових канонів: «Я свідомо наводжу цитати багатьох афроамериканських жінок-мислителів, деякі з яких відомі, а деякі — ні. Мій ґрунтовний аналіз численних голосів висвітлює різноманіття, багатство і силу ідей, що пропонуються black жінками як частиною давньої афроамериканської жіночої спільноти. Крім того, цей підхід перешкоджає посиленню тенденції, згідно з якою канонізується вибрана група жінок-спікерів, а решта відкидається» [8, р. xiii].

Найпростіший спосіб ідентифікації феміністської роботи – за теоретичними напрямками англо-фемінізму (ліберальний, радикальний і соціалістичний).³ Хоча ті, хто пишуть про феміністську педагогіку, не завжди відносять себе або свою роботу до певного напрямку феміністської думки, проте, вочевидь, що ліберальний, радикальний, соціалістичний і, не так давно, постструктуралістський фемінізми представлені. На сьогодні література з феміністської педагогіки, чи-то з жіночих досліджень або теорій освіти, відображає ліберальний і радикальний фемінізми. Нещодавно педагогіка стала предметом уваги постструктуралістського фемінізму в освіті [наприклад, 6; 14; 24; 25; 26; 27; 30; 40; 41]. Зазначу, що соціалістичний фемінізм у дискурсі феміністської педагогіки недостатньо репрезентований. Можливо, це пов'язано з тим, що соціалістичний фемінізм апелює до більш «широкого», абстрактного контексту, макропитань ідеологій та інституцій, а не до мікропроблем «педагогіки аудиторій», та/або пов'язано із близькістю соціалістичного фемінізму до критичних педагогік, де класові розходження виступають базисними соціальними відносинами.

Тексти з феміністської педагогіки могли бути диференційовані за їх основними філософськими і політичними принципами та далі категоризовані у відповідності з напрямками феміністської думки. Однак це скоріше б означало встановлення (нав'язування), а не допущення (визнання) відмінностей, що виникають у дискурсі феміністської педагогіки. Тобто автори, які розробляють феміністську педагогіку, не називають одні теорії «ліберальною феміністською педагогікою», а інші – «радикальною». Також *неможливо* нав'язування подібних категорій без вивчення типового співіснування різних традицій феміністської думки в будь-якій роботі з феміністської педагогіки⁴. У зв'язку з тим, що розбіжності в контекстах практики й феміністської теорії не настільки очевидні при конструюванні певних напрямків феміністської педагогіки, я повертаюся до дослідження найбільш важливої розбіжності між «педагогікою по-феміністськи» в жіночих дослідженнях і «феміністською педагогікою» у теоріях освіти.

³ С. Екер називає три головні течії західного фемінізму (ліберальний, соціалістичний і радикальний), які застосовуються в освіті так: «Ліберальні феміністи пишуть про освіту у світлі рівних можливостей, соціалізації, статевих ролей і дискримінації. Їхні стратегії спрямовані на зміну практик соціалізації, установок і створення відповідної законодавчої бази. Критики лібералів вказують на концептуальну обмеженість і небажання протидіяти владі і патріархату. Соціалістичні феміністи аналізують роль школи в контексті посилення гендерних відмінностей під впливом капіталізму. Основним поняттям тут є соціально-культурна репродукція, а також прийняття і опір гендерним моделям поведінки. Поки що соціалістичний фемінізм лише теоретизує щодо освітніх питань і тому критикується за надмірний детермінізм і брак емпіричної бази. Радикальні феміністи головним чином концентруються на чоловічій монополії в галузі знання і культури та статевих політиках в школі. Пропонується віддавати перевагу дівчатам, навіть організувати одностатеві групи для навчання. Критики говорять, що радикальний фемінізм схильний до біологічного редукціонізму, опису, а не до пояснення, тобто також має слабкі сторони» [1, 419].

⁴ Наприклад, М. Льюїс [Lewis], хоча й спирається на постструктуралістський фемінізм, працюючи над феміністською педагогікою, все ж таки доходить радикальних феміністських висновків [...].

Феміністська педагогіка, що розвивається в жіночих дослідженнях

Поява навчальних курсів і факультетів жіночих досліджень в університетах була результатом жіночого визвольного руху, тривалої соціальної й політичної боротьби. Дослідники з факультетів жіночих досліджень звичайно звертають увагу на методику викладання, фокусуючись на педагогіці — як і що викладати. Як буде показано в розділі 4, у літературі присутні часті посилання на «нові» тексти, «нові» прочитання, особисті досвіди, кооперативне й недидактичне навчання [наприклад, 5; 33; 39]. Якраз акцент на певних типах навчання, а не на специфічній феміністській соціальній позиції й пояснює, чому немає «ліберальної» або «радикальної» феміністської педагогіки. Навпаки, передбачається широке феміністське бачення. Питання «як», «що» й «чому» [вивчати] у педагогіці не пов'язуються між собою, а ізолюються від «феміністського» феміністської педагогіки, або, принаймні, сприймаються як відособлені. Таким чином, педагогіка спрямована на вивчення центрів дискусій з питань навчальних процедур і принципів.

Незважаючи на те, що в цьому річизі феміністської педагогіки центральне місце посідають процеси викладання, педагогіка тут (ре)презентована неісторично відносно освітньої практики. Присутні випадкові посилання на праці Пауло Фрейре та його критику «накопичувальної освіти». В інших випадках посилання на теоретиків освіти зустрічаються рідко [...] Навіть у вичерпній бібліографії з феміністської педагогіки в *Women's Studies Quarterly* [48] значна кількість цитат узятя з робіт, написаних не з теорії освіти. Таким чином, багато наробок з феміністської педагогіки в освіті залишилися не вивченими. Винятки становлять публікації Ф. Махер, яка займає посаду на факультеті освіти. Її статті є в журналах і з освіти, і з жіночих досліджень, тобто цитуються обома групами дослідників. Можливо, причина її популярності серед представників двох напрямків феміністської педагогіки в тому, що основна частина її праць написана в період роботи в Уїтон Коледжі, який до 1988 року був жіночим навчальним закладом. У цьому випадку, так само, як у разі з жіночими дослідженнями, йдеться про потреби жінок мати власне місце для розвитку своєї освітньої культури з метою «знаходження свого голосу» й росту без страху перед чоловічим насильством (фізичним та/або символічним). Ці доводи часто підносять як особливість феміністської боротьби за «самовизначення» [8]. Таким чином, виникла загальна проблема, пов'язана зі студентством, що фігурує в різних напрямках радикальної педагогіки. Пізніше я повернуся до цього питання.

Недостатня увага до царини освіти деякою мірою може бути пов'язана з тим фактом, що робота в академічному середовищі, зокрема, у випадку окремих галузей і осіб, які намагаються «влаштуватися» в науці, залишає обмаль часу для ретельного й систематичного вивчення будь-якої проблеми поза сферою своїх наукових інтересів. Цілком імовірно, що випадкові згадування Фрейре дослідниками *Women's Studies* стали скоріше частиною «фольклору» феміністської педагогіки, який перекочує з однієї роботи в іншу, що не свід-

чить про глибоке розуміння його «Педагогіки пригноблених» (1968). При цьому автори не посилаються на його останні роботи. Довести те, що є хоча б одне посилання на «людей з галузі освіти», стає частиною гри – пошуку можливості локалізувати феміністську педагогіку усередині академічного знання взагалі. Гра, таким чином, зводиться до того, що хтось демонструє (поверхневе) знання освітнього дискурсу, відмовляючись і змішаючи його при цьому феміністською педагогікою. Основна ідея полягає у тому, що жіночі дослідження роблять те, що не зробили теорії освіти: «Якщо шлях, по якому йдуть Women's Studies, сьогодні легше, ніж двадцять років тому, це означає, що стала очевидною перевага Women's Studies над вищою освітою. Перевага в тому, як забезпечити для молоді й старшого покоління таку освіту, що збагатила б їх, і, у свою чергу, привела б до демократичного суспільства» [19, 17]. Дискурс феміністської педагогіки часто виступає як виклик існуючим академічним структурам [46].

Недостатня увага до царини освіти також може бути пов'язана із загальним відкиданням освіти, що зумовлено критикою основних освітніх процедур як патріархатних. З цієї точки зору, «патріархат — це парадигма освіти» [50, 157]; «найцінніше в освіті визначається чоловічими інтересами; найбільш відповідними адресатами освітніх зусиль, основними зразками й носіями просунутого знання вважаються хлопчики й чоловіки» [37, 16]. Зваживши на такий підхід, феміністська педагогіка, яка «озброєна» радикальним фемінізмом, може неохоче сприймати чоловіків-педагогів або теоретиків освіти як авторитетів у педагогіці.

Цікаво, чому Фрейре став свого роду винятком. Незважаючи на його приналежність до надзвичайно патріархатної культури й нехтування гендерними питаннями, роботи Фрейре були прийняті більшістю в дискурсі феміністської педагогіки. Включеність і близькість Фрейре до кола ідентичностей і політик «третього світу» щонайкраще вписується в соціальну програму феміністської педагогіки: звільнення «жінок і меншин» [33] від гноблення білим чоловічим патріархатом.

Кенвей і Модра [23] переконують феміністських теоретиків освіти не застосовувати бездумно ідеї П. Фрейре, а критично підійти до його спадщини. «У даний момент замість розвитку критичної свідомості як *мети самого проекту визвольної освіти* має місце культ Фрейре» [23, 12]. До того ж, як зазначає Меглін, називати Фрейре «батьком» феміністської педагогіки досить спірно; вона рекомендує відшукувати «наших матерів педагогіки» [35, 15]. Очевидно, дослідники Women's Studies не знаходять таких «матерів» у школах або в галузі освіти. Навпаки, маловивченим є внесок жінок-вчителів як до державної освіти в другій половині XIX століття у більшості західних країн [3], так і в зростаючій літературі з феміністської педагогіки, що походить з галузі освіти.

Ще одна причина, що пояснює недостатню увагу до розвитку педагогічного дискурсу, пов'язана з тим, що багато авторів аналізованого напрямку розглядають освітні установи як інституції, які відкидали, замовчували їхній

досвід. Інакше кажучи, дослідники на своєму досвіді відчули патріархатність навчання і, в свою чергу, не сприймають ідеї із сфери освіти. Тому вважають їх нерелевантними та такими, що суперечать феміністській практиці. Якщо у дослідників й збереглися теплі спогади про окремих учителів, поштовхом звернутися до фемінізму стали не педагогіка й чудові (або жажливі) викладачі, а невдоволення школою як навчальним закладом. «Коли ми прийшли в коледж, ми зіткнулися зі структурами чоловічої влади, що мали намір залякати та вразити нас своїми академічними досягненнями» [20, 30].

Таким чином, педагогіка, яку розвивають автори першої групи [10; 38; 46; 50], безпосередньо бере початок у жіночому визвольному русі й групах «росту свідомості» [15, 7], а не у визнаній царині освіти. Д. Спендер пише, що «рівність і співробітництво стали неминучим результатом тих обставин, у яких опинилися феміністи» [50, 169]. На думку Спендера, із розростанням феміністського знання й можливістю його «передачі», Women's Studies можуть стати таким само ієрархічним і суперницьким знанням, яким є патріархатне. Спендер попереджає про ослаблення феміністського руху як наслідок інституціоналізації фемінізму через Women's Studies. [...]

Більшість професорів Women's Studies не мають академічної підготовки з теорії освіти. Вони прийшли в Women's Studies з гуманітарних і соціальних наук. Ось ще одна причина недостатньої уваги до царини освіти: елітизм деяких дослідників Women's Studies — вважати інші дисципліни «вищими» і важливішими за професійну підготовку з освіти (педагогіки). [...] У зв'язку з цим С. Лерд зауважує, що брак уваги до царини освіти (шкіл, коледжів і факультетів освіти) зумовлений «жіночою боротьбою за інтелектуальне достоїнство» [21, 462]. З такої точки зору, жінка-вчитель постає як «безпомічна жертва необдуманих претензій і втрат; якщо вона хоче зберегти самоповагу, то їй краще шукати іншу роботу (поза сферою освіти)» [21, 461]. Лерд стверджує, що для жінок, які мріють викладати, подібна настанова відбивається в таких «феміністських перешкодах»: «Жіночі коледжі не стимулюють здібних учнів у дитячому й підлітковому віці; жіночі дослідницькі центри розробляють проекти щодо зміни навчального плану за спадною схемою (коледжі/школи); існує тенденція локалізувати Women's Studies у гуманітарних коледжах, подальше від «практичних» навчальних закладів, де жінки традиційно домінували; має місце загальна феміністська бездіяльність у відповідь на освітні реформи, що впроваджуються державою; «феміністська педагогіка» як рух в основному фокусується на жінках-викладачах (професорах) або теоретиках освіти (дорослих)» [21, 457].

Саме тут слід згадати про різні студентські групи. Цільова група розглянутого напрямку феміністської педагогіки — студентки курсів з Women's Studies. Першими, хто входить до освітнього процесу, є учні початкової й середньої шкіл — хлопчики й дівчатка. Ця група сприймається як така, що цілком відрізняється і немає нічого спільного із цільовою. Смітсон, наприклад, заявляє, що «дослідники в рамках Women's Studies далекі від розуміння розбіжностей у навчанні чоловіків і жінок» [49, 8]. Підтвердження цієї думки він

шукає виключно в галузі літературознавства. Смітсон ймовірно недооцінив і знехтував величезний масив літератури в галузі освіти з диференціації навчання для чоловіків і жінок [22; 52]. Відсутність визнання чоловічого й жіночого внеску в теорію освіти, дослідження й викладання в рамках осмислення практики феміністської педагогіки не дивує. Цей факт має місце в контексті боротьби усередині певної галузі або дискурсу. [...]

Метою (швидше за все, ненавмисною) цього підходу до феміністської педагогіки є стирання досвідів тих викладачів, які практикують «демократичні» форми педагогіки. У цьому сенсі цікавим видається висловлення двох учителів старшої школи. Вони впевнені, що феміністська педагогіка «спирається на існуючі традиції в освіті... групове навчання, навчання рівних, атестацію, диференційовані стандарти, методи оцінювання, діалектику пізнавальної й емоційної сфер, процес написання, теорію навчання, критичне й творче мислення, case studies методи і рух за освітні реформи. Без особливої уваги до гендерних питань, багато вчителів, таким чином, уже впроваджують педагогіку, співзвучну феміністській» [43, 110–111].

Учителі мали на увазі, як мені здалося, що феміністська педагогіка ніби-то знехтувала їхнім знанням й досвідом. Вони начебто висловилися на кшталт: «Агов, ви — не перші, хто думає, говорить і втілює подібні речі. Ми все життя цим займалися, і дотепер у нас виходить досить непогано». Оскільки педагогічні практики, на які посилаються Рой і Шен [43], не пов'язані безпосередньо з усвідомленням жіночого гноблення та його скасуванням, існуючі практики в галузі освіти були зігноровані.

Таким чином, в рамках цього напрямку феміністської педагогіки має місце протиріччя: незважаючи на заяву, що «феміністська педагогіка сприяє поглибленню нашого уявлення про жіночу чутливість до світу, розумінню й відшуканню наших подібностей і відмінностей» [4, 77]⁵, досвід жінок-викладачів тут відкидається. Прихильники Women's Studies працюють із феміністською педагогікою в ізольованості (часто стратегічній) від шкіл і дискурсів освіти. А «незначні гуманістичні, прогресивні або критичні виклики, що теоретично освіти — чоловіки, жінки, феміністи — кидають пануючій концепції», призводять не тільки до «недоречних претензій щодо винахідливості педагогіки Women's Studies, але й позбавляють потужної підтримки праці самих авторів» [23, 13–14]. [...]

Феміністська педагогіка, що розвивається в теорії освіти

Звернуся до іншого напрямку феміністської педагогіки, що розробляється на факультетах освіти (іноді й у системі середньої освіти [43]). Як було вже сказано, прихильники цього напрямку збагачують феміністську педаго-

⁵ Див. також: Haywoode T. L., Scanlon L. P. World of Our Mothers: College for Neighborhood Women // Women's Studies Quarterly. — 1987. — No. 15 (3, 4). — P. 101–109.

гіку дослідженнями з історії, теорії й практики освіти, у якій домінував сцієнтизм, професіоналізм, технічна раціональність і патріархатність. Феміністська педагогіка виникла в теорії освіти зі зростаючого невдоволення патріархатністю навчання й загальноприйнятим і радикальним маскуліністськими освітніми дискурсами, аналіз яких тісно пов'язаний з феміністським (-и) рухом (-ами).

Ця феміністська педагогіка значною мірою відмовляється від технічного, навчально-виховного значення педагогіки як методу викладання в контексті усвідомлення жіночого гноблення й прагнення скасувати його (саме такий підхід звучав в *Women's Studies*). Навпаки, педагогіка тут розуміється в більш широкому значенні: як виробляються гендерне знання й досвід. У нижченаведеній цитаті дослідники Махер і Ресбоун більш повно висвітлюють історію педагогічної практики й акцентують на гендерних питаннях як характеристичні феміністської педагогіки: «Хоча колаборативні й інтерактивні педагогічні техніки мають тривалу історію в освіті поза сферою *Women's Studies* (наприклад, у роботах Дж. Дьюї й П. Фрейре), ці техніки збагатилися саме за рахунок нового контексту — *Women's Studies*» [34, 217]. Тут центром уваги є гендер і саме це робить педагогіку феміністською.

В іншій роботі Ф. Махер порівнює феміністську педагогіку з конвенціональними підходами до проблеми навчання. Вона заявляє, що «найбільш істотним у плані розуміння феміністської педагогіки є той факт, що вона залучає й чоловіків, і жінок в освітній процес, що осягає їх і робить предметом дослідження їх життя як у публічній, так і у приватній сферах. У такий спосіб студенти стають цілісними суб'єктами навчання» [32, 192]. Феміністська педагогіка покликана «допомогти студентам і нам самим прислухатися й примиритися з відмінностями, безліччю позицій і варіантів соціальної відповідальності, що існують усередині нас» [32, 192].

Хтось може задатися питанням, як П. Тобмен [51], — чим у такому випадку феміністська педагогіка відрізняється від «якісного навчання?» Тобмен описує феміністську педагогіку як «педагогічний метод, заснований значною мірою на прогресивній освітній теорії й радикальній критиці освіти, що виникла наприкінці 60-х — початку 70-х років (XX ст.)» [51, 89]. Як вважає Тобмен, «відмінність всієї критики освіти, навчання й педагогічного методу... від радикальних підходів, перед якими схилиються, у тому, що ця критика перейнята феміністською теорією. У багатьох випадках феміністська педагогіка — це переформульована версія радикальної педагогіки» [51, 89]. Феміністи можуть ображатися на Тобмена через зіставлення феміністської педагогіки із «центром» білого, чоловічого дискурсу (нехай і радикального), проте певна схожість феміністської й радикальної педагогік у теорії освіти незаперечна. Ф. Махер, наприклад, бачить своє завдання у привнесенні «нового знання про жінок» в освіту й підготовку вчителів [33; 34; 35]. Хоча цей напрямок феміністської педагогіки було названо «переформульованою версією радикальної педагогіки», проте тут має місце, з одного боку, невдоволення феміністських педагогів «великодушним прийняттям» гендерної чутливості представника-

ми критичної педагогіки, а з іншого боку — брак взаємодії з феміністськими авторами [23].

У той же час дослідники феміністської педагогіки в галузі освіти мало звертають увагу на роботи із критичної педагогіки. Дискурс критичної педагогіки часто відкидається як патріархатний і маскуліністський без усякого на те пояснення. Причини такого «виключення», можливо, полягають у небажанні витратити інтелектуальну енергію й час на цей матеріал, у впевненості/«знанні», що критична педагогіка за визначенням є патріархатною і маскуліністською, у типовій для пригноблених настанові — «крім усього іншого, чому феміністи повинні постійно робити чоловікам послуги?» [23, 1]⁶.

Таким чином, хоча до історії освіти й навчання представниці цього напрямку феміністської педагогіки ставляться з більшою зацікавленістю, ніж у педагогіці Women's Studies, однак, як справедливо зауважила М. Грамет (і про що я теж скажу), все-таки простежується тенденція зближення швидше з феміністськими, ніж з освітніми дискурсами: «Ми перенесли всі труднощі вчительської професії, з їх суперечністю й неправдою, що віддалили вчителів від їхнього власного досвіду — від їхніх тіл, пам'яті, мрій, один одного, дітей, а також наших сестер — матерів наших учнів. Ймовірно, наступив час для жінок, які вважають себе педагогами, переглянути наші стосунки й роботу в школі» [18, 57].

Так само, як прихильники Women's Studies апелюють до П. Фрейре у пошуках своєї легітимації в сфері освіти, дослідники теорії освіти шукають підтримку в Women's Studies і феміністській теорії, висловлюючи підтримку загальній концепції феміністської педагогіки. Виявляється, що майже ніяких змін не додається до феміністської педагогіки; вона схвалюється некритично, цитуються зазвичай великі збірники, але без дискусій і критичних зауважень. Можливо, дослідники керуються прислів'ям «не брудни криниці, бо схоцеш водиці». Некритичний підхід також може бути пов'язаний з почуттям дискомфорту: внесення виправлень у концепцію феміністської педагогіки саме з феміністської перспективи дехто може сприйняти як зрадництво, що призведе до виключення. Напевно, все-таки цей дискомфорт існує, оскільки рефлексивність є нерозвиненою. Досить цікаво, що донедавна⁷ одним з найсерйозніших критиків феміністської педагогіки був чоловік-педагог — П. Тобмен.

Незважаючи на наполегливе цитування антологій *Gendered Subjects* [11] і *Learning Our Way* [7], спеціального випуску *Women's Studies Quarterly* з феміністської педагогіки [47], дослідники цієї групи відштовхуються безпосеред-

⁶ Деякі сучасні феміністські роботи з освіти радше спрямовані на вивчення літератури з критичної педагогіки, аніж на захист феміністської педагогіки per se (Ellsworth, Gore, Kenway and Modra, Lather, Luke). Можливо, це натяк критичним педагогам, щоб вони переглянули свої тези.

⁷ Див.: Gore, Kenway and Modra з критики феміністської педагогіки. А також роботу Laird, де менше критики, проте представлений важливий аналіз різних поглядів на поняття викладання як «справжню жіночу професію».

ньо від феміністської теорії й Women's Studies у цілому. Така обмежена й некритична взаємодія з напрямком Women's Studies у феміністській педагогіці є наслідком певного елітизму — звернення до педагогічної проблематики вважається не зовсім виправданим (можливо, на це є причина, як свідчить мій аналіз конструювання феміністської педагогіки в Women's Studies). Більше того, поспішаючи висловитися на підтримку феміністської позиції в освіті, ці автори некритично ставляться до феміністських робіт.

Моє завдання — переконати феміністів, що працюють із проблематикою освіти, стати рефлексивними й критичними до самих себе й нашого дискурсу (-ів) феміністської педагогіки. Як приклад, проаналізую статтю С. Грінберг [17], опубліковану в *Journal of Curriculum Theorizing*. У статті наголошується на певній небезпечності, що пов'язана з некритичним прийняттям «усього феміністського» в ім'я просування феміністської педагогіки. Грінберг стверджує, що «феміністи із приголомшливою ефективністю змогли впровадити ті ідеї, інсайти й практики, які мислителі й теоретики освіти створили й проголосили» [17, 194]. Хоча тут передбачається, що феміністи взяли за основу роботи теоретиків освіти, однак не говориться, як було вище зазначено, що викладацька діяльність в Women's Studies спирається на дослідження в галузі освіти: вона скоріше виникла із прагматичного контексту — тих обставин, у яких опинилися феміністи. Грінберг також заявляє, що в жіночому русі «феміністи апробували ті теорії, які теоретики освіти тільки проповідують; феміністи створили освітні стратегії, які є одночасно потужними, неієрархічними, відкритими й добровільними» [17, 193]. Тут Грінберг намагається в узагальненому вигляді показати, що таке «добра педагогіка». В одному лише коментарі Грінберг із приводу «добровільності» участі жінок у групах росту свідомості нехтуються інституціональні обмеження більшої частини освітньої практики. Навчальні заклади вкрай рідко є тим середовищем (якщо взагалі можуть бути ним), де заохочується «взаємна підтримка, теплі, неієрархічні, відкриті відносини» для груп росту свідомості, про які пише Грінберг [17, 196]. Вона дещо перебільшує роль Women's Studies, що, як для мене, виглядає трохи самовпевнено й спрощено. Такий підхід відображає, на думку Шилб, «заповітне бажання бачити феміністське навчання як місце нескінченного колаборативного блаженства» [45, 256]. Льюїс підкреслює, що цей міф не визнає існування «труднощів, пов'язаних із дослідженням соціальних реалій, розчаруванням від того, що ми не знали того, що знаємо, і підриває політичні аспекти феміністського аналізу й жіночого руху» [28, 154–155]. Отже, без критичної взаємодії з феміністськими роботами, ми ризикуємо робити безпідставні заяви, відкидаючи досвід й знання інших, руйнуючи потенціал в ім'я більш масштабної легітимності.

Грінберг все-таки торкається таких питань, як переваги Women's Studies перед загальноприйнятою системою освіти, що, на мій погляд, доречно. Вона стверджує, що фемінізм розвив здатність спокійно реагувати на чиєсь незнання: «Один із принципів фемінізму говорить, що сексизм «обкрадає» як жінок, так і чоловіків, віднімаючи в них половину всього різноманіття знань

ня, здібностей й умінь» [17, 195]. Такий підхід вигідно відрізняє феміністську позицію від критичної. Замість «критичного» припущення, що хибна свідомість може бути трансформована кимось, хто «знає», фемінізм заявляє, що жінки просто були позбавлені можливості розвивати й впроваджувати свої знання, по-різному витлумачувати свої досвіди. [...]

Наступне зауваження Грінберг стосується «офіційних реформаторів», які «украї неісторичні» [17, 196]. Вона пише, що «іронія полягає у тому, що саме педагоги-теоретики часто виявляються групою з нереалістичними педагогічними експектаціями» [17, 195]. З іншого боку, Грінберг вказує на те, що «феміністи завжди розуміли, що впровадження їхніх пропозицій по реосвіті — це тривалий процес. Знаючи, що відмінність інтелектуальних, соціальних й емоційних характеристик чоловіків і жінок була наслідком поведінкової активності, що розпочалася ще до зародження свідомості, феміністи не уявляли, яке величезне завдання вони поставили перед собою» [17, 196]. Простежується тенденція серед педагогів-реформаторів не визнавати історію невдалих реформ [9; 12; 44; 42]. Те, що педагоги-реформатори головним чином стикаються з ідеологіями технічної раціональності, сцієнтизму й професіоналізму, тобто всього відверто аполітичного, пояснює цю тенденцію. А те, що феміністи перебувають у центрі соціально-політичного руху із тривалою історією боротьби, пояснює точку зору Грінберг із приводу визначення феміністами більш реальних педагогічних завдань.

Робота Грінберг є типовою для ранніх етапів розвитку феміністської педагогіки в галузі освіти. Представники цього напрямку у феміністській педагогіці не зіставляють себе зі своїм «однодумцем» в Women's Studies, а протиставляють і вихваляють свою діяльність і роботу самих Women's Studies з критики освітньої парадигми. У той час, як у Women's Studies має місце загальна критика зміщення патріархатних інституцій, у теорії освіти увага приділяється аналізу окремих освітніх теорій і практик (хоча такий аналіз рідко веде до «явної деконструкції освітніх теоретичних метанаративів» [29, 1]).

Підсумовуючи, Грінберг пише, що було б добре, якби професійний педагог застеріг феміністів від «спокуси перетворювати ріст свідомості в необхідну умову [освітнього процесу]» [17, 198]. Можливо, це зауваження Грінберг вчасне, оскільки Women's Studies поступово починають займати важливе місце в університетах: з'являється більше курсів з Women's Studies, у багатьох навчальних закладах ці курси стають обов'язковими для здобуття ступеня бакалавра. Поглиблення інституціоналізації фемінізму й одночасний відхід від «відкритих і добровільних» контекстів росту свідомості можуть слугувати поясненням того, чому в рамках дискурсу феміністської педагогіки зростає інтерес до питань влади й повноважень, проблем врахування відмінностей у навчанні: гендерно-змішані аудиторії [26]; аудиторії, де відмінності в знаннях за ознаками класу, сексуальності (раси, віку, релігії й т. д.) стають видимими й не можуть ігноруватися [16]; групи, у яких, незважаючи на феміністські старання, заняття однаково проходять за «стандартним академічним зразком» [36]. Зазначені підходи відображають основну думку моєї книги —

інституціональна необхідність педагогічної практики й природа самої педагогіки. Поворот до викладання фемінізму відрізняється від *практикування* фемінізму поза академічним середовищем.

Незважаючи на мою стурбованість із приводу суджень Грінберг, її стаття — приклад істотних розбіжностей між феміністськими педагогіками, розвиненими в дискурсі освіти й Women's Studies. У теоріях освіти фемінізм висувається на перший план: під час обговорення феміністської педагогіки йдеться не про деталі педагогічної практики в класі, а про привнесення фемінізму й установаження теоретичних взаємозв'язків. Природно, що методика викладання за такої постановки питання часто ігнорувалася. Хоча освіта як галузь знання є більш легітимізованою, а, отже, має більш тривалу історію в академічній науці, ніж Women's Studies, феміністи-педагоги не знайшли ще своєї ніші в царині освіти. Проте вони почуваються досить комфортно в Women's Studies. Доказом тому служить той факт, що жіночі/феміністські/гендерні питання не досягли статусу «секції» в Американській асоціації з вивчення освіти (1992). Вони відносяться до «спеціальних інтересів»: «Дослідження жінок й освіти» й «Критичне вивчення раси, етнічності, класу й гендеру в освіті». Справа не в захисті або вихвалянні такого поділу/сепаратизму/геттоїзації, а в тому, щоб показати, що не тільки матеріальні умови диференціюють ці два напрямки феміністської педагогіки, але й відмінності, які демонструють пріоритет фемінізму й відкидання методики. Це, власне, й характеризує даний напрямок.

Підхід Women's Studies, де фемінізм уже й так виступає відправною точкою, більше орієнтований на розгляд феміністської педагогіки як стратегії, техніки, методології. Тут особлива увага приділяється аудиторним практикам, оскільки гендерність знання є предметом вивчення всієї царини Women's Studies. Проте, позаісторичність у тлумаченні педагогіки виявляється в тому, що феміністська педагогіка виглядає описовою: некритичною, часто вихваляє емоції й переживання із приводу заходів, що мали місце у феміністських аудиторіях [53].

Цікаво, що, незважаючи на різні інституціональні локації, теоретичні історії й традиції, ці два напрямки феміністської педагогіки мають багато спільного в підході до студентів. Можливо, це пов'язано з тим, що в обох контекстах жінки були головними діючими особами в аудиторіях, що жіночий спільний досвід пригноблення зобов'язав не відтворювати патріархатні відносини в аудиторії. Хоча жінки неодноразово виступали носіями патріархатності [18], їх відмова від патріархату може бути викликана увагою до питань виховання, знання, що ґрунтується на досвіді, етиці турботи. Все вищезазначене становить педагогічні умови, які відстоюють обидва напрямки. Укорінення жіночого руху в групах «росту свідомості» також привело до виникнення низки загальних положень щодо феміністської педагогіки: акцент на досвіді, «голосі» [суб'єкта], уповноваженні (буде уточнено нижче). [...]

Перш, ніж звернутися до дискурсів критичної педагогіки, я хотіла б коротко зупинитися на артикуляції постструктуралістського фемінізму в педагогіч-

ній практиці теоретиками освіти. Можливо, він є найбільш значним викликом існуючим дискурсам радикальної педагогіки. Але я не виокремлюю постструктуралізм як третій напрямок дискурсу феміністської педагогіки, тому що на даному етапі він не ставить за мету створення «феміністської педагогіки».

Постструктуралістський вплив на дискурси феміністської педагогіки

Звернення до постструктуралістського феміністського аналізу педагогіки серед феміністів-педагогів може бути розглянуто як істотне зрушення в жіночому русі: перехід від акценту на схожості жінок, що привело до стирання відмінностей і виключенню певної групи жінок, до перспективи відмінностей. Ці зміни вже латентно існували у феміністській педагогіці в Women's Studies (феміністський інтерес до специфічних контекстів) і в соціалістичному фемінізмі (аналіз «подвійного гноблення», класового й гендерного, що підірвало есенціалістські позиції ліберального й радикального фемінізмів). Поворот до постструктуралістського фемінізму в педагогіці (більше в теоріях освіти, ніж в Women's Studies) — це також доказ феміністської теоретичної роботи в освіті й інформованості самих теорій освіти про зміни, що відбуваються у фемінізмі.

Хоча постструктуралістський фемінізм в освіті й висуває на перший план освітню практику, він не намагається створити альтернативу або постструктуралістську «феміністську педагогіку» [30]. Навпаки, тут підкреслюється непридатність педагогічних інструкцій і відстоюються педагогіки, які «чутливі» до безлічі окремих контекстів. На сьогоднішній день така робота була проведена, в основному, у контексті освітньої діяльності студентів й аспірантів [6; 13; 14; 24; 25; 26; 27; 40; 41], не торкаючись проблем початкової й середньої ланки освіти. Постструктуралістський фемінізм багато в чому схожий з феміністською педагогікою, що розвивається в Women's Studies. Слабкою стороною постструктуралістського фемінізму є обмеженість його застосування педагогами-практиками, які працюють із конкретними контекстами в навчальних закладах (з мого досвіду роботи у педагогічних структурах). [...]

Література:

1. Acker S. Feminist Theory and the Study of Gender and Education // International Review. — 1987. — No. 33 (4). — P. 419–435.
2. Apple M. (ed.) Cultural and Economic Reproduction in Education. — Routledge: Boston, 1982.
3. Apple M. Gendered Teaching, Gendered Labor // Critical Studies in Teacher Education, Its Folklore, Theory and Practice, ed. by T. S. Popkewits. — Falmer Press, 1987. — P. 57–83.

4. Bell L. Hearing All Our Voices: Applications of Feminist Pedagogy to Conferences, Speeches and Panel Presentations // *Women's Studies Quarterly*. – 1987. – No. 15 (3, 4). – P. 74–80.
5. Boxer M. J. For and About Women: The Theory and Practice of Women's Studies in the US // *Reconstructing the Academy: Women's Education and Women's Studies*, eds. by E. Minnich, J. O. Barr, R. Rosenfeld. – The University of Chicago Press: Chicago and London, 1988. – P. 69–103.
6. Britzman D. Reconstructing our Teaching Practices: Relationships among Literacy Theory, Pedagogical Process and Self-Critique // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
7. Bunch C., Pollack S. *Learning Our Ways: Essay in Feminist Education*. – Crossing Press: NY, 1983.
8. Collins P.H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. – Boston: Unwin Hyman, 1990.
9. Cuban L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980*. – Longman: NY, 1984.
10. Culley M. Anger and Authority in the Introductory Women's Studies Classroom // *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, eds. by M. Culley and C. Portuges. – Routledge: Boston & London, 1985. – P. 209–218.
11. Culley M., Portuges C. (eds.) *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, eds. by – Routledge: Boston & London, 1985.
12. DeLone P. H. *Small Futures: Children, Inequality and the Limits of Liberal Reform*. – Harcourt Brace Jovanovich: NY, 1979.
13. Ellsworth E. Speaking Out of Place: Education Politics from the Third Wave of Feminism // Paper presented at the 12th Conference on Curriculum Theory and Classroom Practices, Dayton, Ohio, 1990.
14. Ellsworth E. Why Doesn't It Feel Empowering: Working through the Repressive Myth of Critical Pedagogy // *Harvard Educational Review*. – 1989. – No. 59 (3). – P. 297–324.
15. Fisher B. The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community-Building in Feminist Education // *Women's Studies Quarterly*. – 1987. – No. 15 (3,4). – P. 47–58.
16. Gardner S., Dean C., McKaiz D. Responding to Difference in the Classroom: The Politics of Knowledge, Class and Sexuality // *Sociology of Education*. – 1989. – No. 62 (Jan). – P. 64–74.
17. Greenberg S. The Women's Movement: Putting Educational Theory in Practice // *Journal of Curriculum Theorizing*. – 1982. – No. 4 (2). – P. 193–198.
18. Grumet M.R. *Bitter Milk*. – Amherst: The University of Massachusetts Press, 1988.
19. Harding S. The Permanent Revolution // *The Women's Review of Books*. – 1990. – No. 7(5). – P. 17.
20. Jhirad S. Gender Gaps // *Women's Review of Books*. – 1990. – No. 7(5). – P. 30.
21. Laird S. Reforming 'Women's True Profession': A Case for Feminist Pedagogy in Teacher Education? // *Harvard Education Review*. – 1988. – No. 58(4). – P. 449–463.

22. Kelly G., Nihlen A. Scholing and the Reproduction of Patriarchy // Cultural and Economic Reproduction in Education, ed. by M.Apple. – Routledge: Boston, 1982. – P.162–180.
23. Kenway J., Modra H. Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities // Critical Pedagogical Networker. – 1989. – No. 2 (2,3). – P. 2–14.
24. Lather P. Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. – Routledge: NY, 1991.
25. Lather P. Staying Dumb? Student resistance to Liberatory Curriculum // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
26. Lewis M. Framing Women and Silence: Disruting the Hierarchy of Discursive Practices // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.
27. Lewis M. Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom // Harvard Educational Review. – 1989. – No. 60 (4). – P. 467–488.
28. Lewis M. Without a Word: Sources and Themes for a Feminist Pedagogy. – Unpublished PhD thesis, University of Toronto, 1988.
29. Luke C. Feminist Politics in Radical Pedagogy // Feminisms and Critical Pedagogics, eds. by C. Luke and J.Gore. – Routledge: NY, 1989. – P. 25–53.
30. Luke C., Gore J. (eds.) Feminisms and Critical Pedagogics. – Routledge: NY, 1989.
31. Maher F. Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women // Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching, eds. by M.Culley and C.Portuges.– Routledge: Boston & London, 1985. – P. 29–48.
32. Maher F. Inquiry Teaching and Feminist Pedagogy // Social Education. – 1987. – No. 51 (3). – P. 186–192.
33. Maher F. Pedagogies for Gender-Balanced Classroom // Journal of Thought: Special Issue: Feminist Education. – 1985. – No.20 (3). – P. 48–64.
34. Maher F.A., Rathbone C.H. Teacher Education and Feminist Theory: Dome Implications for Practice // American Journal of Education. – 1986. – No.94 (2). – P. 214–235.
35. Maglin N.B. A Review of M.Culley and C.Portuges «Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching» // Radical Teacher.– 1987. – P. 15–16.
36. Mahony P. Oppressive Pedagogy: The Importance of Process in Women’s Studies // Women’s Studies International Forum. – 1988. – No. 11 (2). – P. 103–108.
37. Morgan K.P. The Paradox of the Bearded Mother: The Role of Authority in Feminist Pedagogy // University of Toronto.
38. Morgan K.P. The Pevils and Paradoxes of Feminist Pedagogy // Resources for Feminist Teaching. – 1987. – No.16. – P. 49–52.
39. Mumford L.S. Who Do We Have to Do all This Old Stuff? Conflict in the Feminist Theory Classroom // Journal of Thought: Special Issue: Feminist Education. – 1985. – No. 20(2). – P. 88–98.
40. Orner M. Con/textual Critiques in the Classroom: Interpretation and Politics of Identity // Paper presented at the American meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990.

41. Orner M. Sit Up and Speak: Exploring the meanings of Student Voice and Silence // Paper presented at the American Education Studies Association Convention, Chicago, 1989.
42. Popkewitz T.S. Culture, Pedagogy and Power: Issues in the Production of Values and Colonization // Journal of Education. — 1991.— No. 170 (2). — P. 77–90.
43. Roy P.A., Schen M. Feminist Pedagogy Transforming the High School Classroom // Women's Studies Quarterly. — 1987. — No. 15 (3,4). — P. 110–115.
44. Sarason S.B. The Culture of the School and the Problem of Change. — Allyn & Bacon: Boston, 1982.
45. Schilb J. Pedagogy of the Opressors? // Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching, eds. by M.Culley and C.Portuges. — Routledge: Boston & London, 1985. — P. 253–264.
46. Schniedewind N. Teaching Feminist Process // Women's Studies Quarterly. — 1987. — No. 15 (3,4). — P. 15–31.
47. Schniedewind N., Maher F. Special Feature: Feminist Pedagogy // Women's Studies Quarterly. — 1987. — No. 15 (3,4).
48. Shrewsbury C.M. Feminist Pedagogy: A Bibliography // // Women's Studies Quarterly. — 1987. — No. 15 (3,4). — P. 116–124.
49. Smithson I. Introduction: Investigating Gender, Power, and Pedagogy // Gender in the Classroom: Power and Pedagogy, eds. by S.L.Gabriel and I.Smithson. — University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1990. — P. 1–27.
50. Spender D. Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism // Men's Studies Modified. — Pergamon: Oxford and NY, 1981.
51. Taubman P. Review Article on «Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching», eds. by M.Culley and C.Portuges (Routledge: Boston & London, 1985) // Phenomenology + Pedagogy. — 1986. — No. 4 (2). — P. 89–94.
52. Walkerdine V. The Mastery of Reason. — Routledge: NY, 1988.
53. The Women's Review of Books. Entering the Nineties. — Feb., 1990. — No.7 (5). — P. 17–32.

Дженифер Гор. Феминистская педагогика и педагогика по-феминистски

В статье поднимается вопрос об определении феминистской педагогики: что делает педагогику феминистской — то ли это педагогика по-феминистски или же феминистская педагогика. В связи с этим автор рассматривает феминистскую педагогику в двух контекстах — женских исследованиях (Women's Studies) и теориях образования, показывая специфику и недостатки обоих. Феминистская педагогика, развиваемая в женских исследованиях, фокусируется на том, как и что преподавать, однако не уделяет должное внимание образовательным теориям и существует в изоляции от дискурсов образования. Феминистская педагогика, развиваемая в теориях образования, обогащает феминистские наработки исследованиями из истории, теории и практики образования, хотя представители этого направления не критично относятся к женским исследованиям и игнори-

руют критическую педагогику. Постструктуралистский феминизм, который автор считает альтернативой существующим педагогикам, пока является все еще перспективой для будущего, в частности, исследований в области начального и среднего образования.

Jenifer Gore. Feminist Pedagogy or Feminist Pedagogy?

The article questions a definition of feminist pedagogy: what makes pedagogy feminist — whether it is feminist pedagogy or feminist pedagogy? Therefore the author considers feminist pedagogy in the contexts of Women's Studies and education theories by pointing at their specifics and shortcomings. Feminist pedagogy developed in Women's studies focuses on how and what to teach. However, it neglects the education theories and exists in isolation from education discourses. Feminist pedagogy advanced inside theories of education enriches feminist approach by researching on history, theory and practices of education. Although the scholars of this trend are uncritical towards Women's Studies and ignores the critical pedagogy. Poststructural feminism suggested as an alternative to existing pedagogies is still only a prospect for future, in particular, research in elementary and middle education.

**Віктор ЗІНЧЕНКО**

НЕОБІХЕВІОРИЗМ ЯК СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКА МОДЕЛЬ ОСВІТИ, «ТЕХНОЛОГІЇ ПОВЕДІНКИ» І СУСПІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті аналізуються ідеї філософії освіти та виховання необіхевіоризму. Необіхевіоризм розглядається як світоглядна й теоретико-практична модель суспільного управління. Необіхевіоризм формує технократичний підхід до освіти та виховання, методи модифікації поведінки для здійснення адаптації особистості до соціальної системи. Відповідальність особистості отожднюється технократичним мисленням із слухняністю, підкоренням. Освіта й виховання в необіхевіоризмі повинні нести функцію передачі пануючих цінностей, які мають пристосувати особистість до ідеології і стандартів інститутів суспільства. Звертається увага на те, що в технократичних концепціях освіти і виховання іноді орієнтація на ціннісний підхід до вчинків і явищ підмінюється вимогами адаптації особистості до існуючих політичних, ідеологічних і моральних норм.

Освіта й виховання в необіхевіоризмі повинні нести функцію передачі пануючих цінностей, які мають пристосувати особистість до ідеології і стандартів інститутів суспільства. Звертається увага на те, що в технократичних концепціях освіти і виховання іноді орієнтація на ціннісний підхід до вчинків і явищ підмінюється вимогами адаптації особистості до існуючих політичних, ідеологічних і моральних норм.

Філософія освіти необіхевіоризму — перш за все в особі його лідера Б. Скіннера — стала методологічною основою для оформлення технократичних концепцій освіти, управління та виховання, моделей суспільного розвитку, які зберігають свої позиції у розвинених індустріальних країнах, особливо в США. Прихильники *технократичного підходу* до питань освіти та виховання, як й інших напрямів у філософії освіти, філософії виховання, підкреслюють наявність глибокої моральної кризи сучасної цивілізації. Її прояв вони вбачають у відсутності дисципліни, у байдужості людей до загального соціального блага. Вину за падіння цих якостей вони багато в чому перекладають на авторів, які завоювали популярність концепцій виховання, в основі яких знаходяться установка на самореалізацію особистості, на задоволення її різнобічних потреб (екзистенціалізм, позитивізм та ін.). Ці концепції позбавлені, на їх думку, наукового підходу до розуміння поведінки.

Але технократичний підхід до освіти і виховання по-різному сприймається теоретиками і практиками. В академічних колах, включаючи спеціалістів у галузі філософії освіти, філософії виховання, технократичні ідеї значною мірою втратили популярність і зазнають досить різкої критики. Що ж стосуєть-

ся безпосередньо процесу виховання, то все ще широко застосовуються поведінкові норми і техніка «підкріплення», сформульовані необіхевіоризмом.

Справа в тому, що методи модифікації поведінки дуже зручні для формування людей із заздалегідь заданими здібностями, моральними якостями, з настроями, готовими вірно служити правлячій еліті. Цей фактор особливо актуальний для суспільств посттоталітарного «перехідного типу», у розвитку яких постійно існує небезпека трансформації у репресивну олігархічно-кланову систему з ілюзорними, декларативними «правами людини» і нерозвинутою громадянською самосвідомістю. Крім того, ці методи використовуються консервативними соціальними інститутами для контролю за інакомислячими, для пристосування їхньої поведінки до вимог того чи іншого типу суспільства та політичної системи. Якщо з'являється розлад між особистістю і соціальним середовищем, то вони (консерватори із числа прихильників необіхевіоризму) прагнуть приховати його істинну сутність і стверджують, що все зводиться до поведінкової проблеми, яку можна вирішити шляхом нової процедури «підкріплення» — пише американський експерт з питань виховання К. Боуерс, розкриваючи соціальний зміст використання ідей необіхевіоризму у виховній практиці. Погоджуючись з думкою Боуерса, професор Іллінойського університету У. Файнберг відмічає, що вплив ідей біхевіоризму на систему освіти, виховання пояснюється не тільки їх істинністю, науковістю. Він «обумовлений тим, що біхевіоризм створює загальні, інтернаціональні норми і процедури, які мають суттєве значення для відтворення соціальних ролей, визначених сучасними корпораціями, капіталістичною державою» [1, 123].

Щоб змінити існуючий стан речей, прихильники необіхевіоризму вважають необхідним створити систему виховання, підконтрольну інтересам сучасного суспільства, соціального і культурного розвитку, реалізації завдань науково-технічної революції. «Суспільство — пише С. Клемент, — завжди підкреслювало залежність свого благополуччя від життєвої та ефективної системи виховання. Школа повинна призупинити деградацію суспільного життя і пробудити в людей почуття взаємної довіри і співробітництва» [2, 76]. Але для цього система виховання повинна спиратися на науку, на широке коло знань про людину, використовувати сучасні методи дослідження її інтересів, потреб, здібностей, факторів, детермінуючих її поведінку. Крім того, впровадження наукових методів у сферу виховання повинно мати чітку спрямованість, ціннісну установку. Прихильники необіхевіоризму, навпаки, намагаються звільнити процес виховання від ціннісних підходів, підкоривши його «раціональному мисленню». Це спонукає їх орієнтуватися на теорію Б. Скіннера, головним компонентом якої є механізм контролю і самоконтролю, націлений не на всебічний розвиток особистості, а на виховання соціально слухняних людей.

Небезпечним результатом практичного втілення даних ідей може стати не лише формування соціально толерантної особи, а й «одномірного» некритичного індивіда, який ідентифікує своє мислення і поведінку з існуючим політико-економічним режимом.

Звернувши увагу на наявність негативних наслідків науково-технічної революції, з якими зустрічається людина в сучасному світі, у тому числі, на різні форми підкорення особистості, її свободи, Скіннер бачить джерело цього зла в самій людині, буцімто сильній та ірраціональній за своєю натурою. Виявом її крайнього індивідуалізму, за Скіннером, є те, що вона не цікавиться ні ближніми, ні дальніми, відмовляється від усіх завоювань людства і не думає про майбутнє. Але вона одержима однією ідеєю – начебто вона має свободу і гідність. Звідси переконаність Скіннера, що вирішення усіх важких сучасних проблем слід шукати не в сфері виробництва або соціальних відносин, а в сфері поведінки. Основні проблеми, з якими зустрічається світ сьогодні, можуть бути вирішені тільки за умови покращення людської поведінки. Для цього, на його думку, необхідно створити спеціальну науку про поведінку, яку він називає «технологією поведінки». В її рамках він намагається розробити такий підхід до людини, який дасть змогу програмувати поведінку та управляти суспільним життям, що приведе до створення «ефективної цивілізації», де люди нарешті будуть щасливими.

Два положення «технології поведінки» відіграли першочергову роль в якості методологічних передумов технократичних концепцій виховання: розуміння Скіннером людської природи і його теорія підкріплення. Для створення науки про поведінку, заявив Скіннер, необхідно відмовитися від донаукового погляду на природу людини, характерного для сучасної філоральної Америки: по той бік свободи та гідності.

Скіннер відкидає будь-яку систему етики, проголошуючи її ненауковою. Свою мету він вбачає у тому, щоб за допомогою «біхевіористської інженерії» сконструювати «керованого індивіда», досить зручного «тотальному суспільству». Ось чому Скіннер відмовився від прийнятого в етичній науці поняття вільного вибору індивідом вчинків, начебто не відповідних природі людини, запропонувавши на заміну поняття «формовані автоматичні навички». Останні, на його думку, не тільки ефективні з точки зору контролю над поведінкою особистості, але і збільшують шанси на виживання сучасної цивілізації. На основі цього Скіннер вводить у свою теорію ще одне поняття – «автоматично правильна поведінка», намагаючись вкласти його в основу різних моделей соціальних дій, відповідних інтересам суспільних маніпуляторів і контролерів. «Утопію Скіннера можна назвати пізнім рецидивом репресивної тоталітарної псевдонауки, якби, на жаль, вона не знаходилася у згоді з настроями певних соціальних груп нинішнього американського суспільства» [3, 97] – пише американський соціолог Д. Бенсон. Звільняючи людину від моралі, теорія Скіннера сприяє посиленню моральної кризи в сучасному індустріальному суспільстві.

Ідеї Скіннера імпонують тим представникам наукової та суспільної думки і політичної практики, які намагаються їх використати для формування необхідних суспільній системі норм поведінки. Американський філософ Г. Уїллер оцінив теорію Скіннера «як важливий вклад у психологію і соціальну науку за останні 50 років», вважаючи, що «вона може служити науковим критері-

ем для оцінки соціального змісту впровадження оперантної поведінки у суспільну практику» [4, 112]. Однією із сфер суспільної практики, де «технологія поведінки» знаходить широке застосування, якраз і є виховання. Прихильники впровадження ідей Скіннера у сферу виховання бачать в них важливий фактор не тільки встановлення у суспільстві строгого порядку, але і розвитку свободи особистості. Цю думку відстоює, зокрема, американський дослідник проблем виховання В. Петтерн. Він оцінює контроль за поведінкою людей за допомогою ідей необіхевіоризму як строго науковий, нейтральний в моральному відношенні, і тому досить цінний, здатний забезпечити порядок і свободу як для суспільства, так і для особистості. На думку Петтерна, за допомогою такого контролю можна вирішити важливі гуманістичні проблеми.

Ідеї необіхевіоризму використовуються як для обґрунтування принципів виховання, так і для розробки методів їх впровадження. І в тому, і в іншому випадку прихильники жорсткого контролю за поведінкою людей настільки тісно пов'язані з необіхевіоризмом, що в своїх теоретичних настроях чітко дотримуються його термінології. Так, В. Петтерн особливо підкреслює, що поняття соціального контролю, введене Скіннером, повинно зайняти провідне місце в теорії виховання, оскільки тільки з його допомогою можна вказати людям, як вони повинні себе вести в звичайній ситуації. «Загальний порядок речей може змінюватися, але сама поведінка, вихована за допомогою соціального контролю, має бути за своїм характером імперативною» [5, 56]. Але тим самим концепція виховання, що спирається на ідею жорсткого контролю за поведінкою, втрачає будь-яку специфіку в порівнянні з психологією та етикою біхевіоризму. Це можна прослідкувати перш за все по тому, як визначається основна мета виховання.

Дотримуючись тези Скіннера, що сучасне суспільство повинно спиратися на «раціональне мислення», прихильники технократичних концепцій орієнтуються на виховання людини, ідеал якого відповідав би вимогам індустріального суспільства. Шляхом впливу на різні шари психіки людини вони прагнуть виховати не цільну особистість, а сциєнтично орієнтовану, технічно освічену людину, якій судилося залишитися інфантильною в питаннях загальної культури і моралі. Незважаючи на високий рівень професійної спеціалізації, така людина не здатна до самостійних роздумів над соціальними і моральними проблемами, вона легко піддається тиску з боку соціального середовища. Її емоції, почуття суворо підпорядковуються диктату розуму і використовуються як засіб інтенсифікації виробничої діяльності, підвищення рівня його строго технічного мислення.

Прихильники технократичної орієнтації дотримуються точки зору, що сім'я, середні та вищі навчальні заклади не повинні вносити якісь суттєві зміни в систему виховання, що склалася. Цим інститутам вони відводять лише функцію передачі пануючих цінностей, здійснення соціалізації особистості з метою інтелектуально і морально виховати громадян, здатних плідно функціонувати в суспільстві, відповідаючи уявленням технократів про «хорошо-

го громадянина». Це повинен бути громадянин, «процвітаючий і підтримуючий систему, приймаючий права і обов'язки демократичного суспільства, патріот своєї общини, штату, держави, світу» [6, 234]. Із цього випливає, що усі інститути, здійснюючи виховання, повинні пристосувати особистість до норм і стандартів суспільства, виховувати її в дусі ідеї соціального блага, служіння соціуму. Таку орієнтацію вони протиставляють «самореалізації» особистості, вбачаючи в цьому одну з головних причин моральної деградації індивіда і суспільства, прояву егоїзму та байдужості до інтересів інших людей й суспільства в цілому.

Зміна моральних цінностей у XX–XXI ст. відбувається у напрямку пом'якшення нормативної бази суспільства. Людина поступово звільняється від багатьох соціальних зобов'язань, які були покладені на неї протягом багатьох віків. Та й філософи закликають сучасне суспільство до лояльності щодо людини. Зокрема, Р. Рорті зазначає, що ми повинні позбавитися поняття універсальних моральних обов'язків і звернутися до інтересів людини [7, 296].

Але свобода дій людини в постіндустріальному суспільстві зовсім не знімає з неї відповідальності перед суспільством. Почуття відповідальності утримують людину від небажаних намірів. Але ці почуття виникають тільки за умови дії «принципу справедливості як чесності».

«Принцип справедливості як чесності» був запропонований Дж. Роулзом. Він у своїх творах дослідив складний спектр факторів, які забезпечують механізм соціальної рівноваги в суспільстві. На думку Дж. Роулза, у сучасному постіндустріальному суспільстві «принцип справедливості як чесності» реалізується на двох рівнях — етичному та політичному [8, 93]. На кожному із цих рівнів певним чином захищається гідність людини. Але, якщо на першому рівні захищається гідність людини як особистості, то на другому — гідність людини як громадянина.

Але, відстоюючи нормативність замість «абсолютної свободи» поведінки особистості, прихильники технократичної орієнтації зовсім не мають на меті виховати у людини свідоме відношення до норм і принципів моралі, яке включає розуміння об'єктивної основи цих норм і принципів, їх морального і соціального змісту, а також здатністю до їх самостійної оцінки. А для цього у людини повинно бути виховане вміння розрізняти суще і потрібне, пошуку шляхів підтвердження тих норм поведінки, які сприяють встановленню гуманних відносин між людьми.

Але в технократичних концепціях виховання іноді орієнтація на ціннісний підхід до вчинків і явищ підмінюється вимогами адаптації особистості до існуючих політичних, ідеологічних і моральних норм. А для адаптації не обов'язкові свідомі роздуми з приводу характеру цих норм і тих наслідків, які вони можуть мати для особистого та суспільного блага. Єдиний аргумент, який може бути використаний як «доказ» необхідності і доцільності адаптації особистості до існуючих норм — це страх перед моральною кризою, корені якої, як вже зазначалося, технократи вбачають тільки в свободі особистості.

Для здійснення адаптації особистості до соціальної системи вони вважають необхідним виховання у неї певних моральних якостей, і, в першу чергу,

почуття відповідальності як головної умови життєстійкості соціальної системи. Особливого значення надається відповідальності і дисципліні в процесі праці. Відповідно теоретики технократизму рекомендують привчати молодь в середніх і вищих навчальних закладах до дотримання суворої дисципліни, виховувати в неї звичку до наполегливої праці, до вирішення важких завдань, щоб кожен зміг у майбутньому відповідати певному місцю в суспільстві.

Без сумніву відомо, що наявність цих якостей є необхідною будь-якому фахівцю, де б він не працював. Сучасний рівень науково-технічного прогресу потребує від працівника не тільки високої кваліфікації, але і розуміння того, що найменший відступ від технології виробництва, від виконання своїх функцій, порушення суспільної дисципліни і техніки безпеки можуть нанести непоправний збиток суспільству. Важливо, щоб виховання цих якостей не було формальним, «даниною» вимогам середовища, підкріплюваною страхом покарання. Вони повинні бути невід'ємним атрибутом моральної сутності людини, внутрішнім, а отже, вільним імперативом її дій. Прихильники ж необіхевіористської концепції виховання вважають інакше. Наприклад, визначаючи «відповідальність» як добровільне дотримання індивідом вимог і норм соціального середовища, вони, однак, не пов'язують її з рівнем свідомості особистості, з її цілями, ідеалами, без чого просто неможливо добровільне, свідоме відношення людини до суспільних вимог. По суті, відповідальність порівнюється технократичним мисленням з слухняністю, підкоренням диктату. Але у цьому випадку воно втрачає моральний зміст, бо людина більше розраховує на інстинкт самозбереження, ніж на розум.

Звичайно, відповідальність особливо важлива в сфері виробничої діяльності, тим паче у період науково-технічної революції. Може скластися враження, що, звертаючи увагу на цю проблему, прихильники технократичного підходу до виховання виражають важливу ідею про зв'язок виховання з працею, про моральне значення праці. Але відношення до праці лише тоді набуває справжнього морального значення, коли людина сумлінно трудиться не тільки заради задоволення власних потреб, а і заради суспільства, заради загального блага. Але такою не може бути відчужена праця.

Демократичні соціально-психологічні умови в суспільстві можуть бути створені завдяки моральній психології. На думку Дж. Роулза, моральна психологія — це не психологія, що започатковується в науці про людську природу, а така моральна психологія, яка виводиться з політичної концепції справедливості як чесності.

Таким чином, мораль і політика у сучасному постіндустріальному суспільстві переплелися настільки тісно, що їх просто неможливо відірвати одну від одної. Адже в наш час «людина як особистість» і «людина як громадянин» визначають два магістральні напрямки прогресу людського буття:

- 1) напрямок розвитку «внутрішнього світу» людини — формування нових морально-психологічних засад буття;
- 2) напрямок розвитку «зовнішнього світу» людини — формування нових соціально-психологічних засад буття.

Від першого дня свого народження і до смерті людина знаходиться під неухильним наглядом суспільства. За К. Марксом, основу суспільства і суспільного буття складають економічні або виробничі відносини. Але, на думку більшості соціологів і філософів ХХ ст., у суспільстві протягом тисячоліть складалися й інші, не менш важливі закони і відносини, які бездоганно «керують» діями людей — це моральні цінності.

Коли ж прихильники технократичного виховання говорять про необхідність розвивати активну діяльність людини, особливо в сфері виробництва, їм не обходять інтереси кожної особистості, величезної маси індивідів і груп, а лише інтереси тієї чи іншої соціальної системи в цілому, потреби сучасного індустріального суспільства, які потребують постійного підвищення продуктивності праці. При цьому виховання не повинно афішувати справжнє значення і мету якостей, які формуються у вихованців. Більше того, воно покликане відділити мотиви необхідності підвищення продуктивності праці людини, як і в цілому її активності, від неї самої. І здійснювати цю мету авторитарній системі виховання допомагає необіхевіористська концепція, яка привчає людей «розглядати свою активність як дії, що рекомендовані соціальною системою в строгих біхевіористських поняттях» [8, 101].

Реалізація мети освіти і виховання, яка зводиться необіхевіоризмом до маніпулювання людьми, потребує відповідних методів, якими постають різні форми тренування, модифікації поведінки, що спираються на фактори підкріплення. З цією метою для процесу виховання розроблені спеціальні методи заохочення і покарання, за допомогою яких в кінцевому результаті досягається основна мета — формування слухняних людей. Це завдання мають вирішувати адміністрація учбових закладів і викладачі, які постають головною фігурою в системі модифікації поведінки. Той, хто стає вчителем, не тільки має право, але і зобов'язаний модифікувати поведінку учнів. Діти приходять до школи, не маючи необхідних соціальних і пізнавальних навичок для продуктивного функціонування в колі дорослих, вважає система необіхевіоризму. У вихованнях учителя прихильники біхевіористської системи, бачать тільки індивідів, які піддаються маніпуляції, не зважаючи на їхній внутрішній світ, їхні індивідуальні особливості. Вони вважають необхідним пояснити внутрішній світ людини в термінах соціального підкріплення, замінюючи там, де це тільки можливо, потреби людської душі різного роду санкціями. Тому у будь-якому розладі між особистістю і соціальним середовищем вихователі вбачають лише поведінкову, а не соціальну проблему, яку, як вони вважають, можна вирішити шляхом формування нової процедури підкріплення.

Процес виховання, який розвивається згідно з рекомендаціями прихильників необіхевіоризму, орієнтований на те, щоб у стінах учбових закладів створити атмосферу без особистісних відносин і всі знання норми поведінки спрямувати шляхом, який би цілковито виключав можливість для учнів здійснювати самоконтроль над характером отримуваних знань і модусом своєї поведінки. Вихователі головним чином працюють над тим, якими ж засо-

бами надати усьому процесу модифікації поведінки науковий характер. І наука при цьому перетворюється на зброю влади, на засіб руйнування особистості. Учитель бере на себе роль безликого технократа, який начебто просто спирається на науку для виявлення того кращого, що закладене в кожному учневі. Але ця ідейна позиція старанно приховується. Учні усвідомлюють лише зв'язок між його настановами як фігури, що має бюрократичну владу, і заохоченнями з боку суспільства.

Модифікатори поведінки хочуть охопити своїм контролем якомога ширше коло людей, щоб забезпечити його ефективність з точки зору їхнього перетворення в бездумних автоматів, що приймають як незмінне і необхідне існуючий закон і владу. Сутність контролю зводиться до того, щоб виробити у людини певну психологічну установку, готовність під страхом покарання пристосовуватися до будь-яких вимог соціально-політичної системи, подавити у них бажання самовираження, сформувати конформну поведінку. Таке виховання не просто схоже на соціальний механізм, за допомогою якого здійснюється в навчальних закладах контроль над знаннями і відносинами між людьми. Мається на увазі такий потужний контроль, який охоплює усі сфери життя індивідуумів, через що відносини між людьми стають безособистісними і тому суто механічними, корисливими, навіть жорстокими. Об'єктивні моральні норми, правила, вироблені людством, за цих умов повністю відчужуються від особистості.

Сучасне суспільство західного зразка — це суспільство, яке постійно оновлює свою технологічну базу. Але технічні та наукові відкриття, на думку Д. Белла, здійснюються не заради простого людського інтересу, а переважно для підготовки матеріальної бази суспільства до завоювання ним нових соціальних вершин. Саме тому модель соціальної реальності постіндустріального суспільства і сформувалася на засадах поняття «соціальна технологія». Це поняття виникло з метою прогнозування нових форм або нових технологій соціальної організації, що дістало назву «соціальна модернізація» суспільства [9, 13].

Прибічники ідей необіхевіоризму вбачають в них важливий фактор не тільки становлення у всіх сферах суспільства, у тому числі освітній та виховній, але і розвитку свободи особистості. Наприклад, В. Петтерн оцінює контроль за поведінкою людей за допомогою ідей необіхевіоризму як науковий, нейтральний у моральному відношенні, а тому дуже цінний, здатний забезпечити порядок і свободу як для суспільства, так і для особистості. За допомогою такого контролю начебто можна вирішити найважливіші гуманістичні проблеми. Вважається, що сім'я, середні та вищі навчальні заклади не повинні вносити яких-небудь суттєвих змін в існуючу систему виховання. Цим інститутам відводиться функція передачі панівних цінностей, здійснення соціалізації особистості з метою інтелектуально і морально виховати громадян, які є здатними плідно функціонувати у суспільстві. Для здійснення адаптації особистості до соціальної системи представники необіхевіористської філософії освіти та філософії виховання вважають необхідним формування у неї

певних моральних якостей, і в першу чергу почуття відповідальності як головної умови життєстійкості соціальної системи.

Відповідно, настійно рекомендується привчати молодь у середніх і вищих навчальних закладах до дотримання суворої дисципліни, виховувати у неї звичку до наполегливої праці, до вирішення складних завдань, щоб кожен зміг у майбутньому бути відповідним тому місцю, яке він буде займати у суспільстві. Однак, визначаючи «відповідальність» як добровільну відповідність індивіда вимогам і нормам соціального середовища, необіхевіористи не пов'язують її з рівнем свідомості особистості, її цілями, ідеалами, без чого є просто немислимим добровільне, свідоме відношення людини до суспільних вимог.

Звичайно, що прогресивні представники педагогіки, суспільної думки, працівники культури протестують проти розробки технологічних прийомів і методів впливу на людину і впровадження їх у виховний процес, справедливо розглядаючи у цьому фактор розширення умов і форм маніпулювання людиною, її поведінкою.

Соціалізація людини творчої відбувається як на професійному рівні, так і на рівні загальних комунікативних зв'язків. Адже, за визначенням Д. Белла, постіндустріальне суспільство — це «суспільство, яке засноване на «грі між людьми, в якій на фоні машинної технології зростає технологія інтелектуальна» [10, 157]. Все-таки не треба вважати, що розкриваючи маніпулятивну спрямованість технократичних концепцій виховання, тим самим взагалі заперечується значення факторів соціального підкріплення (заохочення і покарання вчинків людей) як одного з елементів впливу виховних інститутів на поведінку особистості. Але позитивне значення соціального підкріплення, по-перше, є пов'язаним з тією метою, якій воно повинно бути підпорядковане — із прагненням до морального зростання особистості і суспільства. Мету діяльності повинні чітко усвідомлювати як вихователі, так і вихованці. По-друге, ефективність соціального підкріплення залежить від ступеня довіри і поваги особистості до виховних інститутів суспільства і конкретних людей, яким суспільство довірило здійснювати виховний процес.

Людина в дитячі, а пізніше в юнацькі роки на своєму особистому досвіді перевіряє більшість соціальних норм, які їй пропонує суспільство. Вона не може миритися з тими нормами, які обмежують її право на свободу особистого життя. У майбутньому демократичному суспільстві повинні бути знайдені більш прогресивні форми стосунків між людиною і суспільством.

Людина у ХХІ столітті повинна не сліпо підкорятися загальним правилам поведінки, а брати активну участь у процесі соціальної творчості.

Література:

1. Feinberg W. Behavioral theory and education. — Boston, 1994. — P. 123.
2. Handbook of education technology. — London, 1999. — P. 76.
3. Scoot L. International of norms. — N-Y, 2001. — P. 97.
4. Skinner B. History and Human behavioral. N-Y, 1995. — P. 112.

5. Skinner B. Science and Human Behavior. — Harvard, 1990. — P. 56.
6. Wheeler H. Beyond the Punitive Society. San Francisco, 2003. — P. 234.
7. Світоглядно-методологічні інновації в західноєвропейській філософії. — К.: Український центр духовної культури, 2001. — С. 296.
8. Роулз Дж. Політичний лібералізм. — К.: Основи, 2000.— С. 93, 101.
9. Матвієнко В. Соціальні технології. — К.: Українські пропілеї, 2001. — С. 13.
10. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ. — М.: Academia, 1999. — С. 157.

Виктор Зинченко. Необихевиоризм как социально-философская модель образования, «технологии поведения» и общественного управления

В статье анализируются идеи философии образования и воспитания необихевиоризма. Необихевиоризм рассматривается как мировоззренческая и теоретико-практическая модель общественного управления. Необихевиоризм формирует технократический подход к образованию и воспитанию, методы модификации поведения для осуществления адаптации личности к социальной системе. Ответственность личности отождествляется технократическим мышлением с послушанием, подчинением. Образование и воспитание в необихевиоризме должны нести функцию передачи господствующих ценностей, которые должны приспособить личность к идеологии и стандартам институтов общества. Обращается внимание на то, что в технократических концепциях образования и воспитания иногда ориентация на ценностный подход к поступкам и явлениям подменяется требованиями адаптации личности к существующим политическим, идеологическим и моральным нормам.

Victor Zinchenko. Neo-behaviourism As a Social and Philosophical Model of Education, «Technology of Behaviour» and Public Management

The neo-behavioural ideas of philosophy of education and upbringing are analyzed in the paper. Neo-behaviourism is considered as an outlook and theoretical and practical pattern of social management. Neo-behaviourism forms the technocratic approach to education and upbringing, methods of modification of behaviour for realization of personality's adaptation to the social system. A technocratic thought identifies a personality's responsibility with conformity and submission. According to neo-behaviourism, education and upbringing carry the function of transmission the main values by means of which a personality adjusts to the ideology and standards of societal institutes. The author underlines that sometimes the technocratic conception of education and upbringing replaces the orientation on the valued approach to the acts and phenomena by the requirements of personality's adaptation to the existing political, ideological, and moral norms.

**Беата ГОФРОН**

НЕРІВНІСТЬ ОСВІТНІХ ШАНСІВ У ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬНОГО ЛАДУ В ПОЛЬЩІ

У період трансформації соціального порядку в Польщі проблема нерівних освітніх шансів не тільки не зменшилась, а стала для освітньої політики ще більш серйозною. Нерівність освітніх шансів пов'язана з фактом створення диференційованих статусів для дітей з боку суспільних і територіальних середовищ, у яких існують певні бар'єри (регіональний, економічний, демографічний, психологічний, ідеологічний, культурний, шкільно-освітній, статевий).

Колапс світової системи соціалізму започаткував багаторічний період перебудови суспільного й економічного ладу в країнах Центральної і Східної Європи. 1989 рік приніс також Польщі соціально-політичні трансформації й ідеологічні зміни, які супроводжувалися економічною і духовною кризою. Трансформація системи, що розуміється як радикальна зміна основних її складників та елімінації утверджених інших, має і позитивні наслідки як на глобальному, місцевому рівнях, так і в індивідуальному житті людини. З нею пов'язують надії на краще, повніше і щасливіше життя у різних сферах. Проте початкова фаза трансформації суспільства містить чимало пасток, стихійні й неконтрольовані явища, які, з огляду на широкий обсяг, повинні трактуватися як некорисні прояви суспільного життя і міжлюдських відносин. Йдеться, насамперед, про проблеми, пов'язані з динамікою елементів та укладів (суспільних підсистем), що часто викликають дисфункційність визнаних раніше суспільних установ. Процес супроводжується такими явищами, як, наприклад, політичні й економічні кризи, руйнування навколишнього природного середовища, кризи освітніх (зокрема, школи) і культурних установ, дисфункційність сім'ї як соціального інституту та ін.

Унаслідок соціальних напружень і конфліктів виявляються соціальні нерівності в різних сферах людського життя: нерівності на економічній основі (сфера бідності й нестатку чи надмірного збагачення), нерівності в доступі до культурних, освітніх багатств, здоров'я, рекреації, відпочинку. Зростають протиріччя між бажаннями соціальних груп, здебільшого молоді, і можливос-

тями їх реалізації окремими особами, групами чи місцевими громадами. З'являються проблеми, пов'язані з дискримінацією релігійних, етнічних груп, сексуальних меншин. Виявляється також незаслужений матеріальний аванс і компенсація представникам влади різних ступенів. У період трансформації з'являються все нові й нові зв'язки соціальних ролей, продиктовані боротьбою різних систем цінностей, опозицій і бунтів проти нових верств, що незаслужено багатіють.

На думку В. Кушерця, на сучасному переломному етапі розвитку людства проблема освіти об'єктивно висувається на перший план серед багатьох інших важливих соціальних проблем. Освіта розглядається дослідником як стратегічний фактор виживання людства та його подальшого стійкого і безпечного розвитку. Адже «в сучасному технологізованому суспільстві тільки добре освічена людина може почувати себе більш-менш соціально захищеною» [16, 37]. Учений слушно зауважує, що інтелект суспільства визначає його спроможність виробляти і практично використовувати нові знання, прилади та матеріали, а також нові технології, тобто нові форми і методи організації праці. Усе це найтіснішим чином пов'язане з рівнем освіти.

Автор констатує факт зниження якості масової загальнодоступної освіти, а також її фінансово-технічної підтримки в багатьох регіонах світу. Освіта набуває більш елітарного характеру і стає менш доступною для широких мас населення. Можливість отримати добру освіту у своїй країні стримує процеси еміграції соціально активної частини населення. Тому система освіти є важливим стабілізуючим фактором і з демографічного погляду. Недостатня доступність системи освіти для широких мас населення в багатьох країнах світового співтовариства, стверджує В. Кушерець, є не тільки гальмом для подальшого соціально-економічного розвитку, а й однією із причин підвищення соціальної напруженості внаслідок соціального розшарування, яке зростає. У процесі подальшого інформаційно-технологічного розвитку суспільства це розшарування посилюватиметься [16, 38].

Сутністю процесу польської трансформації є еволюційний перехід від планової економіки до ринкової, від авторитаризму до демократії. Відоме правило демократичної держави: уряд тим кращий, чим менше керує. Основне його завдання — це дбати, щоб правила гри і механізми співжиття, а також правові норми і правила економічних відносин шанувалися всіма членами суспільства, які творять державу нового ладу [19]. Системні зміни у Польщі значно впливають на всі аспекти суспільного життя. Хитким стає почуття соціальної безпеки у процесі утворення ринку праці, на якому постає загроза безробіття (грубість ринкових механізмів призводить до ліквідації багатьох закладів праці), відбувається зубожіння багатьох суспільних груп, збільшується дистанція в соціальному становищі [20]. Перехід до ринкової економіки викликає перевагу утилітарних аспектів, що особливо загрозливо у таких сферах суспільного життя, як культура, освіта, охорона здоров'я, наука. Нові правила гри неоліберальної економіки встановлюють нову суспільну стратифікацію із вузькою сферою багатства, зубожілою інтелігенцією, робітничим

класом і селянством, із внутрішньодиференційованим середнім класом, що динамічно формується, творить і вбирає в себе нові зразки рівня і якості життя. Створюються нові типи освітніх потреб, зокрема запити на елітні кваліфікації і компетенції, нові зразки особистості, стилі споживання. Для розуміння суспільних процесів потрібно враховувати накладання на це диференційованих орієнтацій, вкорінених в етнічній культурі, релігії та світогляді місцевості. [17]. Розглянемо, як ці процеси позначаються на освітніх шансах населення.

Шанси отримання освіти можна трактувати як основу для визначення потенційних напрямів міжпоколінних змін, що здійснюються в суспільній структурі, потенційних явищ освітнього (і суспільного) руху, які прогнозуються і можуть здійснюватися. Із **рівними шансами** зустрічаємося тоді, коли особи з такими самими здібностями і мотиваціями, які походять із різних класів, верств, соціальних і місцевих середовищ, мають однакові можливості отримання освіти і відповідної позиції в соціальній і професійній структурі. Критерієм демократичності системи, що гарантує рівні шанси, є доступність системи освіти і повсюдність навчання. Дослідження освітніх шансів показують, якою мірою рівень освіти батьків, їхня приналежність до окресленого класу, верстви чи соціально-професійної категорії, місце проживання під час ранніх фаз соціалізації, знаходять своє віддзеркалення в освітніх прагненнях їхніх дітей. Певна річ, жоден із наведених показників, що визначає походження сім'ї, не виступає автономно; всі вони мають характер синдромів, але кожен становить велику діагностичну цінність у дослідженнях шансів.

Нерівності освітніх шансів, що спостерігалися у попередніх десятиліттях, збереглися. Останніми роками в деяких районах вони значно поглибилися і збільшилися. До 1989 р. також існували глибокі освітні нерівності між містом і селом, між окремими регіонами країни і групами населення з різними соціально-професійними приналежностями. Проте всі могли розраховувати на будь-яку працю, а система оплати була мало пов'язана із рівнем набутої освіти. Сьогодні ситуація така, що чим нижчий є рівень освіти, тим меншими є шанси одержання бажаного місця роботи, а в цілому менші також шанси отримання високих заробітків. Теза, що нерівність шкільного старту дітей є прогнозом нерівних шансів у подальшому їхньому житті, на сьогодні дуже переконлива. Найбільш потерпають сільські діти, за ними — діти з економічно слабких груп.

Упродовж останніх 16 років найбільш суттєві зміни, що спричинили **поглиблення нерівності в освіті**, відбулися у **професійній структурі** і на ринку праці. У 90-х роках раптовий розвиток приватного сектору і сфери послуг викликав появу нових професій. Це могло б супроводжувати відкриття класово-верстового укладу і ослаблення механізмів **спадковості**, яка є найбільш видимою ознакою репродукції суспільної ієрархії. Противагою спадковості є суспільний рух, тобто зміни позиції, що є показником відкритості класово-верстових бар'єрів. Проте, чи так сталося? Чи процеси переходу до структур ринкового господарства щось змінили в тому стабільному укладі, в якому

завдяки репродукції соціальної ієрархії система розшарування зберігає свою виразну форму і не зникає? Цікавою була б також відповідь на питання, чи легшим був би соціальний аванс у рамках системи, що ускладнюється принципами егалітарної ідеології, чи легше змінити соціальну і професійну позицію в ринковій системі, спрямованій на змагання.

1. Зміни у професійній структурі та міжпоколінна рухливість

Відповіді на вищезазначені запитання вимагають попереднього аналізу змін, що відбулись і далі відбуваються у **професійній структурі** і на ринку праці. Згідно з найновішими даними польської статистики (2003 р.), серед працюючих поляків найбільше найманих працівників – 73,1%, працюючих за власний рахунок – 15,9%, а роботодавців – 3,9%. У 90-х роках зросла кількість нетехнічної інтелігенції, яка охоплює юристів, лікарів, науковців, учителів середніх шкіл, економістів і працівників культурної сфери. Зменшилась, у свою чергу, кількість керівників і інженерів вищого рангу. У зазначений період вони не вважалися такими, що динамізували професійну структуру [8, 17–20]. Можливо, є інші інтерпретації цієї цікавої тенденції, яка вже спостерігалася кілька років тому як у Польщі, так і в інших країнах Центрально-Східної Європи.

Теорії, що шукають узагальнюючих правил, звертають увагу на аналогії між ситуацією у Польщі та «компрадорською» моделлю суспільно-професійної структури [15, 21]. Прикметник «компрадорська» є синонімом відсталості з латиноамериканським відтінком. Під такою песимістичною гіпотезою приховується положення про стагнацію суспільної структури. Більш оптимістичний варіант шукає в цих тенденціях ознаки перехідного регресу, спричиненого редукацією потреби в послугах керівників та інженерів, що працюють у традиційних промислових галузях. Проте основним центром змін у суспільно-професійній структурі є сфера бізнесу. Кількість приватних підприємств зросла більш як у чотири рази, зупинившись у 1999 р. на рівні 6,6%. Релятивний ріст кількості приватних фірм набрав переконливого темпу після початку ринкових реформ.

Другим найекспансивнішим сегментом професійної структури є працівники послуго-торговельних закладів, відсоток яких збільшився з 6,4 до 10,3%. Характерною властивістю професійної структури залишається великий відсоток кваліфікованих робітників. У 1999 р. ця категорія становила 24,8% усіх працюючих, що переконливо домінувала. На другому місці перебувають власники сільських господарств, незважаючи на виразні тенденції до спаду. Переломними були тут перші роки ринкового господарювання, коли селянський клас зменшився з 23,5 до 12,2%.

Третім за величиною сегментом є адміністративні працівники (службовці), кількість яких формується на рівні 9–11% і постійно розвивається. Кількість службовців найнижчого рівня зменшилася до 3,5%. Те саме відбувається із некваліфікованими робітниками у виробництві та сфері послуг, відсоток яких визначає незначну, але послідовну тенденцію до спаду.

Насамкінець слід відзначити 3,5 мільйона безробітних. Розмах безробіття у Польщі в 2003 р. становить 21,2%. Найбільше безробітних у віковій групі від 18 до 24 років – 29,4%. Факт безробіття пов'язаний з рівнем освіти. Так, серед осіб із вищою освітою і ліцейною – 34,9% безробітних, професійною – 29,1%, основною – 72,7%, без освіти – 91,5%.

Зміна політичної системи у Польщі в 1989 р. порушила перебіг універсальних тенденцій перетворень професійної структури. 90-ті роки не стали у Польщі ареною, як пише Г. Доманський, *«акумулятивного розвитку новаторських технологій, бюрократизації підприємств і замовлення на сферу послуг»* [7, 18], наслідком чого повинна бути заміна простої і низькокваліфікованої праці ролями експертів, менеджерів й адміністраторів. Польща і надалі відчуває нестачу менеджерських кадрів і спеціалістів у технічній галузі, хоча одночасно з'явилися і зміцнили свої позиції нові професії з маркетингу, банківської системи, соціального забезпечення, реклами, консалтингу й фінансів.

Функціональною необхідністю і чинником розвитку є постійне зростання потреби у кваліфікованих спеціалістах. Кандидати на складні професійні ролі повинні володіти формальними критеріями, серед яких суспільне походження не повинно мати значення. Тому необхідність займання професійних позицій людьми з відповідною кваліфікацією має сприяти високому суспільному рухові і послаблювати вплив бар'єрів походження. Подібних змін належало б сподіватися. Проте в 90-х роках у Польщі тенденції такого типу не спостерігалися. Не активізувалась логіка зростаючого відтоку до інтелігенції осіб, які походять з інших професійних груп. Не було напливу з нижчих класів, трохи рідше ставали інтелігентами сини власників. Згідно з показниками 1999 р., на позиції керівників та інтелігентів перейшло тільки 3,3%, що вийшли з кіл бізнесу, а в 1987 р. ця категорія охоплювала 16,1%. Проте інтенсивнішими стали переміщення в зворотний бік. У 1999 р. серед власників фірм було 18,6% дітей інтелігенції і 14,8% дітей працівників інтелектуальних професій, а в 1987 р. відповідно 5% і 4,9%. Вищим був також показник успадкування позицій серед власників – серед чоловіків цей відсоток збільшився з 15,2% до 23,3%. Зростання міжпоколіневих переміщень до бізнесу визначає, що формування елементів ринкової системи знайшло певне відображення в соціальній структурі.

Відсоток чоловіків, які в 1987 р. знаходилися в інших суспільно-професійних категоріях, ніж їхні батьки, становив 40,2%, у 1999 р. – знизився до 38,3%. Аналогічні показники для жінок становили відповідно 32,4% і 28%. Із цих даних випливає, що жінки рухаються в більш замкненому колі суспільних бар'єрів, пов'язаних з походженням. Отже, більшість людей не змінили позиції, що окреслюються приналежністю до окремих сегментів, і це можна інтерпретувати як замикання в рамках закритих структур. Зниження рівня руху і перевага успадкування над рухом може турбувати, тим більше, що більший рух позитивно впливає на стан господарства, функціонування системи, задовольняє потребу рівності й суспільної справедливості та самопочуття осіб. Зміна системи примножила дошкульні суспільні бар'єри, створені капіталіз-

мом, а суспільний рух людей, які шукають можливості авансу, не порушив бар'єр у структурах спадковості.

2. Шанси суспільно-професійної рухливості

Гасло **рівності шансів** є однією з фундаментальних засад суспільної справедливості, сутністю права на освіту, основного в системі прав людини, що визнане в документах міжнародного права, а також в основних правових актах Польщі. Рівність шансів має очевидний зв'язок із суспільним рухом, але, як зауважили Еріксон і Гольдторп, якщо аналізується явище руху, необхідно звертати увагу не стільки на зміни кількості категорій, що відбуваються між поколіннями батьків і дітей, скільки на другий компонент руху (незалежний від змін професійної структури), що іменується «відносним», «циркуляційним» чи «обмінним» [10]. Тільки цей другий компонент інформує про відкритість суспільної структури, а одним із аспектів відкритості є, власне, рівень рівності шансів.

Нерівності в доступі до інтелігентських професій між особами, які походять з інтелігенції, і представниками п'яти інших категорій походження, що відрізняються професією батька, подано в таблиці 1 [7, 24]. З неї випливає, що нерівності між інтелігенцією та іншими категоріями суспільної структури належать до найсуттєвіших дистанцій. Ці дистанції зростають при переході з верхніх до нижніх щаблів ієрархії розшарування. Показники нерівності досягають максимуму для категорій, розміщених на протилежних кінцях ієрархії, між якими міжпоколінний обмін здійснювався найслабше. У 1987 р. два найгостріші бар'єри відділяли інтелігентів від некваліфікованих робітників і селян. Серед чоловіків ближче до інтелігентів відносно руху були селяни, серед жінок навпаки – ближче до інтелігентів були некваліфіковані робітниці. У 1999 р. відбулася своєрідна заміна цих ролей, тобто серед чоловіків найбільша дистанція відділила інтелігентів від селян, а серед жінок – інтелігентів від некваліфікованих робітниць.

Шанси спадковості і руху вибраних суспільно-професійних категорій

У скільки разів частіше діти інтелігентів ставали інтелігентами порівняно з особами, батько яких був:	Чоловіки		Жінки	
	1987	1999	1987	1999
працівником розумової праці (службовцем)	2,4	1,9	1,6	1,9
власником фірми	7,2	8,4	2,8	1,6
кваліфікованим робітником	12,1	23,5	12,2	48,0
некваліфікованим робітником	64,9	30,7	22,8	170,5
селянином	59,4	115,0	235,6	149,4

Дані, наведені в таблиці, можна пояснити так: якщо ринок праці є ареною, де проходить гра за позиції спеціалістів і керівників, то найменший шанс у цій грі щодо доступу до найвищих позицій мають некваліфіковані робітни-

ки і селяни. З таблиці також видно, що в 90-х роках почалося **зростання нерівностей**. Серед чоловіків показник нерівності знизився тільки серед некваліфікованих робітників і службовців нижчого рівня, з чого випливає, що чоловіки, які походять з цих класів, мають найкоротший шлях до інтелігентських професій (порівняно з 1987 р.). Інші дистанції зросли. Серед чоловіків найбільше збільшився бар'єр руху між інтелігенцією і некваліфікованими робітниками і селянами. Серед жінок тільки категорії власників і селян після зміни устрою матимуть більші можливості міжпоколінного авансу щодо інтелігентських професій і верхівки ієрархічних позицій. Це зростання бар'єру доступу до інтелігентських професій можна трактувати як відображення загального процесу, що кидає тінь на відкритість соціальної структури в Польщі. Роблячи перший крок до капіталізму, ми одночасно віддаляємося від моделі рівних шансів, а класові поділи не втрачають своєї актуальності.

Підсумовуючи, можна сказати, що в 90-х роках спостерігається **спад міжпоколінного руху**. Це означає, що люди рідше переходять до інших соціальних категорій, ніж на фазі занепаду попереднього устрою. Не збільшилась також відкритість бар'єрів між категоріями, що розуміється як рівність шансів на зміну позиції. Подібні правила спостерігаються протягом багатьох років у багатьох країнах. Але цей діагноз має суспільне значення, якщо виявляється, що сини селян у 115 разів рідше репрезентуються серед інтелігентів порівняно з синами інтелігентів (а дочки некваліфікованих робітників у 170 разів рідше) і що за останні роки розмах шансів ще більше зріс. Проблема **заблокування шансів авансу** не тільки не втратила своєї актуальності, а й, навпаки, загострилася.

З об'єктивними тенденціями співвідносяться і поточні відчуття респондентів. Результати досліджень, проведених у 1995 і 1999 рр. CBOS вказують на значне **зростання почуття нерівності шансів**, пов'язаних з походженням. На думку респондентів, ці шанси в досліджуваному періоді ще більше зменшилися у дітей робітників і селян порівняно з дітьми інтелігентів. Отже, канали міжпоколінного руху не відкрилися порівняно з періодом перед зміною устрою, стали навіть менш пропускними там, де відбувається гра щодо доступу до найвищих позицій. Ринковій системі не вдалося послабити міжпоколінні бар'єри доступу до різних професійних категорій, і це утримування нерівності шансів на відносно високому рівні визначає відсутність відкритості структури, а водночас і стан певного застою.

3. Шанси авансу шляхом освіти

У період трансформації в Польщі освіта і кваліфікація вважаються тим чинником, який найсильніше впливає на формування соціальної структури. Отже, освіта, професія і джерело утримання стали основними чинниками соціальної стратифікації, що охоплює все доросле населення. Переважна більшість поляків визнає існування соціальної структури, яка спирається на освіченість як самоцінність. Традиційні поділи: бідні — багаті, ті, які мають доступ до влади й інформації, і ті, які позбавлені такого доступу, — пов'язані з освітою і про-

фесією. Домінування такого зразка стратифікації упродовж останніх 16 років свідчить про непросте сприйняття ринкових перемін. Щоправда, освіта серед найбільших цінностей польського суспільства незмінно протягом багатьох років займає високу позицію, але одночасно низка досліджень (наприклад, дослідження *GUS* з 1998 р.) вказують на високі, **не задоволені освітні потреби** польського суспільства. Освіченість у Польщі трактується як цінність інструментальна (для уникнення безробіття, отримання цікавої роботи і професії, високих заробітків, незалежності й самостійності), а також як цінність авто-телічна (бажання пізнати і зрозуміти світ, цікаве життя, досягнути високого рівня власного інтелектуального розвитку). Мотиви, пов'язані з власним інтелектуальним розвитком, самостійністю й незалежністю, є частішими в рішеннях навчання, ніж мотиви, пов'язані з працею і страхом перед безробіттям. Водночас у важкому періоді системної трансформації висока освіта і кваліфікація є найпевнішим чинником соціальної безпеки. У загальнона- жкій ситуації на ринку праці випускників усіх навчальних закладів у відносно кращому становищі перебувають випускники вузів. Висока кваліфікація і освіченість не тільки полегшують знаходження, а й збереження робочого місця.

Добре було б перевірити, чи відкрилися за останні роки канали **авансу за допомогою освіти**, що повинно бути важливішим детермінантом кар'єри, ніж соціальний статус батьків. Відомо, що нерівності в доступі до освіти відпові- дає нерівність у доступі до вищих соціальних позицій. Якщо шкільна селек- ція повинна мати меритократичні властивості, вона має винагороджувати за здібності, інвестування у власний розвиток і вдосконалення кваліфікації, показником яких є рівень освіти. Модель меритократичної винагороди спи- рається на преміювання осіб за «особисті» заслуги. Одним із основних бар'єрів меритократії є вплив соціального походження, яке природним шляхом послаб- лює роль особистих досягнень. Зважаючи на це, варто простежити динаміку освітніх нерівностей, відповідаючи на питання, як сильно соціальне похо- дження формує доступ до освіти і чи не змінився його вплив за останні роки. Йдеться про важливу проблему репродукції класових бар'єрів на самому початку кар'єри, тобто про освітні шанси осіб, що походять із різних класів, суспільних верств і професійних категорій. Перед 1989 р. шкільництво було суспільно диференційованим. Дітям із робітничих і селянських сімей визна- чалися переважно малоцінні в освітньому плані основні школи, молодь інте- лігентів майже без винятків прямувала після закінчення основної школи до повних середніх шкіл. Могло б здаватися, що в нових суспільних умовах настає спад впливу соціального походження на освітні нерівності, оскільки освіта поширюється на щоразу вищому рівні в усіх країнах (спостерігається постійне зростання загального рівня освіти). Якщо освіченість стає більш доступним багатством, то неминучим наслідком такого процесу повинен бути спад значення привілеїв, пов'язаних із класовою приналежністю бать- ків. Проте розклад суспільних ситуацій такий, що дистрибуція шансів на навчання неоднакова для різних категорій учнів. Справді, приналежність до

окресленої соціальної групи (наприклад, сільської верстви) означає менші (чи більші) шанси. Гальсей говорить про присутність «аскрипції під виглядом меритократії» [12, 173–186]. Це означає зростання впливу «приписаних» властивостей (наприклад, соціального походження) на освітні досягнення, що підтверджують численні дослідники з різних країн [13, 217–243]. Результати досліджень, проведених в Німеччині, Ізраїлі та Італії, свідчать, що логіка репродукції класових поділів підпорядковується своїм правилам, а освітні нерівності мають тривалий характер [22, 133–141; 1, 51–74; 6, 155–176]. Так, зокрема у Голландії знайшла підтвердження теза, що професійна позиція батька є сильним детермінантом доступу до вищих навчальних закладів, а також, що привілеї мають категорії дітей, які походять із сімей вищого соціального статусу [9, 262–277].

Сорок п'ять років зусиль щодо створення рівних шансів у польському суспільстві не принесли значних успіхів. Функціонування механізмів **відтворення нерівностей** підтвердили Галлер і Мах, вивчаючи зв'язок між професією батька й освітою чоловіків, які тільки починають свою трудову діяльність [11, 43–103]. Другий важливий результат стосується динаміки нерівності на окремих рівнях шкільної системи. Вчені Савінський і Стасінська намагалися встановити вплив походження на шкільні вибори після закінчення основної і середньої школи, тобто у двох основних пунктах кар'єри (двох найважливіших селекційних порогах, які щонайбільше диференціюють шкільні шляхи і професійні долі). У 1954–1986 рр. не відбулося змін – вплив професійної позиції та рівня освіти батьків на процеси селекції на першому порозі, який має вирішальну роль, утримувався на однаковому рівні. Систематичну редукцію нерівностей вдалося ствердити тільки на другому порозі, при переході із середніх шкіл до вищих. Проте це не має великого значення, бо роль селекції після середньої школи незначна, у зв'язку з чим послаблення бар'єрів суспільного походження на цьому етапі освіти практично не відіграє жодної ролі [21]. До ідентичних висновків дійшли дещо пізніше Генс і Бялецький [14, 303–336]. Крім того, упродовж тривалого часу спостерігається систематичне зменшення кількості молоді, що вчиться, з робітничим і сільським походженням [4].

Відомо, що диференційованими є прагнення до навчання молоді з різних виховних середовищ, а нерівності зумовлюються соціальним становищем сім'ї дитини. Показниками такого становища є професійні кваліфікації батьків, їхній рівень освіченості, матеріальний і культурний статус, місце проживання, чисельність сім'ї, виховна свідомість тощо. Численні дослідження підтверджують тенденцію до **міжпоколінняного успадкування нерівностей**, серед яких можна вирізнити певні напрями досліджень. До першої групи належать праці, які з'ясовують проблему зв'язків між рівнем соціально-економічного розвитку регіону і освітніми бажаннями (М. Козакевич, М. Лось, З. Косель, З. Квіцинський). Інша група досліджень стосується постійних навчальних старань молоді на довгих відрізках часу чи повних циклах навчання (М. Яструб-Мрозічка, А. Яновський, З. Квіцинський, В. Вісьневський,

М. Стасінська). Є також дослідження, що встановлюють цілісний вплив чинників середовищно-соціальної природи, які кумулюються у біографіях людей (Й. Осінський, З. Квіцінський, М. Козакевич, Р. Боровіч, М. Шиманський, І. Бялецький).

Сьогодні відбувається **зниження освітніх прагнень** молоді з менш вигідним соціальним положенням. Далі посилюються нерівності у сфері навчальних шансів, тобто збільшується дистанція між тими, хто знаходиться у вигідній ситуації, і тими, виховання яких (початкова соціалізація) здійснюється у несприятливих умовах розвитку. У виборі подальшого шляху навчання постійно більшого значення набувають основні чинники суспільного диференціювання (найвищий рівень бажань у молоді з інтелігенції, найнижчий — у селянської). У процесі навчання настає процес «охолодження» (уреальнення) рівня навчальних прагнень молоді. Доступність освіти блокує і психологічний бар'єр. Сільські діти і діти із сімей з низьким соціальним статусом мають занижену самооцінку, що є реальною силою і чинником селекції, що елімінує дітей із цих середовищ із шкіл окресленого типу. В середині 90-х років до ліцеїв потрапляла кожна друга дитина з інтелігенції, кожна сьома — з робітничого середовища і кожна дванадцята — з сільського середовища. Сьогодні ці диспропорції значно поглибилися і можуть посилюватися у результаті ліквідування багатьох дошкільних закладів і малих шкіл (в основному в селах).

Чинники соціальної природи в дійсності підлягають зміцненню і вирішують, вигідне чи не вигідне соціальне становище (високий рівень освіти батьків пов'язується з високою позицією в соціально-професійній структурі, це супроводжує більша правдоподібність проживання у великому місті). Презентування в емпіричних дослідженнях двох таких крайніх категорій молоді (враховуються три суспільні властивості — професія, рівень освіченості, місце проживання, а також шкільні оцінки) дало такий результат: при найкращому розміщенні цих елементів відсоток осіб, що намагаються отримати вищу освіту, сягає 95%, на неповній середній освіті хоче зупинитися 2%, зате при некорисному розміщенні — відповідно 4% і 45% [2, с. 109–110]. Кумуляція окремих чинників, що визначають соціальне положення особи, вказує, наскільки **сильно у Польщі диференціюються соціальні шанси на навчання**. Крім того, упродовж цілого періоду навчання в школі чинники соціальної природи стираються зі шкільними досягненнями, що вимірюються оцінками, тестами знань тощо. Навіть молодь з однаковими шкільними успіхами, але різного походження, по-різному вирішує вибір подальшого свого шляху. Різниця між найвищим і найнижчим рівнем освіти батьків при однакових шкільних досягненнях осіб, що бажають отримати вищу освіту, перевершує 20% [3, 56]. Якість результатів навчання не вирішує подальших планів щодо навчання. У групі найслабших учнів тим більше осіб намагається отримати вищу освіту в даній категорії рівня освіти батьків, чим вищий цей рівень. Варто зауважити, що діагностична вартість оцінок обмежує їх релятивізм та заплутання в контекст середовища. Отже, якщо брати до уваги тільки шкільні оцінки, це може призвести до фальшивого рішення щодо відсутності соціаль-

них нерівностей. Постає питання про значення школи як установи, що здійснює диференційну селекцію на підготовчому етапі до вибору подальшого шляху.

Аналіз попиту на навчання після закінчення основної школи однозначно вказує на суспільний характер **автоселекції**, тобто усіх процесів, які вказують, що серед учнів окреслених категорій, найчастіше спираючись на самооцінку, тільки частина учнів складає іспити або зголошується на даний напрям навчання. У ситуації (могло б здаватися) вільного і необмеженого вибору серед загальнодоступних закладів, значно частіше відмовляється від подальшого навчання молодь, яка походить з великих соціальних груп і місцевих середовищ, що створюють менш сприятливі умови розвитку на ранніх стадіях життя. Якщо поглянути на еволюцію структури соціального походження учнів від самого початку їхнього навчання до закінчення вищої школи, можна зауважити, що дуже серйозні зміни в участі окремих категорій походження відбуваються на фазі формування збору кандидатів на окреслений напрям навчання, тобто на фазі автоселекції. Загалом ці зміни у структурі походження (на фазі автоселекції) є серйознішими, ніж ті, що здійснюються в результаті дій (неоднакових для різних соціальних категорій) процесів селекції під час навчання і під час відсіву на екзаменах. Інакше кажучи, якщо порівняти між собою структуру походження учнів основних шкіл (засада рівних шансів) зі структурою студентів вузів, можна підтвердити, що на різницю між ними більшою мірою «вплинули» зміни, які виявились у структурі походження під час вибору середньої школи і постанови здобуття вищої освіти (автоселекція), ніж під час відсіву в середніх школах і селекції при вступних екзаменах до вузів. Характерною є тенденція до зменшення відмінностей на вищих етапах навчання. Основні пропорції розподілів визначаються вже на початковому етапі навчання, а саме при переході з основної школи до гімназії та з гімназії до середньої школи.

Дослідження яскраво вказують на те, що походження сім'ї впливає на культурну позицію особистості, викликаючи те, що із сприятливим становищем у суспільстві пов'язані переконливо кращі результати в тестах і, як правило, вищі оцінки у школі (згідно з Р. Будоном, це є так званий первинний стратифікаційний ефект) [5]. У свою чергу, при однакових шкільних досягненнях, чим вищий соціальний статус сім'ї, тим більші шанси вирішити подальше навчання в найпрестижніших закладах, з довшим періодом навчання, що є вторинним стратифікаційним ефектом. Отже, основні соціальні нерівності виступають вже при вирішенні питання про подальше навчання, при бажанні навчатися у вищій школі окресленого типу. Попит на навчання дуже диференційований, і в такому розумінні шанси на навчання мають характер досить неегалітарний.

Вибір, що здійснюється особою (суб'єктивне, індивідуальне вирішення) має значення для репродукції соціальної структури. Тенденція до **високого рівня авторекрутації** утримується в межах класу чи верстви, а люди, зі свого боку, діють начебто «за дорученням» цієї тенденції. Міжпоколінний рух залишається тоді на незмінному рівні (а залежить, між іншим, від виборів і дій осіб), і

вибір цієї поведінки повторюється, часто всупереч реальним інтересам особистості і заходам освітньої політики. Цим шляхом вибір навчання, приймаючи хибну логіку дій шкільної системи, підтримує і санкціонує її функціонування, оскільки віра у збіжність тріади «здібності – шкільні компетенції – професійні компетенції» підтримує і санкціонує соціальний порядок. Уклад значень, що визначають ситуацію вибору, є по суті віддзеркаленням шкільних диференціювань та правил, які її створюють (зразки компетенцій і критерій оцінок). У свою чергу, шкільні диференціювання є перетворенням диференціювань зовнішніх щодо шкільної системи, в укладі значень, що створюють зразок шкільних компетенцій. Існують певні спільні основи виборів, типових для учнів, що походять із різних середовищ. Типові рішення – це не тільки найчастіший вибір в окресленій категорії, а й такі, які характерним чином відрізняють цю категорію серед інших, що є суб'єктивною (відчуття) і об'єктивною (структура шансів) своєрідністю.

У результаті цих об'єктивних і суб'єктивних передумов в останні роки, разом із появою нової соціальної дійсності проблема нерівних освітніх шансів не тільки не зникла, а, навпаки, стала більш серйозною проблемою для освітньої політики.

Література:

1. Blossfeld H.-P., Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany: a longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965. W: Shavit Y., Blossfeld H.-P. (red.), Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder 1993, Westview Press.
2. Borowicz R., Plany yciowe m odzie y, ich realizacja, wiat warto ci. Badania longitudinalne. Toru 2000, AUNC, Socjologia Wychowania 14, UMK.
3. Borowicz R., Rywno i sprawiedliw o spo eczna. Studium na przyk adzie o wiaty. Warszawa 1998, IRWiR PAN.
4. Borowicz R., Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Warszawa 1983, PWN.
5. Boudon R., L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris 1993, Colin.
6. Cobalti A., Schizerotto A., Inequality of educational opportunity in Italy. W: Shavit Y., Blossfeld H.-P. (red.), Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder 1993, Westview Press.
7. Domański H., Hierarchie i bariery spo eczne w latach dziewi dziesi tych. Warszawa 2000, Instytut Spraw Publicznych.
8. Domański H., Na progu konwergencji. Stratyfikacja spo eczna w Europie rodkowo-Wschodniej. Warszawa 1996, Wydawnictwo IFiS PAN.
9. Dronkers J., Educational reforms in the Netherlands. Did it change the impacts of parental occupation and education. «Sociology of Education» 66, 1993.
10. Erikson R., Goldthorpe J.H., The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford 1992, Clarendon Press.
11. Haller M., Mach B.W., Structural changes and mobility in a capitalist and a socialist society; comparison of men in Austria and Poland. W: Niessen M. i in. (red.). International

- Comparative Research. Social Structures and Public Institutions in Eastern and Western Europe. Oxford 1984, Pergamon Press.
12. Halsey A.H., Towards meritocracy? The case of Britain. W: Karabel J., Halsey A.H. (red.). Power and Ideology in Education. New York 1977, University Press.
 13. Heath A.C., Mills C., Roberts J., Towards meritocracy? Recent evidence on an old problem. W: Crouch C., Heath A. (red.). Social Research and Social Reform. Oxford 1992, Clarendon Press.
 14. Heyns B., Bia ecki I., Educational inequalities in postwar Poland. W: Shavit Y., Blossfeld H.-P. (red.). Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder 1993, Westview Press.
 15. Kofman J., Roszkowski W., Transformacja i postkomunizm. Warszawa 1999, Instytut Studiów Politycznych PAN.
 16. Кушерець В.І., Система освіти в ноосферному вимірі. Потреба світоглядної та методологічної переорієнтації // Вища освіта України. — Київ. — 2003. — № 3. — С. 36–40.
 17. Kwieciński Z., Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego. W: Realia i perspektywy reform oświatowych (red. Bogaj A.), Warszawa 1997, IBE.
 18. Kwieciński Z., Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Poznań 1998.
 19. Lewandowski E. (red.), Fenomeny społeczne końca wieku. wyd. 1998.
 20. Pilzer P.Z., Nasz dobrobyt bez granic. Warszawa 1995.
 21. Sawiński Z., Stasińska M., Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia na dwóch drogach selekcji młodzieży szkolnej. Zeszyt 42 Zespołu Badań Socjologicznych nad Problemami Oświaty. Warszawa 1986, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
 22. Shavit Y., Kraus V., Educational transitions in Ireland: a test of the industrialization and credentialism hypothesis. «Sociology of Education» 63, 1983.

Беата Гофрон. Неравенство образовательных шансов в период трансформации социального порядка в Польше

В период трансформации социального порядка в Польше проблема неравных образовательных шансов не только не уменьшилась, но стала для образовательной политики еще более серьезной. Неравенство образовательных шансов связано с фактом создания дифференцированных статусов для детей со стороны социальных и территориальных сред, в которых существуют определенные барьеры (региональный, экономический, демографический, психологический, идеологический, культурный, школьно-образовательный, половой).

Beata Gofron. The Long Odds in Education during the Transformation of Social Order in Poland

During the transformation of social order in Poland the problem of long odds becomes very topical. The problem of long odds in education is caused by increasing the differentiation of youth's statuses due to social and territorial differences. Those differences are based on regional, economical, demographic, psychological, ideological, cultural, educational, and gender peculiarities.

Алексей БОРИСЕНКО

ОБ ОБЩЕНАУЧНЫХ АСПЕКТАХ СУЩНОСТИ ИНФОРМАЦИИ

В предлагаемой работе рассмотрены вопросы, связанные с дифференциацией наук и связанными с ней учебными дисциплинами, сущностью и происхождением информации, а также ее эволюцией в процессе развития природы. Научное понятие информации используется в основном применительно к сложным кибернетическим системам. Поэтому и учебные дисциплины могут быть связаны в единое целое на основе понятия информации в таких кибернетических специальностях, как автоматика, информатика, электроника.

Информацию можно определить как первосущность, проявляющуюся в материальном мире с помощью ограничений. Она представляет собой абсолютный порядок, который после объединения с источником абсолютного хаоса, образующим полную неупорядоченность, создает энергию и на этой базе материальную природу.



1. Введение

Одной из важных проблем, стоящих перед высшей школой, особенно с учетом неизбежных реформ, вызванных Болонским процессом, является дальнейшая дифференциация изучаемых наук. В результате студенты даже одной специальности не видят их связи между собой и тем более с будущей специальностью. Во многом здесь виновата терминология каждой из наук, создающая свой специфический для нее язык, но особую роль в решении этой проблемы в рамках той или иной специальности играет наличие в ней единой идеи, интегрирующей изучаемые в ней разные науки. На основе этой идеи можно было бы готовить различные дисциплины и показывать их взаимосвязь между собой.

Такой объединяющей идеей для ряда кибернетических специальностей является информационный подход к ним на основе теории информации. Так, специальностями по направлениям могли бы быть — электроника, информатика, автоматика. Однако существующая теория информации в настоящее время не охватывает многие изучаемые по этим специальностям физические и математические дисциплины. Поэтому возникает настоятельная необходимость в создании более общей теории, объединяющей все существующие подходы к теории информации на общенаучном и даже философском уровне. Подобная работа начата философами уже давно и ведется в течение ряда десятилетий, но полученные результаты решают поставленную задачу пока что не в полной мере.

И мешает этому, прежде всего, отсутствие четкого определения информации. Именно на его основе можно было бы объединить различные кибернетические дисциплины в единую интегральную науку и тем самым структурировать большинство изучаемых по разным специальностям предметов и свести их в единую систему. Неоднократные попытки модифицировать или дать новое толкование феномену информации и тем самым создать новую теорию информации пока что были неудачными.

Многие дисциплины, такие, например, как кодирование или защита информации, читаемые для студентов, обучающихся по специальностям приведенных выше направлений, напрямую связаны с теорией информации, а другие опосредованно. Это такие, например, дисциплины, как системы передачи информации или цифровые автоматы. Если внимательно вникнуть в суть читаемых по этим специальностям математических и физических дисциплин, то окажется, что и они тесно связаны с понятием информации. Поэтому, чтобы получить дальнейшее интегрирование научных дисциплин, изучаемых студентами, да и школьниками, нужно дальнейшее исследование феномена информации.

2. О кибернетических, физических и философских аспектах информации

Современная теория информации рассматривает в первую очередь кибернетические системы, обладающие сложными *источниками* и *приемниками* информации, присущими в первую очередь *живым* и производным от них *техническим* системам. Используемая в них в виде сообщений *кибернетическая* информация предназначена для решения задач *управления и связи* в системах управления, особенностью которых является наличие *управляющего и управляемого* объектов, а также цели управления. Она также широко используется и в других науках, например, в физических, однако часто с помощью применения других терминов, таких как порядок, упорядоченность, организация, структура и тому подобное, и только относительно недавно понятие информации начало входить в физику в значении, близком к кибернетическому пониманию [1, 19; 2, 10].

Для систем *неживой* природы характерным, хотя и не очевидным, свойством является наличие во время взаимодействия между ними *физической* информации. При этом относительно покоящийся объект является приемником информации, а движущийся по отношению к нему объект — источником информации. Так, кусок металла, лежащий на наковальне, можно рассматривать, как приемник информации, а ударяющий по нему молот, как источник информации. Иногда источники и приемники информации в живом и неживом мире могут меняться местами или одновременно выполнять функции как источника, так и приемника информации. Однако в любом случае пара «источник-приемник» информации является для природных систем обязательной.

Философские науки, также как и физические науки, с осторожностью используют понятие информации, так как это понятие с научной точки зрения изучается сравнительно недавно. Так, например, такое относительно новое направление в философии и физике, как синергетика, изучающее вопросы самоорганизации природных систем, практически обходится без понятия информации, заменяя его такими, безусловно, важными физическими понятиями, как порядок и беспорядок. И это не случайно. Ведь еще относительно недавно среди философов шел спор о наличии информации в природе в период до появления кибернетических систем. В конце концов, пришли к выводу, что в природе должны существовать две формы информации — для живой и неживой природы. Однако и после этого информационный подход при решении философских проблем не нашел особого распространения еще и потому, что в философии, как и вообще в любой науке, важную роль играют традиции. А информационный подход трудно отнести к традиционному потому, что он появился совсем недавно, лишь в двадцатом веке. Но главное, что мешает применению теории информации в философии, — это слабая изученность информации как философского понятия.

В философских науках существует общий, выходящий за рамки физики, подход к природе в целом. Это общенаучный подход, в основу которого положено абсолютное, распространяющееся за обыденные рамки природных явлений, что позволяет с общих позиций взглянуть на уже известные законы природы. Поэтому анализ такого понятия как информация не только на кибернетическом и физическом уровне, а и на общенаучном, может дать результаты, которые позволят распутать клубок противоречий, сложившихся сегодня в теории информации.

3. Анализ обобщенной структуры системы передачи информации

Обобщенная структура *системы передачи информации* в кибернетических системах обычно представляется состоящей из *источника* и *приемника* информации и находящегося между ними канала связи. Источник информации находится в непрерывном изменении, то есть в движении, и генерирует информацию, передающуюся непосредственно по каналу связи приемнику, который затем преобразует ее в *постоянно* хранимую у него информацию,

используемую им уже далее для решения собственных практических задач. Информация, которая поступает во время ее передачи на вход приемника, называется *апостериорной*, а информация, которая хранилась у приемника до ее получения, — *априорной*. Она образует то, что у человека называется *знаниями*. Априорная информация представляет собой информацию, которая когда-то генерировалась источником в виде апостериорной информации и в процессе ее передачи постепенно накапливалась приемником в его памяти. Отсюда следует вывод, что апостериорная и априорная информации по своей сущности *едины*.

Результатом накопления информации в приемнике является то, что приемник получает «знания» о ряде возможностей, которые он может преобразовать в действительность. Их иногда еще называют предзнаниями. Однако он не знает в точности, какую из этих возможностей ему необходимо реализовать для получения того или иного практического результата. Другими словами, приемник обладает *неопределенностью* по отношению к реализуемой им в перспективе возможности. Устранить эту неопределенность приемника может только источник информации, передавая ему недостающую для этой цели информацию. И тогда у приемника на основе предзнания получается настоящее знание. В получении этой информации приемником состоит смысл и суть любой передачи информации, то ли кибернетической, то ли физической, и именно для этой цели предназначен источник информации.

Взаимодействие источника и приемника информации происходит таким образом, что активная роль в процессе передачи информации принадлежит ее источнику, управляющему приемником, который находится до прихода апостериорной информации в пассивном состоянии ожидания. По приходе этой информации существовавшая у приемника *неопределенность* преобразуется в *определенность* и соответственно одна из существующих возможностей преобразуется в *действительность*.

Замена существовавшей неопределенности приемника определенностью приводит к тому, что между источником и приемником исчезает различие по отношению к переданной информации, так как и источник и приемник ею теперь владеют в равной степени. Поэтому можно утверждать, что существовавшее до передачи информации состояние неравновесия системы «источник-приемник» после ее передачи будет заменено состоянием их равновесия. Это утверждение относится не только к кибернетическим системам, а и к физическим. Так, например, разряд молнии представляет собой переход от неравновесного состояния двух туч к их равновесному состоянию. Это же можно сказать и об обычном автомобильном аккумуляторе после его разряда. Следовательно, любая передача информации в живой или неживой природе приводит к переходу системы передачи информации в равновесное состояние.

Количество априорной информации и соответственно величина «знаний» приемника определяет величину его *сложности*, которая тем выше, чем больше количество имеющейся у него этой информации. В результате при-

емник с большей сложностью способен реализовать больше возможностей и, соответственно, обладает большей величиной неопределенности по отношению к реализуемой им возможности. В качестве меры степени неопределенности в теории информации была введена специальная величина, названная *энтропией*. Она равна *логарифму* от числа возможностей, которые способен реализовать приемник. Энтропия в данном случае по существу представляет меру «незнания» приемника о том, какую из имеющихся возможностей ему предстоит реализовать в ближайшем будущем.

Источник в отличие от приемника обладает способностью генерировать информацию в виде сообщений о возможностях, которые необходимо реализовать в те или иные моменты времени приемником. Именно источник «знает» какую возможность необходимо реализовать в данный момент приемнику и, посылая приемнику сигнал, сообщает ему об этом. Тем самым источник осуществляет управление приемником.

Источник генерирует эти сообщения на своем выходе в случайном порядке и соответственно обладает неопределенностью по отношению к генерируемому сообщению, и поэтому характеризуется, также как и приемник, энтропией, которая является меньшей или равной энтропии приемника. Если в приемнике энтропия определяется как результат вычисления субъективных, т. е. заранее известных с определенной долей погрешности, вероятностей реализации возможностей, то в источнике энтропия определяется объективно существующими вероятностями его перехода из одних состояний в другие.

В частном случае, когда переход из одного состояния в другое в источнике заранее предопределен, будет наблюдаться детерминированный процесс выбора сообщений о реализуемых возможностях, характеризующийся соответственно *нулевой* энтропией источника, и тогда речь идет о детерминированной связи сообщений между собой. В другом частном случае, когда переход источника в любое состояние происходит равновероятно, он будет характеризоваться *максимальной* энтропией, и связь, как таковая, между сообщениями будет отсутствовать. Во всех остальных случаях следует говорить о вероятностной связи между генерируемыми источником сообщениями, когда о переходе источника в другие состояния можно говорить как о факторе, появляющемся с определенной долей вероятности.

Так как истинную энтропию источника информации, оценивающую его степень неопределенности с учетом всех его особенностей, найти бывает достаточно сложно, то она часто при расчетах огрубляется таким образом, чтобы быть равной величине энтропии приемника, *максимальное* значение которой равно логарифму числа существующих у приемника возможностей. Именно эту величину выбирают на практике при расчетах, если заранее неизвестно истинное распределение вероятностей сообщений источника. Например, если неизвестны вероятности для оценок «два», «три», «четыре» или «пять», которые получит студент на экзаменах, то величина энтропии и соответственно количество информации, получаемое при выставлении оцен-

ки, вычисляется как логарифм четырех, то есть два бита. Хотя на самом деле, если оценка, например, «четыре» предположительно будет наиболее вероятной, то энтропия источника будет меньше двух.

Рассмотренная выше структура системы связи может быть применена к взаимодействующим объектам не только живой, но и неживой природы, в частности, к физическим объектам, так как между кибернетической и физической информацией существует глубокая, хотя и не всегда очевидная взаимосвязь. Например, кусок мрамора может рассматриваться как приемник физической информации, содержащий в себе непроявленную в реальности *априорную* информацию о бесчисленном множестве потенциально возможных скульптур. Однако любая из этих скульптур может быть получена только при наличии источника *апостериорной* информации, способного вычленивть необходимую скульптуру из исходного материала, в данном случае мрамора. В качестве такого источника выступает скульптор и его резец. При этом необходимым условием получения скульптуры является *движение* резца в руках мастера, выполняющего соответствующую работу. Именно в наличии *движения* состоит принципиальное отличие апостериорной от априорной информации, которая является относительно *неподвижной*. Относительной априорная информация является потому, что в материальном мире нет объектов, с которыми бы не происходили какие-либо изменения, и соответственно не наблюдалось бы движение.

Так как в физическом мире активное взаимодействие объектов типа рассмотренного выше примера всегда сопровождается выполнением работы, то можно утверждать, что и передача информации от источника к приемнику также сопровождается работой.

Допустимо и обратное утверждение, что любая работа является ни чем иным, как передачей информации от одного физического или кибернетического объекта к другому.

Если это действительно окажется так, то приведенные выше утверждения могут привести к несколько иной точке зрения на существующие законы природы, чем имеющиеся в настоящее время, и тем самым объединить теорию информации и физику в единую науку о природе. Тем самым будет решаться поставленная выше задача объединения разнородных наук в единую систему по объединяющему их признаку, которым будет являться общее для них понятие информации.

4. Определение информации

Если внимательно рассмотреть процессы и явления, происходящие в природе, то придем к выводу, что так или иначе в их основе лежат различные ограничения, представляющие одновременно и информацию. Эта информация находится не только в приемнике, но и в источнике информации, так как каждый источник в материальном мире может быть и приемником информации. Действие ограничений основано на том, что они *сужают* число существующих на данный момент в источнике информации возможностей в пре-

деле до *одной*, уменьшая тем самым до нуля неопределенность его состояния. Так как в реальной природе все ее объекты выступают в роли или источника, или приемника информации, то они, так или иначе, содержат ограничения.

Собственно, приведенное выше высказывание представляет определение информации, предложенное автором применительно к данной работе, которое более кратко можно выразить следующим образом:

информация является идеальной сущностью, проявляющейся в реальном мире с помощью ограничений.

Из сказанного выше следует важный вывод, что информация в реальном мире в чистом виде *не существует*, а только проявляет себя с помощью *ограничений*. Это значит, что окружающий мир — это, прежде всего, мир ограниченный, а затем уже мир движений. Наиболее отчетливо это проявляется в математике и задачах кодирования. Так, например, число, как и мысль, могут проявиться только с помощью кодирования. Причем одно и то же число может быть выражено в виде кодовых отображений бесчисленным количеством способов. Но никто еще не обнаружил число в чистом виде вне кодового отображения. Это значит, что информация как самостоятельный фактор в материальном мире реально не существует, а только проявляет себя в виде кодов. Из этого следует, что *информация представляет собой вещь в себе, хранящуюся в первосущности, а материальный мир — один из бесчисленного числа возможных кодов, проявляющих информацию с помощью ограничений.*

Таким образом, информацию следует рассматривать как объединяющую в единую систему на философском уровне основу для интеграции многих наук и соответствующих дисциплин, читаемых школьникам и студентам.

Литература:

1. Кадомцев Б.Б. Динамика и информация. 2-е изд. — М.: Редакция журнала «Успехи физических наук», 1999. — 400 с.
2. Стратонович Р.Л. Теория информации. — М.: «Сов. Радио», 1975. — 424 с.

Олексій Борисенко. Про загальнонаукові аспекти сутності інформації

Розглянуто питання, пов'язані з диференціацією наук й пов'язаними з нею навчальними дисциплінами, сутністю і походженням інформації, а також з її еволюцією в процесі розвитку природи. Наукове поняття інформації використовується в основному стосовно до складних кібернетичних систем. Тому і навчальні дисципліни можуть бути об'єднані в ціле на основі поняття інформації в таких кібернетичних спеціальностях, як автоматика, інформатика, електроніка. Інформація в даній роботі визначається як сутність, що проявляє себе в матеріальному світі за допомогою обмежень. Вона створює абсолютний порядок, який після об'єднання з джерелом абсолютного хаосу, що являє собою повну неупорядкованість, створює матеріальну природу.

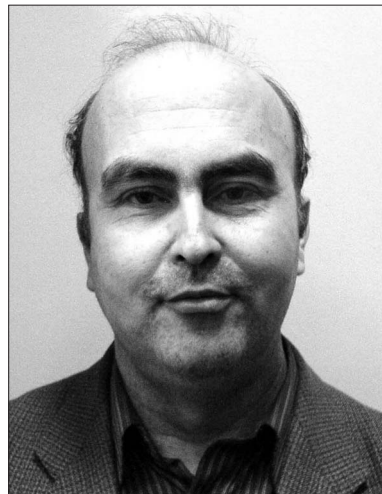
Oleksiy Borysenko. On Scientific Aspects of Information's Essence

The article is devoted to the issues related to the differentiation of sciences and their subjects, essence and origin of information, and its evolution in the process of nature development. The scientific notion of information is used with reference to the complex cybernetic systems. That is why subjects can be regarded as a certain integrity, based on the notion of information in such cybernetic profession as automatics, information science, and electronics. Information is determined as essence, which reveals itself in the material world by means of limitations. It generates an absolute order that is after merging with a source of absolute chaos produces the energy as the base of the material nature.

Эдуард КАЛИНИН

ПРОБЛЕМА НАБЛЮДАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ПЕДАГОГИКЕ

Постклассическая наука характеризуется, прежде всего, двумя общими тенденциями: 1) проникновением методов и идеалов одного типа научных дисциплин в другой тип; 2) образование интегральных дисциплин, проблем и подходов. Автор останавливается на общей для постклассической науки проблеме наблюдателя, его роли, статусе и значении, как для естественных, так и для социогуманитарных наук (на примере этнологии и педагогики). На основе анализа проблемы наблюдателя в естественных науках (на примере физики и синергетики) и в общественных науках (на примере этнологии и педагогики) делается вывод о неустранимости фигуры наблюдателя из структуры постклассической научной теории и о необходимости трансцендентальной субъективности в постклассической науке от физики до педагогики. Это приводит не к потере объективности научного знания, но к усложнению процедур его достижения и свидетельствует о процессах гуманитаризации современной науки.



Современная наука, по нашему мнению, характеризуется прежде всего двумя общими тенденциями: во-первых, проникновением методов и идеалов одного типа научной дисциплины в другой тип и, во-вторых, образованием интегральных дисциплин, проблем и подходов. Остановимся на очень важной и общей для современной науки проблеме связи объективности и наблюдаемости в научном познании, которую кратко назовем проблемой наблюдателя, его роли, статусе и значении, как для естественных, так и социогуманитарных наук. Это позволит выявить как общенаучные, так и специфические черты данной проблемы для каждого типа научного знания.

Проблема наблюдателя в неклассической физике

Идеалу классической физики (и шире, всего естествознания) присущи два основных принципа: принцип полной независимости существования физических процессов от наблюдения и измерения (естественнонаучная форма принципа объективности) и принцип полной детализации измерения и

наблюдения. Это возможность неограниченного уточнения измерения и совместного измерения (наблюдения) любых природных явлений.

Первая брешь в представлениях классической физики была пробита А. Эйнштейном. У него особую роль играл наблюдатель, не присутствовавший в классической физике, в которой законы трактовались как абсолютно объективные и обосновывались или на основе логических построений, или на основе эксперимента, где прибор не имел принципиального значения. До него предполагалось, что физические величины существуют и имеют определенные значения сами по себе, без их наблюдения. В теории относительности А. Эйнштейн поставил вопрос иначе. Уже в его самой первой работе фигурирует наблюдатель, который манипулирует с часами и линейками, и от состояния которого (движется он или нет, и с какой скоростью) зависит та или иная величина.

По нашему мнению, деление философии на классическую и неклассическую не совпадает с аналогичным делением науки. Строго говоря, все естествознание до сих пор, а, может быть (это требует специального рассмотрения), и наука в целом является с точки зрения философского идеала рациональности, классической, даже включая новую парадигму синергетики, именно благодаря своей верности принципу объективности. Можно обнаружить неклассический этап развития физики: 1) по отсутствию автоматического, бессознательного, нерелексивного способа реализации принципа объективности; 2) по необходимости проделывания специальной методологической работы по конструированию объективного знания; 3) по приобретению явного вида присутствия субъекта не только в познавательной деятельности, но и в его результатах — неклассических научных теориях; 4) по усилению и расширению внутринаучных форм рефлексии, отличных от философских.

При наступлении второго этапа неклассической физики — становлении квантовой механики — в классику уже попала вся предшествующая физика, включая теорию относительности. Отметим, что при сохранении принципа объективности, водораздел для классической и неклассической физики, с точки зрения творцов квантовой механики, проходит по категории детерминизма (лапласовского или вероятностного). «Теория относительности не только расширила область применимости, но и укрепила основы детерминистского описания, являющегося характерным для классической физики. Существенно новой чертой анализа квантовых явлений является фундаментальное отличие между измерительным прибором и изучаемыми объектами... В то время, как в классической физике взаимодействием между объектом и прибором можно пренебречь, в квантовой физике это взаимодействие составляет нераздельную часть явления. Отказ от классического идеала детерминизма находит... выражение в соотношениях дополнительности, представляющих условия для однозначного применения основных понятий, составляющих основу классического описания. Более широкие рамки дополнительности не означают произвольного отказа от идеала причинности, так как расширение рамок наших понятий не предполагает какой-либо ссылки на наблюдающий субъект» [4, 186–301].

Итак, неклассическая физика явным образом обнаруживает свою парадоксальность. Выявляя активную конструирующую роль субъекта, его неустрашимый вклад в объективное знание, она стремится по-прежнему, исходя из постулата объективности, элиминировать его влияние. По нашему мнению, это противоречие и необходимость его постоянного разрешения есть основная движущая сила неклассической физики. Н. Бор пишет: «... с одной стороны, описание нашей мыслительной деятельности требует противопоставления объективно заданного содержания и мыслящего субъекта, а с другой, что нельзя строго разграничить объект и субъект, поскольку последнее понятие также принадлежит содержанию» [2, 56]. И, наконец, В. Паули: «Я предполагаю, что наблюдатель в современной физике изолирован еще слишком сильно и физика будет отходить еще дальше от классических образцов» [8, 26–27]. 20 лет назад автору этой статьи казалось, что Паули прав, и вся дальнейшая эволюция современной физики, вслед за синергетикой, станет во многом связана с дальнейшим введением субъекта в структуру физического знания. Это в какой-то степени реализовалось в концепциях самоорганизации, антропного принципа, дальнейших дискуссиях об основаниях квантовой теории и т. п. Но столбовая дорога синтеза фундаментальных физических теорий пошла в обратном направлении — к максимальному удалению субъекта из физической теории. А программа синергетики так и не стала общезначимой и к тому же, в конце концов, также пришла к идеалу объективности.

Синергетика, наблюдатель, объективность

Посмотрим теперь, как к проблеме наблюдателя, принципу объективности относятся в синергетике как исследовательской программе. Если в демаркации между классической физикой и теорией относительности эпистемологическая граница проходила помимо разного представления о роли и характере наблюдателя в различиях понимания категорий пространства и времени; демаркация между предшествующей физикой и квантовой механикой также помимо проблемы наблюдателя в различном толковании категории детерминизма, то в синергетике прослеживается как озабоченность вышеназванной проблемой, так и иное толкование времени, детерминизма, а также сложности и множественности, что позволяет видеть как преемственность границ, так и их расширение и перемещение. Проследим это на основе работ И. Пригожина.

Наше видение природы претерпевает радикальные изменения в сторону множественности, темпоральности и сложности. Классическая или квантовая физика описывает мир как обратимый, статичный. В их описании нет места эволюции ни к порядку, ни к хаосу. Информация, извлекаемая из динамики, остается постоянной во времени. Налицо явное противоречие между статической картиной динамики и эволюционной парадигмой термодинамики [10, 34–36].

Двойственная структура квантовой механики — волновая функция и ее коллапс — приводит к концептуальным трудностям. Многие физики пришли

к заключению, что ответственность за коллапс несет наблюдатель и производимые им измерения. Между парадоксом времени и квантовым парадоксом существует тесная аналогия. Оба парадокса приписывают человеку уникальную роль. Он отвечает и за стрелу времени, и за переход от квантовой «потенциальности» к квантовой «актуальности», т. е. за все особенности, связанные со становлением и событиями в нашем физическом описании. После синергетики можно дать реалистическую интерпретацию квантовой теории. Поскольку описание квантовых хаотических систем производится не в терминах волновых функций, а в терминах вероятностей, отпадет необходимость в «коллапсе» волновой функции. Именно квантовый хаос, а не акт наблюдения, опосредствует наш доступ к природе [10, 10–11].

Смысл, который несет в себе второе начало, состоит вовсе не в узаконивании нашего незнания и нашей субъективности. Напротив, оно дает существенную информацию о всеобщей структуре физического мира. Великие законы физики не являются «всего лишь» отражениями реальности, как не являются и «всего лишь» социальными или историческими конструкциями. Классический идеал объективности (и подразумеваемое им отрицание времени) не имеет экстраисторического статуса. Идея объективной физической реальности, воплощённая в динамическом описании, была результатом первой успешной попытки включить время в математическую схему. Современная физика рассматривает стрелу времени как одно из существенных свойств реальности; физическая реальность, которую мы описываем сегодня, является временной. Она охватывает законы и события, достоверности и вероятности. Вторжение времени в физику отнюдь не свидетельствует об утрате объективности или умопостигаемости. Наоборот, оно открывает путь новым формам объективной познаваемости [11, 248–249, 280–282].

Научное описание должно соответствовать источникам, доступным наблюдателю, принадлежащему тому миру, который он описывает, а не существу, созерцающему наш мир «извне». Таково одно из фундаментальных требований теории относительности. Закон Ньютона отнюдь не предполагает, что наблюдатель — «физическое существо». Объективность описания определяется как отсутствие всякого упоминания об авторе описания. То обстоятельство, что теория относительности основана на ограничении, применимом к физически локализованным наблюдателям, существам, могущим находиться в один момент времени лишь в одном месте, а не всюду сразу, придает физике некую «человечность». Это отнюдь не означает, будто физика субъективна, т. е. является результатом наших предпочтений и убеждений. Физика по-прежнему остается во власти объективных связей, делающих нас частью того физического мира, который мы описываем. Необходимо предположить, что наблюдатель находится внутри наблюдаемого им мира. Диалог с природой успешен лишь в том случае, если он ведется внутри природы [11, 248–249, 280–282].

Как пишет А. Алешин, познавательная установка классической физики предполагала исключение субъекта из картины мира. Наличие у субъекта

познания тела, определенной «размерности», страстей, его культурно-исторической определенности, исторической конечности, а тем самым безусловной и неискоренимой предпосылочности познания, напротив, мыслилось классикой как основание для субъективизма, антропоморфизма, удаления от истины. Эпистемологические уроки развития естествознания разрушают это фундаментальное допущение классической философии и естествознания. Физик — это с самого начала не только созерцатель (зритель), но и активно действующее лицо (актер). Но выйти за пределы классической оппозиции и показать, что отныне физические понятия содержат ссылку на обозревателя (актера и зрителя вместе), совсем не значит, что этот обозреватель должен быть охарактеризован с биологической, психологической или философской точки зрения. Физика ограничивается тем, что предписывает ему свойство, которое является необходимым условием для осуществления всякого эксперимента в природе, — различение прошлого и будущего. Однако требование соединенности актера и зрителя ведет к вопросу, может ли физика обнаружить такое свойство в макроскопическом мире. В отличие от Пригожина, необходимо отметить, что в общем случае в познавательном процессе невозможно совместить рефлексивную (созерцательную) и деятельностную позиции.

Выделим вслед за А. Алешиным две возможности «учета роли наблюдателя» (точнее, характеристики бытия субъекта познания) в постклассической науке: 1) вводить то или иное свойство наблюдателя (субъекта), например, необратимость, внутрь онтологии науки; 2) признать, что научная теория не прямая репрезентация реальности, а лишь средство понимания, отводя роль мира самого по себе — научной картине мира. По нашему мнению, это также эпистемологическая граница постклассической рациональности, но проходящая не только в мире, но и в субъекте [7, 16–35].

Проблема наблюдателя и эпистемологическая граница постклассической рациональности

М. Мамардашвили отмечал, что понятие наблюдения (которое в особых терминах физических наук и вообще естествознания есть приложение и реализация философских абстракций сознания) стало одним из первичных понятий, в которые уперлись современные физические науки [5]. Действительно, по И. фон Нейману, измерение (или связанный с ним процесс субъективного восприятия) является по отношению к внешнему миру новой, не сводящейся к нему сущностью. Например, при измерении температуры мы можем его продолжить до тех пор, пока не получим температуру окружения ртутного сосуда термометра, и сказать затем: эту температуру измеряет термометр. Можно продолжить расчеты: 1) до ртутного сосуда термометра, 2) до его шкалы, 3) до сетчатки или 4) до клеток мозга.

В некоторый момент мы должны будем сказать, что это воспринимается наблюдателем. Это значит, что мы всегда должны делить мир на две части — наблюдаемую систему и наблюдателя. В первом из них мы можем, по крайней мере, принципиально, сколь угодно подробно исследовать все физиче-

ские (природные) процессы; в последней — это бессмысленно. Положение границы между ними в большой степени произвольно [6].

В этом изложении отчетливо формулируется и осознается основная антиномия неклассической науки: необходимость проведения границы между наблюдаемым и наблюдателем (то есть между объектом и субъектом), и неустранимость наблюдателя. И, наконец, самое главное для нас, что эту эпистемологическую, а не онтологическую границу можно проводить в разном месте. Это и есть формулировка сущности неклассической науки, позволяющая понять разные этапы ее развития, множественность ее онтологии и образов, принципиальную невозможность существования какого-то одного выделенного образа науки в неклассической перспективе.

Мы не можем (внутри самой теории) понять те средства, которые мы используем для построения картины физического мира. Физическая теория имеет дело с явлениями, которые начинаются в цепи природы, а кончаются в совершенно неясном для нее, завершающем ее звене, будучи зарегистрированы нашими аппаратами отражения и осознанием нами этих состояний. И вот это непознаваемое осознание является конечным звеном фиксации нами цепи физических явлений, без которого мы вообще не можем о них судить и что-либо знать. Тем самым мы точную картину физических явлений в мире покупаем ценой нашего непонимания сознания [5]. В отличие от философов (в частности, М. Мамардашвили), все физики, начиная с фон Неймана, сделали вывод, что из подвижности границы между наблюдателем (субъектом исследования) и объектом исследования следует не вывод о двух гносеологических парадигмах, а необходимость введения самого сознания в натуралистическую парадигму (в частности, в процесс измерения в квантовой механике).

Если же следовать дуализму парадигм, то необходимо анализировать субъект познания дальше, не редуцируя его натуралистически (в частности, выделяя субъекты наблюдения, измерения, экспериментирования, теоретизирования и т. п.). Надо иметь в виду, что эти разные субъекты (функции) могут быть объединены единой общей характеристикой — смыслом, который должен быть внесен в мир природы (и шире — в мир сам по себе) субъектом познания с помощью эталонов (идеалов), выполняющих в объективном мире функцию носителей смысла.

Проблема наблюдателя (субъекта) в общественных науках

Наблюдатель в этнологии

Перейдем от рассмотрения проблемы наблюдателя в естествознании (на примере физики и синергетики) к проблеме наблюдателя в общественных науках (на примере этнологии). Оппозиция «натуральное (объективированное) — конструктивное (рефлексивное)» — это оппозиция классического рационализма, присущая и основным подходам к пониманию нации (этнического).

При позиции постмодерна отменяется не только наука (в данном случае этнография) и философия, но и сама дистанцированность и дифференцированность духовной культуры Западной цивилизации. Позиция постклассического рационализма, реализованная в той или иной общественной науке (в частности в этнографии), позволяет сохранить принцип объективности и остаться в пределах науки благодаря переходу от классической дуальной схемы: субъект-объект, сознание-бессознательное — к постклассической триадной схеме: субъект-предмет-объект, бессознательное-нерефлексивное сознание-рефлексивное сознание. В то время как абсолютная радикальность постмодерна уничтожает саму возможность познания.

Сущность метода этнологии, позволяющего сохранить объективность предмета на разных этапах ее развития, обрисовал В. Тэрнер. Он использует определение антропологов как «трижды рожденных» [12, 9–10], так как они покидают свою культуру, чтобы понять экзотическую, и возвращаются, сроднившись (по мере возможности) с экзотической культурой, к родной культуре, где происходит возрождение первоначальной социальной идентичности. С точки зрения постклассической рациональности при этом (при прямом и обратном переходе) антрополог (наблюдатель) от рефлексивного сознания переходит к нерефлексивному сознанию и к бессознательному как к уровням своего бытия. Меняя социально-практический и духовный контекст родной культуры на экзотическую, он, как следствие, изменяет и бессознательное и нерефлексивное сознание самого себя, формируя иные экзотические установки. Далее, при обратном переходе он восстанавливает контекст родной культуры, как-то и в какой-то мере сохраняя существование прежних экзотических установок, делая их предметом рефлексивного сознания. Это «тройное рождение» (восстановление первоначальной трансцендентальной субъективности наблюдателя) не может не идти без потерь, но, в отличие от постмодерна, в постклассической концепции познания этнического не утверждается абсолютная непознаваемость традиционной, экзотической культуры, а, в отличие от классики (классической социальной рациональности и рациональности классических этнологических концепций), не утверждается отсутствие потерь в познании и в понимании при этой троекратной перестройке субъективности.

Наблюдатель в педагогике

Обратимся теперь к другой социогуманитарной дисциплине — педагогике. Она всегда связана с той или иной концепцией рациональности, в частности, педагогика Нового времени — с когнитивными установками Просвещения, и, шире, — с эпохой Модерна. С наступлением эпохи Постмодерна все ключевые принципы были подвергнуты ревизии и пересмотру. Прежде всего, установка интеллигенции на просвещение и образование народа. Первая, как и второй, оказались под господством власти собственности, а народ к тому же, не хотел просвещаться, а хотел социального благополучия. Отсюда поворот к «хорошему обществу» с его социальным благодеянием и манипуляциями. Место культуры просвещения заняла массовая

культура, а универсального образования и воспитания — узкая специализация. При этом отсутствие всякого систематического образования и воспитания при социальном успехе выдается за оригинальность, а потому и ценность если не личности, то соответствующей социальной группы (пример, рэпперы в США, а в современной России это гораздо шире: от Шнура и Шуры до ряда современных политиков). Однако педагогика и образование в целом не отменяются, просто релятивизируются. Постановка вопроса от Эзопа до Маркса: «врачу — исцелился сам» и «воспитатель сам должен быть воспитан» все еще актуальна. Если используются классические гносеологические установки, то в педагогике реализуется аналог классической трансцендентальной субъективности, предполагающей готовую, заданную структуру сознания. Тогда возможен ход: 1) Педагог — 2) Ученик (студент) — 3) Педагог. Где идентичность 1 и 3 состояний субъекта педагогики, невзирая на изменения, и идентичность первого и второго состояний субъекта и объекта педагогики, гарантируется такими структурами (ср. антрополог — «трижды рожденный» в этнологии). Обнаружение своего языка и сознания у образуемого и воспитуемого, что отмечает М. Мамардашвили, не отменяет, на наш взгляд трансцендентальность. Она только из предзаданной и априорной становится результатом и апостериорной, в случае успеха педагогической коммуникации превращаясь в ее трансцендентальную прагматику. В этом смысле она диалогична и открыта. Поэтому можно говорить об определенном сходстве и пользе совместного изучения фигуры наблюдателя от физики и синергетики до педагогики. Инвариантность результата (знания или духовного состояния) всегда содержит интересубъективность, опирающуюся явно или неявно на ту или иную трансцендентальность. Поэтому совпадение изменения обстоятельств и самоизменения как революционная практика разрушает старую идентичность и создает новую — в науке, педагогике, политике. Это позволяет ответить на вопрос древних римлян: «Кто будет сторожить самих сторожей?»

Заключение

На основе анализа проблемы наблюдателя в естественных науках (на примере физики и синергетики) и в общественных науках (на примере этнологии) можно сделать вывод о неустранимости фигуры наблюдателя и трансцендентальной субъективности из структуры постклассической научной теории. Но если на классическом этапе развития естествознания объект рассматривается как абсолютно не зависящий от человека и человечества, то для социогуманитарных наук это с самого начала невозможно. Поэтому либо происходит объективация объекта с помощью явно заданных трансцендентальных структур (например, через понятие ценности), либо это происходит в конечном счете после эффективного процесса коммуникации. Вместе с тем это приводит не к потере объективности научного знания, но к усложнению процедур его достижения и свидетельствует о процессах гуманитаризации современной науки.

Литература:

1. Арутюнян Ю. В. Дробижева Л. И., Сусоколов А. А. Этносоциология. — М.: АспектПресс, 1998.
2. Бор Н. Избранные научные труды. — М.: Наука, 1966. — Т. 2.
3. Гейзенберг В. Физика и философия, часть и целое. — М.: Наука, 1989.
4. Ленин и современное естествознание. — М.: Мысль, 1969.
5. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — Тбилиси, Мецниереба, 1984.
6. Фон Нейман И. Математические основы квантовой механики. — М.: Наука, 1964.
7. О современном статусе идей глобального эволюционизма. — М.: ИФ СССР, 1986.
8. Паули В. Физические очерки. — М.: Наука, 1975.
9. Пригожин И. От существующего к возникающему. — М.: Наука, 1986.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. — М.: Прогресс, 1986.
11. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. — М.: Прогресс, 1999.
12. Тэрнер В. Символ и ритуал. — М.: Наука: Главная редакция восточной литературы, 1983.

Едуард Калінін. Проблема спостерігача в сучасній науці і педагогіці

Посткласична наука характеризується, насамперед, двома загальними тенденціями: 1) проникненням методів і ідеалів одного типу наукових дисциплін в інший тип; 2) утворенням інтегральних дисциплін, проблем і підходів. Автор зупиняється на загальній для посткласичної науки проблемі спостерігача, його ролі, статусі й значенні як для природничих, так і для соціогуманітарних наук. На основі аналізу проблеми спостерігача в природничих науках (на прикладі фізики й синергетики) і в суспільних науках (на прикладі етнології й педагогіки) робиться висновок про неможливість виключити фігуру спостерігача зі структури посткласичної наукової теорії й про необхідність трансцендентальної суб'єктивності в посткласичній науці від фізики до педагогіки. Це приводить не до втрати об'єктивності наукового знання, але до ускладнення процедур його досягнення й свідчить про процеси гуманітаризації сучасної науки.

Edward Kalinin. The Problem of an Observer in the Up-to-date Science and Pedagogy

Post-classic science is characterized by two general tendencies: 1) interdisciplinary, 2) formation of integral disciplines, problems and approaches. The author dwells on such common problem for post-classic science as an Observer, his role, status and importance both for natural sciences and humanities (for example, ethnology and pedagogy). Two conclusions are based on the analysis of the problem of an Observer in natural sciences (for example, physics and synergetic) and in social sciences (for example, ethnology and pedagogic): 1) Observer's indestructibility from the structure of post-classic scientific theory, and 2) the necessity of transcendental subjectivity in post-classic science from physics to pedagogy. This does not necessarily lead to the loss of objectivity of scientific knowledge, although complicates the procedures of its achievement. It also confirms the processes of the humanitarization of modern science.



Інна КНИШ

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЗА ДОБИ ПОСТНЕКЛАСИКИ

У статті аналізується екологічна освіта в сучасному науковому дискурсі. Розглядаються концепції розвитку освіти на класичному, некласичному та постнекласичному етапах розвитку науки, порівнюються холістична, тоталогічна, синергетична позиції в сучасному педагогічному дискурсі, досліджується їх вплив на розв'язання екологічних проблем, що постали перед людством.

Розвиток та подальше існування суспільства багато в чому залежить від рівня виховання та освіченості громадян держави, від знання правових, моральних, культурних та етнічних норм. Усе це сприяє регулюванню відношення людей до природи та суспільства, вмінню застосовувати отримані знання та духовні цінності в повсякденному житті та професійній діяльності, здатності розуміти сутність перетворень, які відбуваються в сучасному світі, відповідно до їх цілей та ідеалів. Рівень освіти населення та забезпечення можливостей його отримання є показниками розвитку суспільства. Тільки завдяки освіті можливим стає накопичення, наслідування та збереження наукових знань, культурних та духовних цінностей, моральних норм. Характер освіти та виховання в суспільстві визначається потребами та розвитком суспільного життя.

Освіта є динамічною системою, тому нашою метою буде аналіз змін, які відбуваються в освіті в класичний, некласичний та постнекласичний періоди, та аналіз передачі через систему освіти знань у кожному періоді зокрема. Особливо зосередимось на сучасному суспільстві, у якому починає розвиватися екологічна освіта як певна освітня структура. Спочатку розглянемо сучасні тлумачення терміну «освіта».

В. Крисаченко, трактуючи аспекти сутності освіти як процесу, у якому розкриваються потенційні можливості людини, визначає такі точки зору на освіту:

- суспільна — це здатність до комунікації (просторової та часової), що уможливорює розумний устрій громадського життя;
- індивідуальна — будь-яка стратегія й тактика освіти повинна враховувати реальні цінності та знання суб'єктів освіти;
- культурна та наукова мають на меті ознайомлення учнів із класичними надбаннями всього людства сучасної доби в царині духу й пізнання.

Підсумовуючи вищесказане, В. Крисаченко дає таке визначення освіти: «Освіта є перманентним, цілісним, поглибленим процесом самоусвідомлення власної особистості, усвідомлення місця людини у світі, а світу — в людини» [7, 152].

Інше тлумачення терміну дає В. Огнев'юк: «Освіта» від українського — світло, світоч, свічадо на противагу латинському «os» — кістяк, хребет, основа і «vita» — життя [9, 3].

Від наведених тлумачень поняття освіти на основі суспільного, індивідуального та культурного досвіду з врахуванням досягнень науки можливо підійти до проблеми її екологізації. Саме екологічна освіта відображає нерозривність зв'язку між суспільством і природою. У цьому сенсі можна подивитися на екологічну освіту як процес набуття, з одного боку, знань про навколишнє середовище, а з іншого — про екологічні проблеми, передбачення їх негативних наслідків, необхідність та можливість їх вирішення в разі виникнення. Таким чином, екологічна освіта повинна йти, на нашу думку, в двох напрямках: як теоретичне знання про навколишнє середовище і про межі практичного втручання людини в природу. Звичайно, що ці дві сторони нерозривно пов'язані між собою. Екологічна освіта як система знань історично розвивалася та проходила такі ж періоди розвитку, як і наукове знання: класичний, некласичний та постнекласичний. У класичний період розвитку освіти та екологічних знань відбувалося накопичення та передача знань про оточуюче середовище. У некласичний період розвитку освіти та екології йшов подальший розвиток екологічних знань та проводилася їх первинна систематизація. У постнекласичний період розвитку екологічні знання перетворюються в екологічну освіту як певний структурний підрозділ. Таким чином, екологічне знання повинно сприяти формуванню екологічного мислення, його ноосферизації та розвитку екологічної культури як невід'ємного компоненту екологічної політики, спрямованої на збереження природи.

Екологічна освіта являє собою комплексний процес, який розглядається в літературі у різних аспектах [18; 4; 13]: соціологічному [14], економічному [17], освітньому [19] або як складова гуманістичного світогляду, де перш за все виокремлюється його етичний компонент [15].

Далі ми розглянемо, яким чином суспільство впливає на екологічну освіту та екологічне виховання, і навпаки, екологічна освіта та виховання впливають на суспільство в різні періоди його розвитку. Треба зазначити, що екологічні проблеми — це не тільки проблеми екології як науки. Це, перш за все, проблеми, які виникають під час людської діяльності та взаємин людини з при-

родою, суспільством та іншими людьми, з самим собою, проблеми світогляду, розуміння людиною себе та у взаємозв'язку з іншими природними та соціальними системами. Тому важливо дослідити екологічну проблему та її відбиток в сучасному педагогічному дискурсі.

Існує декілька концепцій, запропонованих науковцями щодо формування **постнекласичної освіти**. Розглянемо ті з них, які, на нашу думку, найбільш підходять для даного дослідження: А. Кочергін з **холістичної** позиції визначає цілісність соціально-історичного процесу та роль екологічних знань в осмисленні минулого та майбутнього стану природи та людського суспільства. В. Кізіма з **тоталогічної** позиції розглядає зміни, які відбуваються в постнекласичній освіті. В. Андрущенко, В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, В. Лутай, І. Предборська, А. Фомічов пропонують **синергетичні** підходи щодо розвитку постнекласичної освіти та виховання. Розглянемо більш детально згадані підходи.

Як зазначає А. Кочергін, складність екологічної освіти полягає у тому, що необхідно змінити старі, ненаукові, стихійно сформовані уявлення про взаємодію суспільства та природи, які склалися у свідомості людей як на рівні теоретичного, так і на рівні повсякденного мислення. Специфікою екологічної освіти є те, що вона повинна бути заснована на принципі «випереджального відображення». Діяльність з перетворення природи повинна відбуватися з усвідомленням та оцінкою наслідків діяльності. Екологічна складова світогляду повинна включати свободу людини та дозволяти спрямовувати мислення людей на передбачення можливих змін в майбутньому. Тобто треба зробити людину суб'єктом усвідомленого управління функціонуванням системи «суспільство – природа» [6, 260].

Говорячи про екологічне виховання, А. Кочергін пов'язує його з моральним вихованням особистості, шляхом створення нової екологічної етики. Характерною особливістю екологічної моралі він вважає її орієнтацію на майбутнє [6, 261]. Але треба звернути увагу на негативні моменти в холістичному підході. Необхідно не змінювати старі, ненаукові уявлення про вплив суспільства на природу, на чому наполягає А. Кочергін, а переглянути та синтезувати їх з науковими для того, щоб не наробити старих помилок у сучасному та майбутньому.

Близькими до позиції А. Кочергіна, який розробляв принципи та методи екологічної освіти та екологічного виховання, є погляди В. Кізіми, який розробив періоди розвитку власне освіти. Розглянемо його погляди більш детально та спробуємо за допомогою цієї концепції пояснити відповідні періоди розвитку екологічної освіти.

Для **класичного періоду** у розвитку освіти та виховання характерним було сприйняття екологічних знань як складової загального поняття освіти та виховання населення. Знання про людину виводилися із загального, світоглядно-філософського уявлення про світ. Взагалі освіта класичного періоду вимагала викладання, збереження та засвоєння праць класиків, була рухом

від минулого до сучасного, мала відтворювальний характер. Для неї характерна формалізована, авторитарна, бюрократична педагогіка, що розглядала учня як пасивний об'єкт, який треба наповнювати знаннями відповідно до попередньо опрацьованих і прийнятих програм і методик. До надбань класичної системи освіти відноситься: вироблення в учня ретроспективно-історичного погляду на предмет вивчення, дотримання послідовності, логічності мислення, забезпечення відносної повноти і надійності отриманих знань, збереження спадкоємності і відтворення культури, що повинно було сприяти високому рівню професіоналізму в різних сферах життя класичного суспільства. Всі ці надбання формували вчителі — інтелектуальна та духовна еліта нації [5, 21].

Класична освіта та виховання, які засновані на досвіді, схиляються до «правильності», «взірцевості», дотримання традицій, еталонів, авторитетів та законів, формують *класичну людину*. Все це, в свою чергу, обумовлює передумови формування в учня вторинної, загалом сервільної психології та свідомості на рівні світоглядних уявлень.

Але, врешті решт, ситуація кардинально змінилася. Настав період, коли людина змушена була приймати особисті рішення і долати неминучі перешкоди. Тому екологічні знання почали розвиватися через інші науки — це були наукові надбання некласичної освіти та виховання. В цей період класична людина незалежно від свого бажання починає переходити на активні, некласичні позиції, тобто поступово перетворюватися в некласичну людину. Як зазначає В. Огнев'юк, некласичне суспільство вже не в змозі було задовольнитися трансформацією традицій, досвіду і знань без розвитку самої сфери освіти. Зростаючі потреби суспільства спонукали до розширення видів діяльності людини, що, в свою чергу, сприяло розвитку наукових досліджень та необхідності глибшого пізнання світу. Активізована економічна діяльність потребувала певного освітнього рівня [10, 8—9].

У цей час настає **некласичний період розвитку освіти**. Суб'єкт (людина) починає розглядатись як здатний поставити себе у центр ситуації або всієї світобудови. Відбулася корінна переорієнтація поглядів на оточуючий людину світ, який постає в цей період як привід і засіб розвитку людини й самої людської життєдіяльності. У некласичній освіті та вихованні перевага віддається суб'єктивності учня, особистості вчителя, індивідуальному підходу до учнів, творчому ставленню до матеріалу, який вивчається, до його добору і методів донесення до слухачів. Навчання йде від майбутнього до сучасного. Попередні знання, авторитети та культура втрачають святість і обов'язковість для вивчення. Усе це, як зазначає В. Кізіма, сприяє розвитку творчого потенціалу учня, його фантазії, сприяє виробленню оригінальних, несподіваних і сміливих рішень [5, 22]. В екологічній освіті та екологічному вихованні відбувається пошук нестандартних підходів, вони набувають характеру гри, у яку втягнуті викладач разом з учнями і, навіть, навколишнє середовище, створюються гуртки, товариства, видаються журнали.

Як бачимо, у некласичний період розвитку освіти та виховання екологічні знання не диференціювалися з предметних дисциплін, які викладалися. Навколишній світ розглядається як привід і засіб розвитку людини та суспільства та сприймається як об'єкт для людської діяльності та задоволення її потреб.

Сучасний **постнекласичний період** висуває вимоги, яким вже не відповідає некласична освіта та виховання. Тому що, як зазначає В. Кізіма, некласичні інтенції стають небезпечними своїм невтримним активізмом, який, будучи замішаним на романтизмі й утопізмі, не завжди корисний для того, хто навчається та діє, і також для його оточення. Для розвитку українського соціуму особливо актуальним є висновок, згідно з яким суб'єктивізм розглядається не лише в значенні особистісного оформлення процесу пізнання, а й як зниження якості його результату — професіоналізму, як підміна об'єктивного знання індивідуальною думкою чи «кутом зору». Це відбувається тому, що ідеологія «навчання як гри» і «вільного розвитку творчої особистості», яка розглядає будь-яку директивність з боку викладача як неприпустиме зазіхання на духовну свободу учня, жорстко стикається з проблемою непристосованості навчених лише «грати» людей до дійсності практичних ситуацій реального життя. Вона, таким чином, обумовлює падіння вимогливості до себе, знецінення загальнозначущих смислів та імперативів, які підмінюються цинізмом і безвідповідальністю, байдужістю до навколишнього і власного життя [5, 22].

Треба звернути увагу також і на негативні моменти в тоталогічній концепції, яку запропонував В. Кізіма — він дещо недооцінює ролі традиційного наукового знання для розвитку постнекласичної освіти.

Таким чином, В. Кізіма здійснив науковий аналіз розвитку освіти в класичний, некласичний та постнекласичний період через зіставлення традиційних і нових методів та методологій пізнання і діяльності. Це створило передумови для вибору найбільш оптимального і перспективного шляху реформування вітчизняної освіти, з одного боку, виявило складність царини філософії освіти, а з іншого, стало свідченням неухильного її розвитку в Україні.

Як ми вже зазначали, розглянуті вище концепції А. Кочергіна та В. Кізіми є постнекласичними, відповідно до етапів, які виділив В. Стьопін стосовно розвитку науки [12, 108–121]. Таким чином, було показано невід'ємність освіти від науки. Постнекласичний етап розвитку освіти вимагає поєднання науки та етики, що є характерною рисою постнекласичного етапу розвитку наукового знання.

Іншими шляхами у пошуках нових стратегій розвитку сучасної філософії освіти та виховання є розробки в синергетиці. На засадах синергетичної парадигми здійснюють філософсько-освітянські дослідження багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Ми розглянемо концепції, які розробили: В. Андрущенко, В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, В. Лутай, І. Предборська, А. Фомічов та ін. Зробимо аналіз кожної концепції.

В. Буданов пропонує ввести синергетику в освітянський процес за трьома напрямками:

- Синергетика для освіти (synergetics for) — впровадження інтегративних курсів з синергетики в середній та вищій школі. Передбачає підготовку та перепідготовку вчителів та викладачів, а також створення навчальної літератури. Це відбувається спіралеподібним шляхом усвідомлення цілісності світу.
- Синергетика в освіті (synergetics in) передбачає введення в природничі та гуманітарні дисципліни матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. Вивчаючи процеси становлення та виникнення нового в цих дисциплінах доречно поряд з традиційними методами впроваджувати синергетичні підходи. Це дасть змогу в подальшому створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності науки та культури.
- Синергетика освіти (synergetics of) передбачає синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості, здобування знань. У цьому проявляється антропний принцип постнекласичного періоду розвитку синергетики в процесах діалогу та розвитку самореферентних систем [2, 50–51].

Все це, на нашу думку, повинно доповнюватися екологізацією освіти та впровадженням екологічного виховання, що створить передумови для розвитку ноосферного мислення.

Вирішення проблеми виживання людини значною мірою залежить від зусиль самої людини, від її здатності зрозуміти «дух епохи», під яким українські вчені В. Андрущенко та В. Лутай розуміють:

- філософське узагальнення, пояснення і оцінку сенсу, причинних зв'язків і тенденцій розвитку буття людини в світі, яке розгортається в наявних формах культури;
- порівняння означеного сенсу з досвідом історії, тобто із сенсом буття людини в світі, як узагальнене бачення «таїнства соціального» (С. Франк) як такого;
- прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників.

Таким чином, як зазначають В. Андрущенко та В. Лутай, «дух епохи» є нічим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи із яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління [1, 20].

Неабиякий інтерес викликає осмислення Л. Горбуновою завдань освіти та виховання в багатовимірних контекстах освітнього буття. Дослідниця характеризує перехідну епоху як відхилення від нормального розвитку історії, а точніше, як ситуацію безчасся в історичному часі, яка втягує в себе особистість, групи, культури, суспільства і цивілізації, тривале перебування в цій ситуації може нести несприятливі наслідки як для самої особистості, так і для суспільства в цілому. Також в цей період відбувається розпад попередньої картини світу, яка поєднувала як різні етичні та соціальні групи, так і пси-

хологічні типи людей. Тому розпад універсальної картини світу призводить до кризи індивідуальної та групової ідентичності, що породжує виникнення безлічі групових і субкультурних картин світу.

Л. Горбунова зупиняється на проблемі «структури переходу», яка складається з трьох фаз: передперехідної, власне перехідної і постперехідної. Вона застосовує термін «лімінальність» [liminality], введений А. Геннепом та В. Тернером для означення перехідного стану, що характеризується невизначеністю і хаотизацією. Відповідно до їх вживання ритуали переходу відбувалися у три стадії: відокремлення [separation]; власне перехід [limen, transfer, passage]; агрегація [reaggregation, reconstruction].

Л. Горбунова привертає увагу до осмислення процесів, які відбуваються в українському суспільстві: розпад традиційних цінностей та інститутів, коли старе втрачається, а нове ще не з'явилося; на поверхню буття виступає потенційна реальність у всьому розмаїтті її можливостей, подальших змін і сценаріїв майбутнього розвитку; немічність і невизначеність буття формують настрої непевності і страху, відчуття «реальності, яка вислизає» [3, 16–18]. Досить плідною для нашого дослідження виглядає ідея дослідниці про роль освіти у формуванні синергетичного мислення як посибілістського (можливісного). Від себе додамо, що постнекласичне ноосферне мислення є теж посибілістським. «Навчити мислити синергетично (і екологічно – І. Книш) – означає навчити володіти навичками «перенастроювання» мислення, навичками усвідомлюваного переключення концептуальних образів-гештальтів «можливих світів», володіння стратегіями зміни мислення з однієї перспективи на іншу, тобто вміння «ходити по хвилях»» [3, 18].

Таким чином, Л. Горбунова, підсумовуючи розробки в синергетиці та освіті і вихованні, пропонує можливі шляхи виходу з кризи.

Близькою до позицій В. Буданова та Л. Горбунової є позиція І. Предборської. Вона зазначає, що цінність синергетичного підходу для розвитку сучасної екологічної освіти полягає в тому, що синергетика пропонує модель саморозвитку людини у світі, який швидко змінюється та саморозвивається, що в свою чергу обумовлює виникнення найважливішої світоглядної проблеми – пошуку людиною свого місця в світі. Таким чином, як зазначає І. Предборська, антропологічна концепція синергетики повинна характеризуватися:

- гомоінтентністю, тобто орієнтацією у вихованні на індивідуальну природу людини, на відміну від соціоінтентності, яка орієнтується передусім на постійно зростаючі потреби суспільства;
- креативністю, тобто поглядом на особистість як на суб'єкт, архетипом діяльності якого є творчість, яка ґрунтується на ідеї залучення кожної людини до активного процесу відкриттів;
- формуванням цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через постійне відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, імовірнісне сприйняття й діалогічність процесів пізнання [11].

І. Предборська акцентує увагу на тому, що в сучасній системі освіти, на жаль, має місце розрив навчання та виховання. Але зміна цивілізаційного імперативу сама актуалізує проблеми виховуючого навчання, аксіологічно зорієнтованого знання. [11, 38–39]. Дослідниця зазначає, що освіта повинна слугувати компасом, який буде допомагати людині в пошуку свого місця в світі, що само по собі відповідає екологічному спрямуванню сучасної освіти.

Своє бачення стосовно синергетичної переорієнтації освіти має А. Фомічов. Він, зокрема, зазначає, що системний характер екологічного знання, в основі якого знаходиться єдність соціоприродних процесів, його взаємозв'язок з широким колом соціально-економічних, соціально-політичних та соціально-етичних проблем, передбачає когерентну переорієнтацію усіх галузей людської діяльності. Взаємокоординовані дії суспільства стосовно вирішення екологічних проблем можливі тільки за умови нового екологічного типу мислення, в якому не залишиться місця для розгляду екології як гальма на шляху соціально-економічного та політичного розвитку. Екологічна освіта повинна стати тим наріжним каменем, в якому наукові проблеми будуть тісно пов'язані з проблемами етичними та естетичними. Пошук нового екологічного ідеалу науки – питання її історичного розвитку, в якому нові форми екологічно орієнтованої освіти повинні зайняти одне з пріоритетних місць.

Структура екологічної освіти повинна, на думку А. Фомічова, відображати характер суттєвих змін, які сталися в науці. Наприклад, виникнення системного стилю мислення з однієї з важливих форм її прояву – екологічного мислення. Сприймання та розвиток науковим товариством цих форм мислення в генетичних механізмах освіти та виховання є однією з необхідних передумов для розв'язання людством екологічних проблем.

Перебудова сучасної освіти та виховання повинні визначити екологічну спрямованість однією з її пріоритетних домінант. Це може бути здійснено в широкомасштабному контексті концептуальних перетворень. У зв'язку з цим, в першу чергу, необхідно включити до теоретико-методологічних підвалин екологічної освіти і виховання положення і принципи системного підходу, його загальну системну переорієнтацію. Однією з важливих початкових фаз цих перетворень повинно стати сполучення в системі екологічної освіти дисциплінарних форм та міждисциплінарних проблемних підходів екологічної спрямованості. Особливого значення має набути підготовка спеціалістів у сфері екології як проблемній та актуальній галузі сучасного знання. Це також буде необхідним елементом при формуванні суспільством інтелектуального клімату, який сприятиме постійному розвитку та росту екологічного мислення [16, 186–187].

Підсумовуючи, А. Фомічов зазначає, що системний характер екологічного знання здатен переорієнтувати всі галузі людської діяльності. Екологічна освіта повинна доносити до учнів нові розробки в науці для того, щоб підготувати людей до вирішення екологічних проблем: головним в цьому процесі повинен стати новий ноосферний тип мислення.

На жаль, природничо-наукова екологічна освіта та екологічне виховання і досі дотримуються переважно класичної методології (вивчення фізики, хімії, біології та інших природничих наук базується на приматі об'єкта пізнання над суб'єктом і превалюванні настанов класичної науки і освіти та їх методологічних засад). На протигагу їй гуманітарна наука, внаслідок особливого характеру об'єкта вивчення — людини, орієнтується на антропологічні виміри та висуває на перше місце антропологічні цінності з передуванням розвитку людини і культури, та по суті складає гуманістичну парадигму екологічної освіти та виховання. Екологічна освіта та екологічне виховання перетворилися у провідну галузь, а її ключовими складовими стали освіта та виховання взагалі.

Слід звернути увагу, що екологічна освіта та екологічне виховання в постнекласичному періоді не є чимось новим для всієї системи освіти та виховання. В Україні вони почала розвиватися з середини 60-х років ХХ століття. Особливо велика увага приділялася розвитку екологічної освіти і екологічного виховання в радянський період. Але в 90-ті роки питання про екологічну освіту і екологічне виховання майже не ставилося, бо в Україні пріоритети віддавалися політичним та економічним питанням, водночас, у світі ці напрямки успішно розвивалися. Привертання уваги до екологічної освіти та екологічного виховання в останні роки в Україні свідчать про виникнення певної політичної та економічної стабільності в країні, і що важливо, наша держава стала поступово виходити на міжнародний рівень розвитку та встановлювати політичні, економічні, культурні відносини з іншими країнами. А це все сприяло зміні пріоритетів у постнекласичній екологічній освіті та екологічному вихованні.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, Україна визнала освіту однією з пріоритетних галузей, тобто держава взяла на себе обов'язок забезпечити її прискорений, випереджальний, інноваційний розвиток. Ці заходи включають істотне зміцнення навчально-матеріальної бази, здійснення комп'ютеризації навчальних закладів, впровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, органічне поєднання освіти і науки, інтеграцію їх до європейського та світового науково-освітнього простору. Національна доктрина розвитку освіти передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років і головною метою державної політики в освіті проголошує створення необхідних умов для розвитку життя [8].

Але існуюча практика екологічної освіти та екологічного виховання не зовсім відповідає вимогам сьогодення. Підготовка фахівців у цій галузі ще не набула рис загальності, функціонуючі форми базової та спеціальної освіти та виховання розірвані, між ними відсутня спадкоємність. Треба звернути особливу увагу на те, що в навчальних посібниках та програмах нечітко визначені зміст та практична спрямованість екологічної освіти та екологічного виховання. Як зазначається в доповіді Міжнародної комісії з питань освіти для ХХІ століття, система виховання, і, перш за все, шкільна освіта звинувачується у тому, «що вона застигла та цілком занурена у минуле, використовує

застарілі методи для передачі застарілих знань, викликаючи тим самим нудьгу в учнів та студентів, та, навіть, відвертає від навчання» [9, 111]. Один із членів зазначеної комісії — Каран Сінкх (Індія) стверджує, що національні системи освіти застаріли на десятки років, у їх основі лежить доядерне та доглобальне мислення, застарілі ортодоксальні погляди та орієнтації. Вони не в змозі висунути нові парадигми, які зараз дуже необхідні для благоустрою та виживання людства [9, 248]. Як зазначає інший член комісії — Ж. Делор — освіта із механізму трансляції застарілих знань, цінностей та культури повинна перетворитися у пріоритетний цивілізаційний фактор збагачення новітніх та прогностичних знань, вмінь та врешті-решт «створення особистості та відношень між окремими людьми, групами і народами» [9, 14].

Розглянуті концепції ґрунтуються на тому, що світ та людина існують як одне ціле, і в цьому полягає їх іманентність. Людина в суспільстві повинна бути відповідальною за свої вчинки. Навчання має йти від сучасного до визначення нашого майбутнього. Нерозривність у співвідношенні **Людина-Світ** відбувається з позицій сучасних етичних вимог, які сприяють ноосферизації людського мислення. Вони є основою для всіх галузей освіти та виховання, але особливе значення мають для педагогічної освіти та виховання, соціології, політики, етики, естетики та психології.

Література:

1. Андрущенко В., Лутай В. Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. — 2004. — № 2. — С. 35–43.
2. Буданов В. Синергетичні стратегії освіти // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 46–52.
3. Горбунова Л. Можлива відповідь освіти на виклик After-постмодерну // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 13–19.
4. Историческое развитие и экологическое образование. — М., 1995.
5. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 20–30.
6. Кочергин А. Н. Экологическое образование и воспитание в контексте современных глобальных техногенных процессов // Философия образования. — М.: Фонд «Новое тысячелетие». — 1996. — С. 246–266.
7. Крисаченко В. Реформа національної освіти України та викладання життєзнавства в контексті сучасного світового досвіду // Формування екологічної культури учнів та студентів: Збірник наукових праць. — К.: Інститут філософії НАН України, 1997. — С. 149–163. — 239 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — № 26 (24 квітня — 1 травня). — С. 2–4.
9. Образование: сокрытое сокровище. — Париж: ЮНЕСКО. — 1997. — 300 с.

10. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. — К.: Знання України, 2003. — 448 с.
11. Предборська І. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 37–40.
12. Степин В. С. Смена типов научной рациональности // Синергетика и психология. Тесты. Вып. 1. Методологические вопросы. — М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1997. — С. 108–121.
13. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. — М., 1996. — 250 с.
14. Маркович Данило Ж. Социальная экология и экономическое образование // Ученые записки. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — С. 12–18.
15. Маркович Данило Ж. Экологическое образование как составляющая часть общей культуры и профессионального образования // Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. — М., 1998. — С. 340–359.
16. Фомичев А. Н. Экологические доминанты современной науки и проблема экологического образования // Экология, культура, образование. (материалы к конференции). — М., 1989. — С. 184–188.
17. Экологическое образование и устойчивое развитие. — М.: ЮНИТИ, 1996 — 200 с.
18. Экологическое образование: концепции и технологии. — Волгоград: Экономический проект, 1996.
19. Маркович Данило Ж. Значај еколошког образовања за осавременовање образовног процеса у савременој школи. Настава и васпитање. — Белград. 1-2. — 2000. — С.49–59.

Інна Кныш. Экологическое образование в эпоху постнеклассики

В статье анализируется проблема экологического образования в современном научном дискурсе. Рассматриваются концепции развития образования в классическом, неклассическом и постнеклассическом периодах развития науки, сравнивается холистическая, тоталлогическая и синергетическая позиции в современном педагогическом дискурсе и их влияние на возможные варианты решения экологических проблем, стоящих перед человечеством.

Inna Knysh. Ecological Education at the Post-non-classical Period

The ecological education is analyzed in the context of contemporary scientific discourse. The concept of education has been analyzed in classical, non-classical, and post-non-classical periods. Holistical, totalological and synergetic positions in contemporary scientific and pedagogical discourses are compared in the article. Their impact on solving ecological problems, humankind have faced with, is also examined by the author.

ЕТИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ ДИСКУРСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ольга ПАВЛОВА

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У НЕКЛАСИЧНІЙ ЕСТЕТИЦІ

Статтю присвячено проблемі вивчення естетичного виміру освіти. За умов панування класичного ідеалу науки, що був сформований новоєвропейською філософією, зокрема, добою Просвітництва, розуміння природи людини було обґрунтоване класичним раціоналізмом. У межах такого підходу розум розглядався не лише як головне знаряддя пізнання, що керує історією, але й як взірєць для процесу виховання та навчання. Абстрактне розуміння структури продуктивних сил людини призвело до викривлення її інших здібностей, співвідношення яких не можна повністю раціоналізувати. Це зумовило необхідність введення до інструментарію освітніх засобів таких продуктивних здатностей, як естетичне почуття та художній смак (Ж.-Ж. Руссо, І. Кант) вже за доби Просвітництва. Естетичні здібності дозволили переосмислити як структуру душевних сил людини, так і принцип її розвитку в процедурах виховання та навчання. Відкриття апріорного принципу доцільності дає змогу розуміти освіту як процес включення людини в культуру. Це не лише раціоналістична технологія формування сукупності знань, але доцільна діяльність всебічного розвитку особистості. Некласична естетика довершує процес трансформації освітніх стратегій, в результаті якої набувають нового змісту та освітнього виміру такі категорії як уява, смак, гра.



У дискурсі класичної філософії естетика була обов'язковою складовою, яка виконувала роль нижчого щаблю пізнання (А. Баумгартен, І. Кант, Ф. Гегель). Без неї не можна було побудувати всебічну, універсальну карти-

ну світу. А оскільки в класичній філософії всі дисципліни мали чітко визначене проблемне поле, то естетика розглядалася як самостійна наука, яка здатна обґрунтувати автономію своєї предметної сфери — мистецтва (структуру взаємодії культурних сфер зазначив І. Кант, обґрунтувавши апіорні принципи кожної з трьох «Критик»). Це приводило до того, що у кожній автономній області, певною мірою, відтворювалися усі складові інших предметних сфер. І хоча у колі класичної естетики переважала гносеологія, все одно в ній були присутні аксіологічні, онтологічні, соціальні і, безсумнівно, педагогічні експлікації. Завдання цієї статті полягає в аналізі естетичного виміру освітнього процесу, його основних завдань та специфіки трансформації у некласичну добу.

Система освіти репрезентує функцію культурної легітимації, відтворюючи демаркацію між тим, що має бути засвоєним і трансльованим, і тим, що на це не заслуговує. Легітимація засобів продукування людини є надто складним завданням, потребує додаткових рефлексивних зусиль та раціонального пояснення, хоча лише ним не може вичерпатися. «Естетичне виховання» (Ф. Шиллер) в західноєвропейській культурі відносилось не до родових інстанцій легітимації (стандартів класичної освіти), специфічних інстанцій (переважно професійного характеру). Некласична культура формує свої вимоги до життєвого світу, зокрема для процесу формування людини, яким в сучасному соціумі є освіта.

Освіта, як необхідна соціальна інституція, стає за доби Просвітництва загальноновизнаним шаблем культурної еволюції і способом утворення людини. На засадах абсолютизації культу розуму «релігія освіти», як свідчить Гадамер, призвела до того, що зміст поняття «природного утворення» повністю відокремлюється від терміну «освіта», яка має значення «специфічно людського способу перетворення природних схильностей і можливостей» [1, 51]. Ідея освіти містить у собі приховану опозицію природи і культури (саме тому вихователі, зазвичай, більше часу мають присвячувати виправленню того, що склалося стихійно, ніж тому що було іманентно включеним у процес формування своїх учнів). Отже, природне утворення, яке створюється стихійним чином не є достатнім для людини. Воно потребує рефлексії у процесі власного становлення, а, отже, свідомої стратегії формування. Природна генеза має бути скерована, але яким чином це має відбуватися — залишається відкритим питанням. Оскільки обидві крайнощі — і жорсткий контроль над формуванням людини, і невтручання у неї — може призвести до сумних наслідків.

Можливість людини вийти за межі свого предметного буття, здійснити процес розпредметнення світової культури, здатність пізнати себе у інобутті, навчитися надавати значення іншому — у цьому полягає гуманістичний зміст просвітницької ідеї освіти. Вона є логічним продовженням гегелівської

системи, яка обґрунтовувала можливість повернення абсолютного духу із іноформи раціональними засобами.

За доби Просвітництва ідея освіти була включена в контекст концепції світового поступу розуму. Отже, методологічний сумнів, звільнення від забобів традиції потребує очищення розуму від ідолів та примар (Ф. Бекон) до «чистої дошки» (Д. Локк). Процес правильного утворення розуму, а також виявлення правил користування ним є завданням новоевропейської філософії і підґрунтям розуміння процесу освіти. Але вже у Ж.-Ж. Руссо педагогічний процес не може обмежитися лише «правилами для керування розумом». Виховання почуттів естетичними засобами стає необхідним моментом його освітньої стратегії. І хоча, розвиток мистецтв, як і розвиток наук, призводить до занепаду моральності, але формування ідеальної людини, як сказав би Ф. Гегель, людини що відповідає своєму поняттю, стає неможливим без естетичної допомоги. Отже, з одного боку, естетичні почуття порушують монополію розуму в освітній сфері, але з іншого боку, у класичній естетиці вони не заперечують його прав і засобів, а є допоміжним другорядним засобом.

Керування смаком, також як і раціональна орієнтація, є певною мірою наслідком новоевропейської секуляризації свідомості. Тому що смак має власний апіорний принцип і виходить з-під контролю релігійних канонів (як комічне руйнує релігійне дуже добре продемонстрував Умберто Еко у художній формі). Але смак, на відміну від радикального розуму, зберігає свій іманентний зв'язок із традицією і залишається відповідним «вільним правилом» (І. Кант) гри у неї. Тобто, з одного боку, він вже не є серйозним ставленням до суворості традиційного канону, але не пориває свого зв'язку з ним. Саме тому мистецтво, хоча й асоціюється із вільною творчістю і свободою, але перехід від канону до норми і настанови оригінальності відбувається більш поступово, ніж у філософії та науці. Лише після романтичної ревізії естетики й остаточно лише у модерністських пошуках переважає постулат оригінальності та вимога абстрактного заперечення норм. Тоді як у філософії і науці ця трансформація має більш чітко визначені межі. Це обумовлено тим, що розум, як головне знаряддя та ідеал побудови знання взагалі та наукового знання зокрема, не прагне до поступового опосередкування, а завжди має визначати межі (визначити дорівнює визнати свої межі, вважає Б. Спіноза), у тому числі і межі власного застосування (адже, навіть розсудок, коли він виходить за межі досвіду стає розумом, що будує мур між трансцендентальною аналітикою і трансцендентальною діалектикою в філософії І. Канта, між природознавством і метафізикою, за Кантом).

Кантівська філософська система є одним із базових філософських учень ще і тому, що фундатор трансцендентального ідеалізму був одним із перших філософів, що займалися педагогічною діяльністю, а, отже, мав, викласти своє вчення так, щоб воно мало форму «всезагального сповіщення». Ідея освіти

імпліцитно мала бути присутня в його концепції, але не як певна раціонально визначена мета, а як мета, що до кінця невизначена, а тому вона завжди залишається відкритою.

Тому освіта як така не може бути зрозумілого без поняття мети. Отже, мета освіти, має бути пояснена не механічним чином у експлікації причинно-наслідкових зв'язків, але зрозуміла (у герменевтичному сенсі розрізнення «пояснення» і «розуміння») лише як кінцева мета без мети, тобто у відповідності до апіорного принципу доцільності, який був розроблений Кантом у трансцендентальній естетиці. Саме тому, що мета освіти не задана для неї наперед, а створюється і усвідомлюється разом у історичному процесі формування людини, тому її можна визначити гегелівським поняттям «шлях, що сам себе конструює». Отже, формування освітніх стратегій, які були узагальнені у класичному стилі філософування не буде завершеним, якщо не висвітлити естетичний підхід до них. В контексті розрізнення вивчення науки та більш широкого поняття освіти розкривається сенс естетичного виміру педагогічного процесу.

Науку можна вивчити, це не суперечить її поняттю, на думку Канта, оскільки у теорії пізнання поняття має узгоджуватися із предметом. У сфері моралі навпаки поняття нависає над предметом. І лише у сфері прекрасного існує гармонія пізнавальних здібностей, хоча поступово навчитися здобуткам цієї сфери, як вважає автор «Критик», неможливо: «Оскільки навчання є ніщо інше, ніж наслідування, то навіть найбільшу здібність, розумність як таку генієм вважати не можна... Так як тому, що можна навчитися, тобто досягнути природнім шляхом дослідження і міркування відповідно до правил, що за своєю специфікою нічим не відрізняється від наслідування» [3, 182]. Тому, вважає Кант, найбільший розумник від учня відрізняється лише ступенем, кількісно, тоді як «неможливо навчитися натхненно створювати поетичні витвори, навіть якщо дуже детально було прописано усі складності римування і були надані неперевершені взірці» [3, 182]. Хоча Кант передбачає певне проникнення освітніх стратегій у мистецтво: смак можна виховати, але геній — ніколи. Отже, різниця між генієм та смаком визначає могутність педагогіки у царині Аполлона.

Автор «Критики здібності судження» визначає різницю між естетичним смаком і генієм через поняття продуктивності. Якщо геній є продуктивною здібністю, то смак такою не є, отже, він репрезентується лише як здібність до судження: «Для судження про прекрасні предмети як такі потребується смак, для самого ж прекрасного мистецтва, тобто для створення подібних предметів, необхідним є геній» [3, 184]. Непроductивність смаку забезпечує йому більш продуктивне застосування, він може бути аплікованим і до «корисного або механічного мистецтва» (І. Кант). «Отже, значення поняття генія систематично обмежується особливим випадком прекрасного у мистецтві, у той час як поняття смаку, навпаки, універсальне», — пояснює Г. Гадамер [1, 97].

Але і в сфері мистецтва одного генію недостатньо. Бо він «може дати лише багатий матеріал для витворів прекрасного мистецтва, його обробка і форма потребують вихованого школою таланту, який спроможний використувати цей матеріал таким чином, щоб він вистояв перед здібністю судження» [3, 184]. Прекрасне не може обмежитися лише генієм при створенні витворів мистецтва. І шкільне навчання є істотною умовою сфери прекрасного. Навчання, навіть «механічне навчання» за певними правилами, є обов'язковим моментом естетичної царини.

Але момент механічності у естетичному навчанні не заперечує обов'язково механічне використання цих правил. Кант вводить у вжиток поняття «вільного правила», яке є одночасно і збереженням традиційного, але, водночас, і перехід до принципово нового. Подібно до того, як граматики мови визначає побудову правильно утворених фраз, число і зміст яких не можна передбачити заздалегідь, витвір мистецтва — поема, драма, роман — є оригінальним витвором, новою формою існування в просторі мови.

Отже, стратегія естетичної освіти в класичній естетиці була заснована на вільному відхиленні, яке, як визначив би Гегель, знімало (зберігало, заперечувало, піднімало на новий рівень) механічне використання традиційних засобів, але водночас відповідало б здатності судження (певному гармонійному поєднанню розсудку і уяви).

Інтерес до естетичної освіти у Канта, як і до сфери естетичного в цілому, був викликаний не бажанням створити теоретичну концепцію філософії мистецтва, а бажанням забезпечити цілісність філософської системи в цілому. Здібність судження мала бути містком, який забезпечує перехід від чистого теоретичного розуму до практичного. Тому аналізу смаку як здібності судження про прекрасне, яка вписується в освітні стратегії, Кант приділяє більше уваги, ніж генію. Але здатність до судження не в змозі виконати свою історичну місію: вона гармонізує суб'єкт не з моральнісним розумом, а з нейтральним розсудком, а тому останній розділ останньої «Критики» присвячений телеології. Естетичні стратегії освіти не мають для Канта такого значення як когнітивні зусилля, а отже, є визначними лише для самої естетичної сфери. Та сама позиція зберігається і в гегелівській естетичній концепції, якою завершується розвиток класичної естетики.

Некласична естетика, основи якої почали формуватися ще у романтичній теорії, трансформує принципи попереднього етапу розвитку, в тому числі і ставлення до естетичних стратегій освіти. Якщо класична естетика сформувалася на тлі логоцентризму, то некласична виходить з інших позицій:

- пориває лінійну спадкоємність і являє собою історичне поєднання декількох естетичних шкіл, що існують і розвиваються паралельно;
- висуває на перші ролі інші здібності, які мають естетичне забарвлення (воля у Ф. Ніцше, інтуїція і А. Бергсона, несвідоме у З. Фрейда, уява у А. Бретона);

- моделює інваріанти власної реальності, тоді як класика намагалася їх описати;
- заперечує єдність істини добра і краси, на якій ґрунтувалася класична естетика;
- як наслідок, бачить світ не як певну тотальність, яку можна досягнути розумом і лише одна із проекцій якого може бути досягнута як прекрасне, а висуває естетичне як виклик існуючому і його розумовим поясненням;
- принципом зв'язку обирає не гармонію, а конфлікт, контраст, що знаходить яскраве вираження у художній практиці;
- порушує чітку розмежованість філософських дисциплін, а тому стає різновидом міждисциплінарних досліджень, поєднуючи у собі історичні, соціологічні, антропологічні, освітні стратегії;
- однією з перших філософських дисциплін порушує сталу бінарну опозицію суб'єкту і об'єкту, що спочатку знаходить вираження у руйнації монолітності суб'єкту (фрейдизм, позитивізм, феноменологія), а завершується «смертю автора» (Р. Барт);
- руйнація меж не лише з певними філософськими дисциплінами, але і з філософією як такою, що починається з обґрунтування можливості «поетичного мислення», а завершується постмодерністською агресією, яка репрезентує філософування взагалі як різновид літератури (Р. Рорті, А. Данто).

Це не може не вплинути на формування освітніх стратегій. Некласична естетика у своєму агресивному потягові вийти за межі, здійснити трансгресію (Ж. Батай) поширює їх не лише на царину прекрасного, але і на культуру в цілому, що спричинює трансформацію освіти як соціального інституту формування людини та її здібностей:

- апіорний принцип доцільності стає законодавством не лише для мистецтва, а й для світу культури (що має бути легітимізоване і в педагогіці, оскільки формування людини як «ідеалу краси» (І. Кант) є процесом, остаточна мета якого ніколи не може бути визначена);
- уява стає не лише свавіллям, а й культуротворчою здатністю, що поєднує у собі історичні (Дж. Коллінгвуд), наукові (Г. Башляр), етнічні (К. Леві-Строс) конотації, і долає прірву між натуралізмом і психологізмом класичної естетики. Розвиток «синтетичної здібності» стає свідомим зусиллям освіти, також як і формування розуму, пам'яті, волі;
- гра стає не лише особливістю царини Аполлона, а має дидактичне значення, стає способом уявлення і пізнання культури в цілому;
- естетика тепер розуміється не як нижчий щабель теорії пізнання, а стає рівноправною дисципліною в колі філософського знання і предметом навчання та виховання;
- наслідком цього є розуміння естетики не як сфери ґносеологічних пошуків, а як вияву онтологічної укоріненості людини у світі, як визнання

естетичних процедур приєднання до «життєвого світу», прихованого від буденності раціонально налаштованого європейця;

- завдяки переосмисленню вихідних принципів естетики руйнується логоцентрична ієрархія розумоосяжного буття, а разом з тим, людина навчається поважати інші світи і культури, навіть тоді, коли вони зовсім не схожі на європейські;
- естетика стає напрямком екологічної освіти, адже екоестетика стає складовою неklasичної філософії.

Таким чином, естетика стає складовою освітнього процесу і формує власні стратегії у сфері освіти. Це стосується не лише філософської освіти, а й освіти в цілому, хоча уявити сучасну філософську освіту поза естетичним неможливо. Некласична філософія пронизана естетичними пошуками: «Сучасність нібито зовсім не потребує особливого різновиду естетичного філософування, хоча естетична забарвленість філософії стала визначною характеристикою: естетика розпорошується по всій сфері філософської проблематики — естетичне стає ключовою характеристикою сучасності» [2, 31]. З позицією А. Грякалова можна сперечатися. Але безперечним залишається визнання культурологічного підходу у міждисциплінарних дослідженнях, який визначає культуру як тотальність людського способу життєдіяльності, що керується апіорним принципом доцільності. Цей же принцип, безсумнівно, виведений з естетичної сфери, а, отже, культура в цілому є естетичним феноменом.

Естетика сформувала такий ідеал освіченості, згідно з яким освічена людина — це не той хто багато знає, тому що багатознання не навчають навіть розуму (Геракліт), а той, «хто володіє справжнім тактом» [1, 56]. А такт вже має не пізнавальну функцію, а естетичну. Гадамер вважає, що поєднання естетичного й історичного почуття, здатність зберігати дистанцію, але в той час поважати інше, вміння знайти спільну мову — ось що забезпечує освіченість. «В світі закладене загальне почуття міри і дистанції по відношенню до неї самої, і через неї — підйом над собою, до всезагального. Ця всезагальність — точно не є загальністю понять і розуму» [1, 59]. Тому автор «Істини та методу» приходить до висновку, що освічена свідомість має характер швидше почуття. Оскільки почуття є загальним настільки, наскільки широку сферу воно може охопити, з одного боку. А з іншого — наскільки воно може сприймати різницю в межах сфери охопленого. Почуттєве підґрунтя освіти та її естетична репрезентація стали такою ж міцною зброєю проти схоластичної системи навчання, як і раціональні пошуки новоєвропейської філософії. І розумова дедукція понять, як засіб піднесення від одиничного до загального, є лише лінійною схемою процесу освіти.

Але естетична освіта має свої складності. Оволодіння культурним капіталом може здійснюватися двома способами. Можна увійти в його контекст шляхом спонтанного навчання у родині, розширюючи його потім в процесі осві-

ти. З іншого боку, існує більш пізнє впорядковане свідоме навчання, що створює особливе ставлення до мови та культури. Компетенція знавця, несвідоме оволодіння інструментами осягнення культури, зокрема естетичними, так само і мистецтва мислення або мистецтва життя, не може бути повністю трансльоване виключно засобами понять та приписів. Майстер будь-якої справи часто-густо не може сформулювати принципи свого судження. Будь-яке інституціоналізоване навчання передбачає певний ступінь раціоналізації, яка, безумовно, впливає на подальшу діяльність людини. Але вільне задоволення від процесу навчання дуже часто зникає, коли нависають нудні глиби правил.

Формальне навчання забезпечує засоби вираження, які виводять практичні уподобання на рівень квазісистематичного дискурсу та організують їх навколо чітко сформульованих принципів. Таким чином досягається символічне опанування практичними принципами смаку. Ті, хто вже має почуття краси, отримують принципи, поняття, формули замість імпровізації, але, перш за все, (і з цієї причини естети не полюбують педагогів) раціональне викладання прекрасного займає місце безпосереднього досвіду, пропонуючи рішення тим, хто бажає компенсувати витрачений час.

У той же час освітні заклади можуть хоча б частково згладити нестачу культурного досвіду у тих, хто не отримує його в своєму культурному середовищі. Безсумнівно, ця ідея ґрунтується на ідеалізованій моделі освіти, яка не часто реалізується на практиці, не дивлячись на відмінність культурних контекстів. Викладання предметів так званого художнього циклу анітрохи не допомагає формуванню «культурного капіталу» у тих, хто ним не володіє від початку. Та не дивлячись на формальне визнання важливості естетичної освіти, на велику кількість практичних і теоретичних розробок, ряд успішних експериментів, загальний рівень культурної компетентності знижується, що підтверджують дані соціологічних досліджень.

Свідомий спосіб опанування культурою передбачає, що вона є не лише тим, ким людина є від початку. А тим, ким вона стала і тим, що вона має (що, отримала в процесі соціального досвіду). Естетичний досвід є соціально обумовленим. Витвори мистецтва належать не лише тим, хто має можливість придбати їх. І лише небагато людей можуть насолоджуватися артефактами, до яких у музеях теоретично можуть дістатися усі. Якщо взяти за практичну настанову цю освітню стратегію, то можливо жалощі з приводу рівня культурної компетенції залишаться лише деміфологізацією уявлень про велику силу мистецтва, що сформувалися за добу просвітницької, демократичної критики. Інша справа, у чії руки потрапить культурний капітал і яким буде місце цінностей високої культури в ієрархії пріоритетів сьогодення.

На завершення хочеться навести думку Кассіра, який вважає, що пізнати і навчитися можна лише тому, що створено тим, хто пізнає: «коло нашо-

го знання простягається не далі наших створінь» [4, 15]. Отже, лише Бог може пізнати природу. Людина ж здатна пізнати і навчатися лише культурі, адже це є її створінням. Оскільки культура ґрунтується на естетичному принципі доцільності, правомірними є естетичні стратегії освіти.

Література

1. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
2. Грякалов А.А. Эстетика события // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. — С. 31–33.
3. Кант И. Критика способности суждения. — М.: Искусство, 1994. — 367 с.
4. Кассирер Э. Логика наук о культуре // Кассирер Э. Избранное: Опыт о человеке. — М.: Гардарики, 1998. — С. 7–155.

Ольга Павлова. Трансформация стратегий образования в неклассической эстетике

Статья посвящена проблеме изучения эстетического измерения образования. В условиях господства классического идеала науки, который был сформирован новоевропейской философией, в частности, эпохой Просвещения, понимание природы человека было обосновано классическим рационализмом. В рамках такого подхода разум рассматривался не только как главное орудие познания, господствующее в истории, но и как образец для процесса воспитания и обучения. Абстрактное понимание структуры продуктивных сил человека привело к искривлению других человеческих способностей, соотношение которых нельзя полностью рационализировать. Это привело к необходимости введения в инструментарий образовательных способов таких продуктивных способностей, как эстетическое чувство и художественный вкус (Ж.-Ж. Руссо, И. Кант) уже в эпоху Просвещения. Эстетические способности позволили переосмыслить как структуру душевных сил человека, так и принцип его развития в процедурах воспитания и обучения. Открытие априорного принципа целесообразности позволяет понимать образование как процесс включения человека в культуру. Это не только рационалистическая технология формирования совокупности знаний, но и целесообразная деятельность всестороннего развития личности. Неклассическая эстетика завершает процесс трансформаций образовательных стратегий, в результате которых приобретают новый смысл и образовательное измерение такие категории, как воображение, вкус, игра.

Olga Pavlova. The Transformation of Educational Strategies in Non-classical Aesthetics

Article is devoted to a problem of research of aesthetic dimension of education. At the period of domination of classical ideals of science, which has been generated by new-European philosophy, an age of the Enlightenment in particular, the understanding of human nature has been substantiated by classical rationalism. Within such approach, the reason was considered not only as the main instrument of knowledge that dominates a history, but also as an example for process of education and training. The abstract understanding of the human productive forces' structure had led to a distortion of other human abilities. Their correlation cannot be rationalized completely. It had led to necessity of using in educational research during Enlightenment (J.-J. Rousseau, I. Kant) such methodological tools as human productive abilities (aesthetic feeling and art taste). Aesthetic abilities allowed rethinking both structure of moral forces of a person, and a principle of his/her development in education and training. The discovery of an antecedent principle of reasonability allows the understanding of education as a process of person's integration into a culture. It is not only rationalistic technology of whole complex of knowledge formation, but also reasonable activity of an all-around developed personality. The non-classical aesthetics completes process of educational strategies transformations. Their result gives a new sense and educational dimension for such categories as imagination, taste, and game.

Олена Левченко

ЛЮДИНА НА ПЕРЕТИНІ ТЕКСТІВ: ЕСТЕТИЧНЕ ЯК ЕТИЧНЕ

В аспекті запропонованого автором поняття інтертексту розглядається роль етики в організації процесу розуміння та інтерпретації художніх текстів. Поняття інтертекст виступає як своєрідна територія, яка володіє здатністю до зворотного зв'язку і де здійснюється єдність інтенцій автора, аудиторії та структурних особливостей самого тексту.

Усе людське буття невідворотно протікає в подвійному полі: в полі напруги між сущим і належним і в полі розриву між суб'єктивним і об'єктивним.

Річ у тім, щоб щоразу прагнути не до можливого, а до належного.

(Франкл В. *Людина у пошуках смислу*)



Проблеми виховання чітко формулюються лише тоді, коли складається певний ідеал, до втілення якого мусить прагнути той, хто виховує.

Думка досить ясна за тоталітарної держави і дуже дратівлива у ситуації псевдоліберального хаосу, з якого вперто не прокльовується жоден порядок (чи порядки). Адже саме слово ідеал дратує своїми радянськими ідеологічними конотаціями, крім того, сьогодні вже ніхто не буде переживати той мало не поганський захват певними особистостями і постатями. Тому сьогодні пристойніше говорити радше про *проект* людини (хоча це слово буде для наступних поколінь не менш набридливим і не менш пов'язаним з ідеологією минулого, ніж для нас слово *ідеал*).

Людина потенційно є багатоваріантним проектом. Причому жодного з варіантів ані їй самій, ані жодній іншій людині знати не дано. Чітких суспільних атракторів, як це було раніше, немає. Орієнтири суспільства споживання ведуть до екзистенційної фрустрації й розширення провалля між поколіннями батьків та дітей. Що ж робити тисячам педагогів, які сьогодні опиняються в ситуації особистої відповідальності за реалізацію людських проектів?

Відродно, що у науковому середовищі існують спроби сформулювати універсальні принципи сучасного виховання. Вони певним чином орієнтують, та чітко здебільшого позначають вектор «геть від радянського минулого!» Оскільки, наприклад, принцип виховання «свободи у виборі цінностей», можна повністю зрозуміти лише в контексті заперечення тоталітарності колишнього морального кодексу будівника комунізму. Але у ситуації тотальної вседозволеності він виглядає як певне ідеологічне обґрунтування цієї ситуації.

І справді, а як же тут бути з категорією належного? Невже її можна ігнорувати, закладаючи принципи нової педагогіки і освіти? А з іншого боку, невже можна робити якісь універсальні приписи щодо того, як належить формуватися сучасній людині?

Певно, що ні. Однак автор цієї роботи теж не може втриматися від спокуси пошуку принципів, але таких, що менше залежали б від зміни суспільних орієнтирів, а торкалися глибинної людської природи.

Повертаючись до ніби незаперечного з погляду сьогоднішніх знань твердження про людину як про багатоваріантний проект, висловлю припущення, що цих варіантів не так вже й багато. Їхня кількість вже з самого початку обмежена природною спадковістю, умовами народження, а згодом і сімейними традиціями та соціальними умовами. Однак перед людиною завжди існує ситуація вибору, часто рівноцінного. Чи можна говорити про щось належне у таких випадках? Якщо належне існує, то хтось має знання про нього, а отже і про певний «варіант», який має реалізуватися в тих чи інших умовах?

На жаль, ніхто нічого не знає, але відчуття і розуміння належного як категорії є. Тому, знову висловлю припущення, що ця категорія потрібна не стільки для засвідчення якоїсь наперед визначеної «правильності» чи «потрібності», скільки для позначення особливостей індивідуального руху в екстремальних точках вибору.

Людина є закритою і безмежно відкритою системою водночас. Це складає ту саму онтико-онтологічну єдність, яку Володимир Кизима вважає центральним принципом постнекласичної метаантропології. Цей принцип цінний для нас, бо акцентує на тому, аби «підходити до розуміння буття як практики буття» [1, 38] тобто орієнтує зосереджуватися на житті усіх тіл (від білкових до інформаційних), яке і є безпосереднім виявом практики буття.

Як складна відкрита система людина мала б підкорятися в точках вибору загальним законам, за якими система йде шляхом найменших енергетичних затрат. Чому ж людині заради реалізації свого якнайповноціннішого варіанту треба йти шляхом найбільшого спротиву? Тому що вона, на відміну від усіх інших систем, онтологічно наділена вольною волею — феноменом трансцендентного, який надає додаткового виміру біологічному існуванню. На шляху якнайменших енергетичних затрат ми реалізуємо можливе. Йдучи шляхом найбільшого спротиву — належне.

Одразу хочу зауважити, що шлях найбільшого спротиву не означає максимальних енергетичних затрат, — і на цьому шляху вони повинні бути найоптимальнішими, просто цей шлях означає, що людина у точці вибору зав-

дяки перерозподілу й концентрації енергії може долати «гравітацію» енергетичної доцільності, якій підвладні інші відкриті системи, і саме так реалізувати специфічно людське призначення. Треба зауважити, що сам принцип енергетичної доцільності не заперечується, просто в процесі необхідної її концентрації певні енергетичні компоненти долають «гравітацію» найближчих атракторів. Досить часто людина, що рухається шляхом найбільшого спротиву, виглядає зовні навіть дещо ледачою, бо організм тією чи іншою мірою свідомо, але більше підсвідомо, раціоналізує енергетичні витрати, заощаджуючи їх на вихід до вищих рівнів організації свідомості. Коли іноді винахідники і вчені пояснюють свої відкриття власними лінощами і небажанням вкладати у той чи інший процес традиційну кількість енергії й часу, то це свідчить далеко не про креативну здатність лінощів, а про те, що свідомість таких людей і, відповідно, весь організм аж до клітинного рівня перебували у вищеописаному стані.

Однак, чи завжди належне лежить на лінії найбільшого спротиву? Якщо говорити про необхідність «навчання польотам», то так. Але «гравітація» може бути подолана і в досить ранньому віці. Тоді далі людина може рухатися точно відчутим шляхом, де можливе збігається з належним. Та у таких випадках ми часто спостерігаємо досить раннє згасання, вичерпання певного варіанту, цілковиту нездатність вийти на нову орбіту, а відтак і рух індивіда по колу, яке в процесі природного розсіювання енергії перетворюється на воронку.

Будь-який педагог засвідчить, що працелюбність і працездатність (ознаки, які, як правило, вказують на вектор належного у спрямуванні особистості) у кінцевому рахунку виявляються важливішими, ніж блискучі початкові стартові можливості.

Та все ж у цій ситуації щось залишається недоговореним, і це саме щось є процес смислопородження. Бо говорити про належне ми можемо лише виходячи з наявності певного смислу ситуації.

Смисл життя / смисл тексту, смисл тексту / смисл життя

...зрозуміти мистецький твір означає неминуче зустрітися з самим собою. Проте, як зустріч із самим собою, як втаємниченість, яка передбачає вивершуваність над тим, що вже відоме, мистецький досвід — це досвід у справжньому розумінні цього слова і мусить щоразу розв'язувати завдання, яке ставить досвід взагалі: інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування в світі і в систему розуміння самого себе.

(Гадамер Г. Г. *Естетика і герменевтика*)

Слова Віктора Франкла винесено в епіграф усієї статті не випадково. Саме цей філософ і психолог, який стверджував, що в сучасному суспільстві лише *пошук смислу* рятує від екзистенційної фрустрації, поставив питання про механізми відчуття належного, висуваючи категорію *совісті* як спрямовуючої сили у цьому пошуку: «Словом, совість — це орган смислу. Її можна визна-

чити як здатність виявити той єдиний і унікальний смисл, який криється в будь-якій ситуації» [2, 38]. Тобто вона керує людиною в пошуках смислу і є власне самою інтуїтивною здатністю людини знаходити смисл ситуації.

Але *виховання совісті* не може ставитися за мету виховного процесу. За морально-психологічними законами, обґрунтованими і в роботах В. Франкла, і Е. Фромма, написавши *СОВІСТЬ* на знаменах, ми станемо найцинічнішим суспільством. Совість – не мета, а *орган*, який допомагає людині в досягненні мети – певного смислу. І розвиватися він може лише функціонуючи, тобто шукаючи унікальний смисл кожної ситуації, всього людського життя і шляхи його досягнення.

Та, напевне, школа, і середня і вища, мала б пропонувати своєрідний «тренаж» цього органу, в процесі досягнення людиною, що формується, певних навчальних і пізнавальних цілей. Оскільки автор статті стоїть на чітких позиціях єдності навчального і виховного процесів, де отримання нових знань мотивується розвитком особистості й стимулює цей розвиток, то і вважає, що здійснюватися такий «тренаж» повинен латентно в рамках вже наявних предметів. Зокрема, тих предметів гуманітарного циклу, які працюють з художніми текстами.

Солідаризуючись з Франклом, автор цієї статті колись провів аналогію між пошуком смислу (чи смислів) в житті та пошуком смислу (чи смислів) тексту в процесі його інтерпретації [3]. Пострадянську людину природно лякає наявність тієї множинності смислів у тексті, яка, власне, і уможливорює інтерпретації. Бо це здається втратою істини, а інтерпретація (що усвідомлює себе *однією з*) сприймається мало не як цинічне свавілля, або просто як безглуздий акт. Ця світоглядна позиція, що цілковито вкладається в межі класичної парадигми, є досить закономірною, бо формувалася у межах завершення проекту класичної суспільної парадигми побудови ідеального суспільства. Смисл поступального руху історії розумівся тільки так, а не інакше, художні тексти мали свої більш чи менш цінні смисли, зафіксовані в авторитетних дослідженнях. У цей самий час у Західній Європі формування неklasичної парадигми відкривало й стверджувало можливості інтерпретації як креативного ресурсу самого тексту. На початках, звісно, це теж наражалося на опір та роздратування.

«Примітивна свідомість уражена, що я не просто однозначно мотивую події, але і тим, що точок зору на ці події може бути багато! Кожна подія життя – і це майже відкриття! – обумовлена звичайно рядом більш чи менш значних обставин, але глядач обирає, як правило, ті, які йому найбільш доступні чи найбільш відповідають його переконанням» [4, 481], – писав ще на межі XIX та XX століть Август Стріндберг, який, будучи драматургом, знав безпосередню реакцію сучасників на свій твір.

Стріндберг пише «майже відкриття», бо ідеться не про відкриття чогось, що раніше було цілком невідомо, а про те, щоб встановити це «майже відкриття» як новий домінуючий естетичний принцип. Автор не просто пропонує на вибір глядачеві кілька своїх варіантів мотивації, а, ставлячи глядача перед

необхідністю робити цей вибір, стверджує право особистості на власну інтерпретацію. *Стріндберг фактично намагається змінити ту глибинну культурну глобальну установку, згідно з якою глядачеві, щоб найповніше зрозуміти твір, потрібно і достатньо зрозуміти закладену автором думку.* Можна сказати, що змінена установка пропонує читачеві зрозуміти не стільки твір, скільки крізь твір життя і себе, збагачуючи, до речі, своїм новим розумінням і текст твору.

Фактично Стріндбергові необхідний глядач як співавтор, як та динамічна одиниця, що розвиватиме й рухатиме змісти його твору. За логікою Жюльєн Дельоза — «річ містить в собі стільки смислів, скільки існує смислів, здатних заволодіти нею» [5, 160] — захоплюватиме структури його твору власними смислами.

А що таке власні смисли і чи завжди людина їх усвідомлює? У цій ситуації існує дві крайні позиції. З одного боку, людина, як правило, схильна виправдовувати свої вчинки і, як правило, завжди знаходить для цього переконливу аргументацію. Це трапляється тоді, коли вона відчуває *страх* — чи то покарання, чи втрати любові, чи авторитету, чи просто боїться чимось відрізнятись від інших. З іншого боку, існують так звані пограничні ситуації, де вчорашні обмеження й суспільні умовності втрачають силу над людиною й вона залишається сам на сам з власною екзистенцією перед абсолютним страхом смерті, коли раптом висвітлюється «справжній» смисл, який було або зраджено, або забуто.

У крайньому прояві першої ситуації людина не шукає унікального смислу взагалі. У другій ситуації смисл засвічується таким яскравим, максимальним проявом, яким би він ніколи не виявився у реальному житті.

Між цими двома крайнощами знаходиться зона свободи: коли людина відчуває певну автономію щодо умовностей суспільства, і не відчуває нагальної загрози своєму життю. Це ситуація досить сильної нестабільності, коли, не обираючи шлях найбільшого спротиву, людина ризикує або знайти для себе полон нових умовностей, або піддатися цілковитому свавіллю. І той і інший шлях — це реалізація можливого. Але щоб обрати шлях найбільшого спротиву, його потрібно шукати, знайти, відчути. Тобто людина необхідно опиняється в позиції вільного вибору, а отже й власної відповідальності. (Можливо, це і є спротив?) Щодо розгортання свого життя вона займає позицію відповідального *партнера*, здатного відчувати й *пізнавати* його рух, логіку розгортання, а отже і смисл, який реалізується цією логікою. Крім того, відчуття смислу спрямовує людину в ситуації її подальших виборів.

«Я и садовник, я же и цветок, / В темнице мира я не одинок». Так у концентрованій метафоричній формі схоже світовідчуття висловив поет початку ХХ століття.

Хтось може проінтерпретувати ці рядки інакше. Але тоді ця інтерпретація залежатиме від смислу, який намагається знайти в житті чи встановити інша людина. Навіть я, як автор даної інтерпретації, можу побачити у цих рядках й інший смисл, відчути й інше світовідчуття, якщо я, пройшовши певний жит-

тевий шлях й наражаючись на виклики нових смислів, буду до цього готова. Це свідчить не про втрату істини і смислу тексту, а про можливості його життя в часі. Як писав Ж. Дельоз: «Поняття сутності в цьому випадку не втрачається, але набуває нового значення, оскільки жоден смисл не має самодостатньої вартості» [5, 160].

Пов'язаність між пошуками життєвих смислів та смислами прочитуваних нами текстів занадто очевидна, щоб бути запереченою в цілому, як і легітимність гадамерівської герменевтики. Тому скористаємося чудовою формулою Ганса Георга Гадамера «Твір мистецтва, який про щось повідомляє, влаштовує очну ставку читача з самим собою» [6, 13].

Якщо свого часу Гадамер з огляду на відкриті герменевтичним поворотом властивості художніх творів вважав естетику частиною герменевтики, то з огляду практично на ці ж самі можливості та враховуючи ситуацію кризи смислів та пов'язаного з нею глибокого екзистенційного напруження й навіть, як стверджує В. Кизима [1, 8], втрати самих параметрів самоідентифікації, естетичне як певне впорядковуюче начало, що зберігає свою сутність, і в той самий час має здатність до вищеописаних смисловпорядковуючих і смисловідображуючих функцій щодо індивідуальної людської свідомості, стає частиною нового етичного проекту людини. Етичне ж, у свою чергу, стає тим каркасом, завдяки якому може не втратити актуальність і практичний смисл сама герменевтика.

Я, індивід, отримую вільне право щодо тексту, так само, як і щодо свого життя, яке не регулюється більше потребами ідеології чи держави. Я віддам ідеології, суспільству чи державі стільки, скільки вважатиму за доцільне, виходячи з розуміння свого місця і своєї ролі в контексті певного суспільного і державного організму, а також мого уявлення про те суспільство і ту державу, в якій мені б хотілося реалізувати смисли мого одиничного унікального життя. Це розуміння весь час поглиблюватиметься в процесі моєї взаємодії з суспільством. Більше того, в процесі цієї взаємодії й розширення життєвих горизонтів, відкриття абсолютно невідомих раніше територій, коригуватимуться й мої індивідуальні смисли, відповідальність за які сьогодні, крім мене, не несе *ніхто*. Тому, аби стихійно віднайти параметри нової ідентифікації, мені надзвичайно важливо знаходитися в просторі комунікації, на перетині різноманітних текстів — життєвих, суспільних, політичних, художніх, текстів масової медіакультури, — де через інтерпретацію, що базується на взаєморозумінні, взаємодії, взаємовідображенні, постійно верифікуються різноманітні смисли, у тому числі й мої.

Якщо людина, вступаючи у стосунки з художнім текстом, не переживає страху, відчуває власну і тільки власну відповідальність за те життя, яке дасть художньому текстові її уява, якщо вона розглядатиме його, свідомо користуючись світлом, яким є теоретичні знання і яке дозволить їй яскраво побачити те, що поки що ховається від уяви, то насамкінець відбудеться певна трансформація початкового бачення. Текст вступить у взаємодію з унікальною людською свідомістю, завдяки чому і стане *твором* (користуючись терміно-

логією французьких постструктуралістів), а читач реалізує своє «авторське» право очікувань та інтерпретацій, обираючи ті, які несуть енергію відкриття, надають йому додаткового досвіду і верифікують наявний.

Інтерпретація як метод пізнання з новою силою ставить саме етичну проблему, характер якої особливо актуальний для нашого сьогодення, коли повалені бар'єри обмежень і заборон оголили нову зону — зону свободи. І треба ще досить багато часу, аби само собою стало зрозуміло, що там, де людина вступає у зону свободи, вона вступає у зону відповідальності. І смисли справді повинні шукатися вільно, але і відповідально. Ця настанова отримує трагічну конотацію саме внаслідок крижкості свого змісту, але за повної відсутності надійнішої альтернативи надає серйозного етично-епістемологічного статусу такому «органу» людської природи як совість. В епоху краху універсальних цінностей, саме можливість інтерпретації як шлях пошуку смислу дає опору. Від хаосу людину рятує лише пошук істини, власний, неповторний, відповідальний і вільний. Шукати смисл і цінність тексту сьогодні (а отже і максимально реалізовувати власні смисли) — це все одно, що шукати смисл життя.

Стан діалогу та система інтертексту

Не можна зрозуміти, не бажаючи зрозуміти, тобто не бажаючи, щоб тобі щось сказали.

(Гадамер Г. Г. *Естетика і герменевтика*)

...можливо, взагалі насолода, яку приносить читання, полягає саме в тому, що читач насамперед відкриває для себе багатство власних думок... Ми сяємо власним цвітінням, але на чужому ґрунті.

(Фріш М. *«Щоденники»*)

Усі міркування, викладені вище, практично втрачають сенс без філософських засад, на яких має ґрунтуватися світогляд педагога.

Толерантність як спосіб неагресивної зацікавленості у співрозмовникові є однією з умов існування того стану, який будемо називати станом діалогу. У цьому стані реалізується існування всіх знаків (від слова до тексту), як таких одиниць, що мають значення в певних побудовах і в певній свідомості, що їх сприймає. Можна говорити про діалогічну природу знаків. Так, якщо слідувати за Бахтіним, то у слові звучить три голоси: того, хто говорить, того, хто сприймає, і тих, чиї голоси звучать у переднайденому автором слові. Ці три завжди вступають у певний діалог, який може бути спотвореним у будь-якій ланці. Тоді він втрачає істинність, а отже і діалогічну сутність. Симулюючи діалог за формою, такий спосіб спілкування перетворюється на знаряддя інтелектуальної та психологічної агресії.

Але, що значить неагресивна зацікавленість? Багато хто може заперечити, що людині властиво і навіть необхідно реалізувати свою агресію, а у будь-якому діалозі вона насамперед шукає можливості висловити себе. Що вже казати про педагога, комунікативно спрямованого на передачу власних знань!

Тобто потрібен такий простір спілкування чи стан, де люди, висловлюючи себе, певним чином захищені від того, щоб стати знаряддям власної агресії чи об'єктом агресії чужої.

Для цього дещо трансформуємо лінійний зв'язок адресат — адресант відповідно до бахтінського ж визначення істинного діалогу, де, крім двох співрозмовників, повинен існувати нададресат, найвища і нехибна інстанція, наприклад, Бог чи абсолютна істина, до якої, коли свідомо, коли неусвідомлено, звернуті співрозмовники. Це значить, що педагог, коли нададресат у нього вищий за конкретну доктрину чи контролюючу особу, отримує передумови існування в несимульованих діалогічних зв'язках. Та не можна забувати, що діалог не може здійснюватися як процес односторонній. Педагог повинен виплекати почуття нададресата і у своїх учнів. По-перше, це може і повинно, насамперед, здійснюватися через «зараження» власними матрицями. По-друге, через встановлення, плекання цієї спільної вищої інстанції, яка уможливорює діалог, поглинає агресію, трансформуючи її у смисли і повертаючи людині у вигляді її власного відображення, а також надсилаючи співрозмовникові сигнали про ці смисли. Найголовніше і найдивовижніше те, що ця інстанція зберігає знання про учасників діалогу і навіть змінюється залежно від принесеної в неї якості думок. Тому людина особисто відповідальна за ті думки, які вона приносить, а також зацікавлена у думках інших людей, що спільно з нею цю інстанцію формують.

Задля того, щоб пояснити останнє твердження, звернемося до поняття інтертексту, свого часу сформульованому автором у певному субстанційному розумінні як єдність твору і тексту (в усіх його можливих інтерпретаціях) [7]. Ця цілісність не зводиться до суми властивостей твору та тексту — вона утворює певний епіфеномен — життя — але не білкових, а нерозривно з ними пов'язаних інформаційних тіл. У цього життя є свої закони: воно народжується, формується, зазнає криз, трансформацій, зрештою, — закінчується, і, що найважливіше, завжди відсилає нас до якоїсь абсолютної цілісності, своєрідним фракталом якої виступає.

Маючи текст (у значенні французьких постструктуралістів) автора, ми, читачі, повинні народити твір. А твір мистецтва як елемент інтертексту (близько за поняттям до терміну текст у Лотмана) існує в певному полі поперше, між творцем, яким формально є автор, по-друге, власне самим текстом з певними естетично-структурними критеріями і, по-третє, тим, хто його сприймає. Згадуючи Ю. Лотмана, можна сказати про текст як три презумпції: автора, аудиторії й структури самого тексту; згадуючи У. Еко, можна сказати про три інтенції: *intentio autoris*, *intentio operis*, *intentio lectoris*. Але те, що Лотман та Еко називають текстом у широкому розумінні, тобто у процесі його актуалізації (а французькі постструктуралісти фено-текстом) автор, задля того, щоб уникнути заснованої на метонімії термінологічної плутанини, присутньої навіть у цьому абзаці, називає інтертекстом, вважаючи його особливою енергетичною субстанцією, полем, здатним певним чином зберігати свою енергію і здійснювати зворотний зв'язок з індивідуальними свідомостями, які його породжують.

Наш термін інтертекст певним чином пов'язаний з традиційним поняттям (чи поняттями) інтертекстуальності, бо засновується на відкритих постструктуралістами законах взаємовпливів і взаємоперетворень текстів, та в той самий час і досить відмінний, бо не торкається структури текстів, а окреслює суто антропологічний феномен, що має власну субстанцію, «територію», де й відбуваються вищезазначені взаємовпливи і взаємоперетворення. Ця ж територія уможливорює і те, що ми називаємо станом діалогу. Насамперед, вона визначає етику як того, хто керує діалогом, так і того, кого до діалогу запрошують.

Перед текстами педагог та учень повинні знаходитися у своєрідному стані «нерівної рівності». Звісно, педагог має перевагу у знаннях про автора, його інтенції, та володіє апаратом аналізу інтенцій тексту, однак, вони рівні як третій елемент системи інтертексту, — як читачі зі своїми унікальними інтенціями. Якщо педагог розуміє, що його власне бачення твору залежить від дуже багатьох життєвих чинників і змінюється під їх впливом, то це вже є необхідною передумовою його етичної позиції щодо тексту. Перелік достатніх умов прямує до нескінченності, бо це завжди відкритий змінюваний процес з непередбачуваними флуктуаціями. Класичні твори мають чудову здатність прочитуватися крізь час, виявляючи смисли, актуальні для цього часу та для людини, яка встановлює ці смисли.

Запрошуючи людину (незалежно від її віку) до співіснування у стані діалогу, їй потрібно висловити свою повагу, пояснивши, що твір великого класика буде жити лише тоді, коли він засвітиться уявою людини, що її сприймає. Кожне нове сприйняття підтримує енергію інтертексту певного твору та надає їй ще одного неповторного виміру:

На стекла вечности уже легло

Мое дыхание, мое тепло.

З іншого боку, якщо той, кого запрошують до діалогу, згоджується на цей діалог, то природно згоджується і на установку, згідно з якою йому необхідно розвивати власну уяву і оволодівати певним естетичним інструментарем, аби побачити твір якнайповніше. Оволодіння цим інструментарем стає елементом етичної позиції щодо тексту і щодо інших учасників діалогу. У такій позиції знаходиться компроміс між одвічно антагоністичними поглядами на те, що є результатом вивчення літературних текстів: вмінням сформувати щодо них власну думку чи засвоєння певної кількості авторитетних думок щодо цих текстів. Інші думки теж є учасниками діалогу, яких потрібно поважати, а отже намагатися зрозуміти, а іноді навіть і відкинути як *неетичні* щодо цього тексту.

А тепер — до найбільш важливого: як запросити до стану діалогу так, що від цього було неможливо відмовитися? Сформулюємо теоретично: людину треба підвести до точки вибору в тому особливому концентрованому енергетичному стані, коли вона готова подолати природний бар'єр спротиву перед пізнанням невідомого. Уся масова культура ґрунтується на насолоді від пере-

живання відомого, художня ж культура відкриває нові незадіяні раніше області психіки. Процес відкриття – прокладання нових слідів – некомфортний, зате задоволення від результату ніяким чином не можна порівняти із задоволенням від легко сприйнятого й так само легко забутого. То ж звернемося до ще однієї необхідної умови існування в стані діалогу щодо художнього тексту. Це те, що у герменевтиці називається емпатією, тобто здатністю до напруженого співпереживання. Йдеться про співпереживання специфічно естетичне, а не «садистичне», коли учнів доводять до сліз і внутрішніх істерик, акцентуючи на описаних у текстах стражданнях дітей, тварин і т. д. Якраз умова, яка ґрунтується на старій і незаперечній для всіх соціальних систем думці, що саме емоції ведуть людину на шляху пізнання, традиційно ігнорувалася в нашому освітньому процесі. Не секрет, що на емоційно нібито збідненому Заході звичайні громадяни більш відкрито й емоційно реагують на виконані у нетрадиційній манері твори мистецтва (особливо живопис), ніж пострадянські люди, які в більшості підходять до мистецьких творів емоційно закритими і взагалі не знають як реагувати доти, доки не розуміють ідейного смислу і тематичного наповнення, як їх і навчили в школі. Крім того, вони часто збентежені від того, що не знають, як «правильно» реагувати.

Запрошення й весь процес існування у стані діалогу повинні бути емоційними і пробуджувати емоції, перш за все пізнавальні. Однак часто початок спілкування щодо текстів починається не з емоцій, які виникли, або ще не виникли (і тоді їх треба пробуджувати!), а із з'ясування певних формальних ознак тексту. Найяскравіше це видно на запропонованих ще радянською школою планах опису картин, які починалися з того, «що зображено на передньому плані». Закінчувалися незмінно: «Які почуття викликає картина?»

Лише полегшення від того, що все закінчилося.

Сумно відомий процес схожий на принесення жертви невідомо кому й невідомо за що.

Зате відомо, *що* приноситься: час людського життя, а також той твір мистецтва, який не засвітився і не озвався до людини своїми смислами.

Це є зразок симульованого діалогу, коли насправді, ані тому, хто питає, не цікаві ні питання, ні відповідь, ані ті, у кого запитують не відчують внутрішньої потреби ні у поставленому запитанні, ні у відповіді на нього. Щоб дезорієнтувати людину серед смислів настільки, наскільки це можливо, не ізолюючи її від інших людей, достатньо змусити її жити в симульованих діалогічних зв'язках. Щоб знищити смисл художнього тексту, достатньо вести симульовані діалоги щодо нього.

Однак найпершою передумовою всього сказаного є одна ніби банальна, але абсолютно необхідна річ: твір має бути таким, що педагог потенційно зможе *зацікавити* ним учнів, і таким, що міститиме глибину смислів, до якої цікаво було б рухатися. Твір повинен ставити питання, вирішення яких було б таким самим важливим, як вирішення питання про смисл життя, або в усякому разі важливим настільки, щоб було важко заспокоїтися не знайшовши відповіді, тобто не зрозумівши автора і себе. Оскільки це власний шлях,

то на ньому не треба боятися чи соромитися бо має значення навіть маленький крок уперед, від якого людина отримала радість, навіть маленьке, але власне відкриття. Бо відкриття у шкільному віці найглобальніші, адже діти, особливо підлітки, сильніше і гостріше цікавляться вічними питаннями буття: життя і смерті, смислу, істини, а тому й незвичайно гостро відчують симуляцію діалогу щодо цих питань і не пробачають її. Тоді й виникає свавільна дитяча гіперсимуляція, яка стверджується «демократичним» правом на власну думку і яку ні в якому разі не можна ототожнювати з інтерпретацією.

Єдність і цілісність тексту в процесах інтерпретації забезпечується третім елементом інтертексту, а саме структурою самого тексту, його суто естетичними параметрами. Задля виховання специфічно естетичних підходів, які є неодмінною складовою етичного у спілкуванні з художнім текстом, *послідовність вивчення* текстів мала б підтримувати певну послідовність накопичення естетичного капіталу учнів. Саме на завершальному етапі вивчення твору, яке настає після аналізу тексту, естетичний капітал є вирішальним для «емоції синтезу», тобто для того враження, яке залишається від тексту *після* його аналізу й вивчення. Результатом теоретичних вправ мало б стати оволодіння певними законами, розуміння їх абсолютності й відносності та вміння використовувати ці закони, щоб самостійно відкривати для себе нове в мистецтві.

Тепер повернемося до початку нашої статті, і дещо змінимо наше ставлення до питання про значення ідеалу чи проекту людини у виховному і освітньому процесі, побачимо його не як набір певних якостей і навіть моделей поведінки, а як стан, який дозволяє орієнтуватися у логіці конкретної ситуації (тобто вміти чути питання і шукати відповідь), рухаючись шляхом найбільшого спротиву, постійно отримувати новий досвід, який, так само, як і досвід мистецтва, буде інтегруватися в систему власного орієнтування в світі й у систему розуміння самого себе.

Література:

1. Кизима В. В. Метафизические начала сизигийной антропологии // Totallogy. Постнекласичні дослідження (чотирнадцятий випуск). — Київ, 2006. — С. 7—153.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 380 с.
3. Левченко О. Текст культури в пошуках автора. — К.: ДЦТМ ім. Леся Курбаса, 2006. — 310 с.
4. Стриндберг А. Предисловие к «Фрекен Жюли». Август Стриндберг. Избранные произведения в 2-х томах. — М., 1986. — Т. 1. — 460 с.
5. Дельоз Ж. Ніщє і філософія. Філософсько-антропологічні читання—96. — К., 1997. — 210 с.
6. Гадамер Г.-Г. Эстетика і герменевтика // Герменевтика і поетика. — К.: Юніверс, 2001. — С. 7—15.
7. Левченко О.Г. Полювання за тремтячими образами // Totallogy. Постнекласичні дослідження (чотирнадцятий випуск). — К., 2006. — С. 196—215.

Елена Левченко. Человек на пересечении текстов: эстетическое как этическое

В аспекте предложенного автором понятия интертекста рассматривается организующая роль этики в процессе понимания и интерпретации художественных текстов. Понятие интертекст выступает как своеобразная территория, обладающая свойствами обратной связи и где совершается единство интенций автора, аудитории и структурных особенностей самого текста.

Olena Levchenko. A Human on Texts Crossing: Aesthetical as Ethical

The article deals with the structural function of ethics in a process of understanding and interpretation of fine arts texts from the author's viewpoint of intertext. The notion of intertext appeals as a substantial, providing a feed-back, unity of intentio auctoris, intentio operis, and intentio lectoris.

Зореслав САМЧУК

ВИЗНАЧЕНІСТЬ ЕТИЧНИХ ПРІОРИТЕТІВ ЯК ДВОЄДИНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ



Структурованість суспільного буття і напрямків розвитку за етичним критерієм є багато в чому визначальним з точки зору перспектив як конкретного індивіда, так і соціуму в цілому. Ця обставина неухильно актуалізує потребу побудови ієрархії ефективних і коректних етичних пріоритетів. Однак, такому завданню притаманні численні проблеми не лише на рівні світоглядних орієнтирів різних соціальних груп і прошарків, а й з позицій істотно відмінних методологічно-концептуальних підходів, якими продовжують послуговуватися соціально-філософські дослідження. Започаткувати розв'язання зазначеної проблеми у форматі досягнення якомога більшої прозорості і визначеності етичних пріоритетів суспільства — нагальна дослідницька необхідність.

Досліджуючи міру корельованості і взаємозалежності моральної та суспільної дійсності, Р. Арон іронічно зауважував: «Наївно вважати, що наука колись зможе декретувати мораль, адекватну суспільству: за принципом — кожен тип суспільства потребує певної єдиної етичної концепції» [1, 388]. У даному випадку з видатним французьким соціологом можна не погодитися: звичайно, мораль є надто гнучким явищем суспільного життя, щоб для характеристики її функціонування вживати жорсткий термін «декретування», але справа не в термінах, а в тому, що **оптимум розвитку кожного конкретно-історичного суспільства потребує такого ж конкретно-історичного (тобто єдиного!) типу моралі, ціннісно-світоглядної орієнтації, методів і стилів керівництва.** Будь-які інші типи, методи й стилі виявляться щонайменше неоптимальними.

Справді, кожна країна, культура й цивілізація має власний етичний стандарт. Відтак, якщо Україна прагне цивілізованого державного статусу, то їй слід такий етичний стандарт сформувати й сформулювати. Це не означає, що громадяни повинні відмовитися від власних етичних міркувань, цілковито покладаючись і підпорядковуючись сформульованому державою еталону —

зовсім ні, адже загибель кожної культури відбувається значною мірою якраз внаслідок того, що етична активність і креативність переадресовується з індивідуального рівня на суспільний, державний.

За своєю природою та функціональним єством мораль є інструментом *вдосконалення* та *самовдосконалення*. Ще однією істотною критеріальною ознакою виправдано вважається ігнорування нею спокус успіху. З цього приводу Карл Поппер так і зазначав: «Нам потрібна етика, яка ігнорує успіх і нагороду» [4, 262]. Принципове зауваження: якщо мета суб'єктів політичного процесу полягає в досягненні суспільно-політичного успіху, то моральна позиція визнає першочергово пріоритет етичних канонів, а вже потім — успіху та нагород. Тому вона передбачає можливість і прийнятність кроків, які не забезпечують успіх та нагороди. Точніше, моральний пріоритет — це завжди вибір на користь *стратегічного успіху та нагород*, які часто не збігаються або навіть заперечують, унеможливають *успіх тактичний, поточний* *.

Принагідно варто пригадати, що Цицерон і Сенека називали *совість* внутрішнім голосом, який виправдовує чи засуджує наші вчинки з точки зору *етичної гідності*. Кант же ототожнював совість із *моральним обов'язком*. Зрештою, усі мислителі солідарні в одному: совість є усвідомленою розумом і пережитою на рівні почуттів *моральною нормою*. Сформувати моральні орієнтири й етичні азимути, які допомагають орієнтуватися не лише в політиці, а й у повсякденному житті, — це природна потреба кожного суспільства й будь-якої відповідальної політичної сили.

Цілісного, узагальненого й загальноприйнятого бачення проблеми співвідношення й взаємозв'язків політики та моралі станом на сучасну пору не існує. Більшість міркувань із цього приводу схилиються до поверхового моралізаторства, до не надто переконливих заклинань, що політика «повинна бути моральною». Однак якщо будь-якого прихильника моральності політики спитати, що ж означає словосполучення «моральна політика» і якими є ті принципи, яких повинна дотримуватися політика, щоб вважатися моральною, то здебільшого ми не матимемо переконливої відповіді: посилатимуться на «загальнолюдські моральні цінності» або ж пригадають декілька заповідей на кшталт «не вбий», «не вкради», які до політики безпосереднього відношення не мають. Із трьох тез — 1) політика та мораль несумісні, 2) політика може бути моральною чи аморальною залежно від обставин, 3) політика моральна завжди — пересічний індивід здебільшого робить вибір на користь другої тези, дехто віддає перевагу першій тезі (виходячи зі стереотипу «політика — річ брудна»), а в третьої тези практично нема прихильників.

Щоб перебувати в межах аргументованого, науково виваженого підходу, а не лише віри в істинність тих чи інших систем моралі, необхідно визначи-

* Детальніше про це в працях: Баллестрем К. Г. Власть и мораль: основная проблема политической этики // Философские науки. — 1991. — №8. — С. 83–94; Гаджиев К.С. Этика и политика // Мировая экономика и международные отношения. — 1992. — №3. — С. 35–51; Запасник С. Ложь в политике // Философские науки. — 1991. — №8. — С. 94–107; Пазенок В. Політика і мораль: сюжет на злобу дня // Політика і час. — 1993. — №5. — С. 35–41.

ти критерій, який дозволяє безпомилково оцінити етичний формат (вимір) політики. Принаймні, треба чітко уявляти, які норми моралі доцільно брати на озброєння під час оцінки ступеня моральності тієї чи іншої політики. Найменше заперечень викликає поділ моралі на суб'єктивну та об'єктивну (тобто прикладну, мораль суспільно-політичного результату). Між іншим, розбіжність між нормами індивідуальної та суспільної моралі має місце в будь-якому суспільстві й у будь-якій державі. Те, що розцінюється як аморальне на індивідуальному рівні, на рівні соціальних груп може визнаватися цілком моральним. Здебільшого протиріччя виникають і резонують не стільки між індивідуальною та суспільною мораллю, скільки між абсолютними нормами моралі та мораллю держави, і — відповідно — між мораллю суспільною та мораллю тих індивідів, які сповідують певну систему абсолютної етики.

З-поміж багатьох феноменологічних виявів етики й моралі принагідно зосередимо увагу на етиці як етосі — тобто стилі й способі життєдіяльності. Виконуючи функцію обґрунтування моральних норм, етика набуває ознак програми духовної трансформації суспільного життя. У цьому аспекті **соціальна етика** стверджує себе на протигагу *етиці індивідуальній*, яка апелює до індивіда. Між іншим, завдяки функції нормативного обґрунтування суспільних, інституційних і групових відносин соціальна етика спроможна істотно потіснити ідеологію, у якій аспекти нормативної й онтологічної істини здебільшого не розрізняються й відбувається не завжди виправдане й суспільно прийняте поглинання ідеологією етики. Норма як істина виміру того, що «належить» та «може бути», в ідеології виступає водночас у формі «є» і «завжди буде». Між іншим, не лише комуністичні, а й ліберальні ідеології часто ведуть боротьбу не за «норму» (як краще), а за «істину в останній інстанції» (як є), тому схильні не до креативності, а до взаємного поборювання, поглинання чи витіснення.

У Аристотеля все суспільне буття вкладалося в межі політичної дійсності, підпорядковуючись інтересам держави. Визначаючи як основну мету політики забезпечення вищого блага громадян полісу й надаючи їй першочергово морально-педагогічного значення, видатний систематизатор часів античності стверджував: **державним благом є справедливість** — тобто те, що слугує загальній користі. Справді, будь-яка суспільно-політична система, кожен режим не може впродовж тривалого часу існувати за відсутності механізмів легітимізації, тобто не може існувати хоча б без видимості дотримання елементарних норм справедливості. Саме справедливість становить фундамент теорії легітимності. Не випадково навіть відверто тиранічні режими декларують свою прихильність принципам справедливості. Як зазначав Дж. Роулс, «подібно до того, як *істина* становить основну чесноту *науки*, **справедливість** є головним здобутком **суспільних інститутів**» [9, 117]. Незалежно від своєї стрункості і привабливості будь-яка теорія підлягає перегляду, якщо виявляє невідповідність фактам; аналогічним чином реформуються і суспільні інститути, якщо вони демонструють невідповідність канонам справедливості.

Зазначений світоглядний акцент сягає корінням ще часів Конфуція, який зазначав, що метою будь-якої політики є досягнення **справедливості**. Це

означає, що політика й мораль мають дуже подібну природу, а функціонально вони й узагалі ідентичні. А от Йоган Гейзінга, навпаки, наполягав, що «політика часто-густо здійснюється на зоологічних засадах», тому до справедливості й моралі має дуже сумнівне відношення. Щоправда, з точки зору суспільного оптимуму позиція Конфуція є значно ефективнішою, оскільки за відсутності *справедливості* неможливо розраховувати на побудову *солідарного* суспільства, вибудованого на принципах *гармонії й взаємопідтримки*.

Світоглядна спадкоємність щодо аспекту справедливості успішно триває й у наш час, поглиблюючись і конкретизуючись за рахунок конкретно-історичних особливостей України — зокрема, тези про те, що **Українська держава ніколи не встане з колін допоки не стане на коліна перед Богом — Богом небесним і Богом земним в особі народу України**. Це подібно до сповіді чи навіть до спокути: їх треба або не починати, або, почавши, доводити до кінця — яким би непростим і драматичним такий кінець не здавався чи не виявився.

Якщо традиція, яка йде від Платона до Аристотеля, розглядала мораль і політику як неподільну цілісність, спрямовану на досягнення справедливості, то християнська традиція рішуче розвела поняття «етика» та «політика», «Богове» та «кесареве». У середні віки право, теологія та медицина існували вже як самостійні дисципліни в університетах, а філософія продовжувала охоплювати основну частину знань про людину й суспільство. І лише із середини XVIII століття «моральні науки» (тобто соціальне й гуманітарне знання) виокремилися як цілком самостійні дисципліни.

Уперше проблему співвідношення етики та політики рефлексійно загострив Н. Макіавеллі. Він запропонував провокативну теорію ефективного функціонування державної влади будь-якими засобами, не рахуючись із моральними принципами. Для Макіавеллі найвищою цінністю була держава, а основна норма — «мета виправдовує засоби». Задля користі й в інтересах держави правителю необхідно органічно поєднувати хитрість та силу. Тому він не зобов'язаний зберігати вірність своєму слову, може вдаватися до лукавства й підступності, використовуючи будь-які засоби з метою посилення держави.

До подібного висновку (хоча й із дещо інших позицій) прийшов марксизм, який заперечував доцільність нав'язування моральної догматики як остаточного й незмінного морального закону. З точки зору марксизму, кожна теорія моралі в кінцевому результаті є продуктом економічного стану суспільства, а мораль, яка знаходиться над класовими протиріччями, можлива лише на такій стадії розвитку соціуму, коли протиріччя між класами будуть не лише подолані, а й забуті на рівні соціальної пам'яті.

На відміну від жорстко регламентованих і детермінованих певними організаційними структурами та соціальними інститутами форм соціальної регуляції, мораль здебільшого діє за принципом «неписаного закону», реалізуючи свою регулятивну функцію в першу чергу засобом буденної свідомості. Як помітив Альберт Швейцер, справжня етика починається там, де перестають користуватися словами; тим не менше, вона виконує перш за все *риторичну*

функцію — у тому розумінні, що провокує моральний, а не правовий осуд. Це значною мірою пояснює, чому етика прагне якомога ширшої, універсальної переконливості своєї аргументаційної бази.

Втім, об'єктивність потребує визнання: **загальної, універсальної етики нема й не може бути в принципі**, адже будь-яка спроба сформулювати універсальні моральні принципи рівнозначна намаганням визначити, що становить добро та зло для всіх людей, усіх народів і в усі часи. А це неможливо, оскільки мораль є продуктом суспільно-історичного розвитку, а тим більше — мораль суспільно-політична. Але дивна річ: як тільки мова заходить про політику, одразу виринають деякі «універсальні етичні норми», яким політика нібито повинна неухильно слідувати — принаймні, «щоб бути моральною». Якщо вони й справді існують, то в чому вони полягають? Здебільшого в таких випадках посилаються на Десять заповідей або на євангелічні повчання Нагорної проповіді, котрі містять нібито універсальні й загальнозначущі моральні норми. Щоправда, робиться це, як правило, із причин поверхового знання як перших, так і других.

Отже, Десять заповідей — це сім заборонних приписів та три ствердних. Вони були адресовані єврейському народу в складний для нього період історії, коли питання стосувалося фізичного виживання. За таких обставин лише система жорстких норм поведінки й покарань за їх порушення зберігала надію на продовження родоходу як єдиної цілісності, історичної індивідуальності. У цьому вузькому історичному сенсі заповіді виявилися глибоко моральними, а їх постулативність — цілком виправданою. Однак надавати їм статусу загальнолюдських норм, обов'язкових для всіх часів і народів, зонайменше некоректно, якщо й узагалі не абсурдно. Між іншим, навіть така, здавалося б, самоочевидна настанова, як «не вбий», первісно (в єврейському оригіналі) поширювалася лише на ближнього — тобто на євреїв, а не на чужинців.

Інша річ — Нагорна проповідь, яка репрезентувала абсолютну етику Євангелія. Переносити її норми на практичну політику також не надто коректно, адже моральні заповіді Нагорної проповіді вимагають від людини цілковитої досконалості. Як зазначав з цього приводу Макс Вебер, «треба бути святим в усьому чи хоча б у намірах, треба жити як Ісус, Апостоли, святий Франциск і йому подібні — лише у цих випадках така етика має сенс, лише тоді вона виражає гідність» [2, 695].

Втім, прагнення людини підпорядковувати свою життєдіяльність моральному абсолюту завжди спонукало формулювати деякі універсальні етичні норми. В етиці вони мають назву «золотих правил». В устах Христа одне з них звучало таким чином: «Так в усьому, як хочете, щоб до Вас ставилися люди, ставтесь й ви до них, оскільки в цьому полягає закон і пророки» (Євангеліє від Матвія, 7–12). Аналогічна етична вимога виражена і в категоричному імперативі Канта: «Поводься згідно з такою максимою, керуючись якою можеш побажати, щоб вона набула статусу всезагального закону» [3, 260]. В іншому випадку етичне кредо сформульоване дещо інакше: «Поводься так, щоб завжди ставитися до людства як до себе, як до *мети* й ніколи — лише як

до *засобу*» [3, 270]. Втім, реальне життя не завжди узгоджується з абсолютними етичними нормами. Тому Шопенгауер мав рацію, коли кваліфікував подібні етичні правила як «більшою мірою довільно взяті твердження й штучні хитрощі, котрі потребують філігранних розрізень і ґрунтуються на абстрактних поняттях. Це ті положення, що ненадійно балансують на вістрі. Під їхнім кутом зору неможливо розгледіти дійсне життя з його метушністю» [6, 188].

Звернімося до тих же кантівських максим: у суспільстві, побудованому на інтересі, кожен індивід, який відноситься до іншого як до мети, неухильно перетворює в засіб самого себе — і навпаки. **В історії людства взагалі неможливо виявити часи, коли людина мала б статус мети; метою завжди було суспільство в цілому.** Індивід слугував лише засобом і приносився в жертву різним політичним, соціальним, економічним та іншим спільним інтересам. Метою ж завжди були державні та суспільні установи й інститути: промисловість, наука й техніка, усе, що завгодно — тільки не індивід, який функціонально прирівнювався лише до інструменту, засобу досягнення мети. Зрештою, чи можливо в принципі, щоб людина була не *засобом*, а *метою*? Правдоподібно, на це запитання слід відповісти негативно: ні, не може. Не може з тих причин, що **за своєю природою людина — істота суспільна, тому й благо суспільства для неї залишається пріоритетною метою, натомість сама людина — лише засіб реалізації, досягнення цієї мети. Метою ж у собі й для себе людина може бути лише поза суспільством.**

Макс Вебер помітив, що будь-яка етично акцентована дія може підпорядковуватися двом субстанційно різним і навіть протилежним максимам: вона може визнавати як орієнтир *етику переконання* або ж *етику відповідальності*. Звичайно, не в тому сенсі, що етика переконання є тотожною безвідповідальності, а етика відповідальності тотожна безпринципності.

Етика відповідальності — це етика, орієнтована в першу чергу на ефективність дій по досягненню мети. З метою ілюстрації цього типу етики Вебер наводив приклад притчі Макіавеллі про одного громадянина Флоренції, який віддав перевагу величі свого міста на противагу спасінню власної душі.

Етика переконання, навпаки, вимагає чинити безвідносно до наслідків — суто на підставі етичного імперативу, почуттів, совісті. Класичний культурно-історичний тип такої етики — вимоги, закладені в Нагорній проповіді, а класичний соціальний тип — стиль життя пацифістів і революціонерів, чії вчинки узгоджуються лише з їхньою власною совістю, *з переконанням*, що діяти слід саме так, а не інакше (хоча в ширшому соціально-історичному контексті такі вчинки часто виявляються неефективними, безвідповідальними, деструктивними й дезінтегративними).

Той, хто сповідує етику переконання, відчуває себе відповідальним лише за те, щоб не згасало полум'я переконання — незалежно від того, чи йдеться про полум'я протесту проти соціальної несправедливості, боротьби за права людини, демократію тощо. Роздмухувати його знову й знову — у цьому полягає фундаментальний принцип, покликання етики переконання. Той же, хто сповідує етику відповідальності, завжди намагається максимально враху-

вати людські вади: він, як влучно зауважив Фрідріх Фіхте, не має права передбачати в людях лише чесноти, людяність і досконалість, а тому не вважає за прийнятне звинувачувати інших у наслідках своїх вчинків, якщо міг їх передбачити.

Етика відповідальності — це, по суті справи, вираження *політичної етики*, тоді як *етика переконання* віддзеркалює *абсолютну мораль*. Абсолютна етика оцінює дії людей на підставі відповідності певним загальним законам моралі; політична ж етика в основу своїх суджень покладає можливість політичних наслідків цих дій. Як зазначав Макс Вебер, абсолютна етика не запитує про наслідки й, за великим рахунком, не цікавиться ними, однак **кожен індивід, який так чи інакше вірить в абсолютні моральні цінності й прагне їхнього втілення, не може ігнорувати наслідків своїх дій.**

Протистояння етики відповідальності та етики переконання актуалізує проблему «моральних ножиць», яка полягає у такому: *те, що політичний діяч повинен і може робити, виходячи з обіцянок і особистих переконань, не завжди підлягає виконанню із причин відсутності для цього відповідних умов на рівні суспільної дійсності, а те, що він може зробити, суперечить його обіцянкам, принципам і намірам.* Відповідальний політик шукає виходу із цих «ножиць» шляхом розумної корекції своїх цілей і засобів; той же, хто діє на підставі лише етики переконання, рушає напролом, не рахуючись із реаліями життя.

Світоглядна інтрига полягає в тому, що, з одного боку, віра людини в абсолютні моральні цінності є одним із найбільших духовних надбань, невичерпним резервуаром вдосконалення індивіда та суспільства, а з іншого, — вимога до політики скрупульозно дотримуватися букви й духу абсолютних моральних цінностей часто є неприйнятною, оскільки педантичне дотримання таких настанов інколи ставить під удар саму суспільну форму життєдіяльності. Це, зокрема, пояснює, чому — на відміну від абстрактної й багато в чому відчуженої від індивідуальних і навіть суспільних реалій мети в особі *абсолютних моральних цінностей* — політика керується такою конкретною й заземленою метою, як *забезпеченням суспільного оптимуму*.

Етика обов'язково містить у собі елемент ідеалу, а відтак — телеологічну ідею про кінцеву (оптимальну) мету суспільного розвитку. Природно, що в точці перетину етики та політики особливої актуальності й гостроти набуває аспект суспільного ідеалу, а також співвідношення цілей та засобів, прийнятних для його досягнення. Як попереджав Ф. Гьольдерлін, «ніщо так не перетворює державу на пекло, як надмірні спроби зробити її земним раєм». Ця антиномія між ідеалом та реальністю вічна; вона постійно відтворюється, оскільки не буває суспільної дійсності статичної, незмінної, раз і назавжди даної (заданої). А будь-яка ідеальна конструкція створюється шляхом екстраполяції певних параметрів наявного буття на майбутнє, яке володіє власною системою детермінацій, пріоритетів і переваг, невідомих і непідвладних сьогоднішньому. У цьому полягає каузальність розбіжностей між ідеальною моделлю та суспільною дійсністю, яка не поспішає набувати формату, запропонованого ідеальною моделлю.

Труднощі з етичним виміром політики, із застосуванням етичних критеріїв для оцінки політики й політиків багато в чому зумовлені тією обставиною, що політика й мораль взаємодіють між собою в двох часто несумірних площинах: як форми суспільної свідомості та як форми суспільної практики. Принципи й нормативи суспільної свідомості не повинні істотно відрізнятися від принципів і нормативів суспільної практики: суспільній свідомості, безперечно, варто бути більш «піднесеною», ніж суспільній практиці, однак суспільна свідомість усе ж має бути достатньо «земною», щоб суспільна практика, що орієнтується на пріоритети й тенденції суспільної свідомості, не виявилася згубною для функціонування суспільства.

Етизація політики — це не абстрактні примхи, а перетворення чесності, щирості й справедливості в стимули й мотиви діяльності політиків і управлінців. Сучасний суб'єкт політичного процесу повинен враховувати, що політика може бути ефективною лише в тому випадку, якщо орієнтуватиметься не лише на суспільну корисність (політичну доцільність), а й на забезпечення розвитку особистості (моральність, гуманізм), оскільки досягнення граничної суспільної ефективності за умов відсутності ефективно й всебічно розвиненої особистості є неможливим у принципі. Це зумовлює **необхідність якомога тіснішої взаємодії етики відповідальності та політичної етики на рівні суспільно-політичної практики.**

Ідеальним вважається такий політик, який прагне досягти найбільшого блага для найбільшої кількості людей. Однак жоден політик не може гарантувати цього, а тим більше — передбачити всі можливі наслідки своїх дій. Як зазначав М. Вебер, жодна етика у світі не обходить той факт, що досягнення «хороших» цілей у багатьох випадках пов'язане з необхідністю використання етично сумнівних і неоднозначних засобів, з можливістю й високою ймовірністю негативних наслідків; нарешті жодна етика у світі не може гарантувати, коли й у якому обсязі етично позитивна мета «освячує» етично небезпечні засоби й наслідки.

Що ж означає «моральний компроміс» у політиці? Компроміси, власне, відносяться не стільки до моральних переконань, скільки до їх практичного втілення. Йдеться першочергово про ідею справедливості як гідності: моральний компроміс не означає відмови від власних переконань чи від їх дискредитації — він передбачає визнання пріоритету того, що в конкретній ситуації є найбільш життєздатним для соціуму в цілому. Політик зазвичай опиняється перед дилемою: або вживати непопулярні й жорсткі засоби, які не витримують критики з гуманістичної й моральної точок зору, або, відмовившись від їх використання, опинитися наодинці з перспективою погіршення ситуації.

У 1979 році світ побачила книга Ганса Йонаса «Принцип відповідальності. Спроба розробки етики для технічної цивілізації.» Ключовий її концепт — **етика відповідальності** (як симбіоз *етики справедливості й етики свободи*). У цій праці йшлося про те, що застосування принципу Справедливості до етики Свободи творить суспільний імператив Відповідальності. Власне, від-

повідальність виявляється результатом регламентації, застосованої до *індивідуальної свободи універсальною справедливістю* *.

Етика відповідальності ґрунтується на принципі обов'язку. До слова, Кант наполягав, що **обов'язок — єдиний критерій моральності**. Таким чином, моральними є лише ті вчинки, які мотивовані обов'язком; вчинки ж, які суперечать вимогам обов'язку, моральними не визнаються. Власне, саме обов'язок надихнув Ієремію Бентама на творення *деонтології* — розділу етики, який розглядає проблеми обов'язку та належного (належних вчинків, поведінки).

Перефразовуючи відомий вислів класиків марксизму, можна сказати: політики повинні ставити перед собою тільки такі рубежі, яких вони в змозі досягти, дотримуючись при цьому загальновизнаних моральних норм. У будь-якому разі телеологічне покликання політика полягає в тому, щоб довести неправомірність слів Поля Валері, який сконструював уїдливи сарказм: «Політика — це мистецтво не давати людям займатися тим, що для них є головним». Так от політика, узгоджена з моральними канонами, якраз і забезпечує належні й гідні умови, для заняття тим, що для людей є головним.

Коли мова заходить про проблему моральності політики, про сумісність і сумірність моральних чеснот і політики, то на думку спадають одразу дві тези, які хоч і відображають діаметрально-протилежні ціннісно-світоглядні парадигми, однак настільки вкорінилися в масовій свідомості, що мають репутацію банальних істин, трюїзмів. Перша має такий формат: мораль і політика — суть явища несумісні. Із цього приводу Ш. Монтеск'є оприлюднив таку рефлексію: «Не треба безпосередньо займатися політикою, щоб переконатися в тому, наскільки кардинально її звичаї суперечать моралі й розуму. Ці слова могли б *переконати* кожного, однак нікого не змогли б *змінити*» [8, 112]. Другий афоризм — «мораль у політиці ніхто не відміняв» — належить Ніколаю Бухаріну. Ця теза концептуально заперечує несумірність і несумісність політики та моралі, наголошуючи на значущості етичного чинника як невід'ємний генеалогічний складовий кожного політичного процесу, будь-якої політичної статистики чи динаміки.

Втім, другий афоризм також недостатньо ємний і вичерпний. Причиною цього недоліку слід визнати знеособленість наведеної ціннісно-світоглядної формули, вилучення з її структури людського фактору. Як наслідок — модуси переконання, закладені в дану світоглядну схему, відриваються від реального життєвого ґрунту, набувають дещо умовних, абстрактних, віртуальних і навіть містифікованих ознак. Сама постановка питання у форматі «або етика — або політика» є неправомірною. Як зауважував із цього приводу К. Г. Баллестрем, кожна політична дія є результатом напруженої взаємодії влади та моралі, а завдання політиків полягає в знаходженні оптимального поєднання політичної та моральної ефективності.

* Під універсальною справедливістю в даному випадку маємо на увазі конвенційну погодженість щодо певного типу справедливості на рівні переважної більшості соціуму.

Мораль і політика є складовими двоєдиного живого нерву повсякденного життя мільйонів людей. Для того, щоб подолати відчуженість світоглядних формул від реального життя, щоб зробити їх адекватними й корелятивно сумірними життю, необхідно конституювати їх невід'ємним елементом людини, котра є суб'єктом і об'єктом як політики, так і моралі. Відтак, співвідношення політики та моралі доцільно сформулювати наступним чином: **політика настільки моральна, наскільки моральні суб'єкти політичного процесу**. Безперечно, наведена формула недосконала, однак у цілому — як відправна точка — вона може вважатися прийнятною для перспектив дослідження цих двох феноменів суспільного життя.

Відношення між владою та мораллю містить подвійну проблему для політичної етики як нормативної теорії політики. Якби влада й мораль не мали між собою нічого спільного, якби політика як боротьба за владу існувала у вільному від моралі просторі, тоді етиці не було б що сказати про політику — принаймні, нічого про те, що для політика має хоч якесь практичне значення. Оскільки ж питання щодо відношення між владою та мораллю є водночас питанням щодо можливості політичної етики взагалі, то співвідношення влади та моралі постає як проблема політичної етики. Відповіддю на цю проблему (чи пак — виклик) має стати теорія морально виправданого використання (застосування) влади.

Між владою та мораллю не існує принципового чи субстанційного розмежування: політика циркулює в сфері взаємин між владою й мораллю, а морально-філософські судження щодо політики мають практичне значення. Що ж стосується теорії морально виправданого використання влади, то вона потребує поліаспектного висвітлення. Перш за все необхідно розкрити передумови такої теорії засобом теоретико-методологічних міркувань щодо поняття «відповідальність політичної діяльності». Як зауважив Поль Рікер у праці «Влада й політика», чесна й справедлива політика потребує визнання, що:

- 1) у громадянському суспільстві влада перебуває під невсипущим контролем (в тому числі й *моральним*) суспільства;
 - 2) необхідно атакувати проблему, а не суперників (порада американських політологів Р. Фішера й С. Брауна);
 - 3) доцільно структурувати *політичну етику* — підрозділ загальної етики, що досліджує моральні аспекти політики й влади. Виокремлення *етики боротьби, етики компромісу, етики очікування, етики опозиції* й т.п. передбачає формулювання конкретних поведінкових рекомендацій за різних політичних обставин. Це позитивно позначиться на перспективах досягнення консенсусу на рівні суспільної свідомості із приводу резонансних політичних колізій.
- Підводячи підсумок, зазначимо, що
- а) *принцип моральності* передбачає врахування наслідків політичних дій;
 - б) *принцип відповідальності* зводиться до необхідності відповідати за виконання обов'язків і за ступінь функціональної ефективності;

- в) *принцип справедливості* наполягає на відмові від проведення політики таким чином, щоб преференції для одних людей і соціальних груп досягалися за рахунок упослідження інших;
- г) *принцип чесної політики* полягає в тому, щоб, по-перше, не обманювати, по-друге, не приховувати справжні політичні цілі та принципи, по-третє, не давати виборцям обіцянок, які не можуть бути виконані в принципі, по-четверте, говорити й робити лише те, у чому переконаний або, принаймні, у що віриш сам, по-п'яте, заперечувати популізм як різновид політичного шахрайства.

Соціальна філософія виокремлює три типи політичної етики — *антропологічну* (традиція Арістотеля), *потестарну* (етика захоплення й утримання влади Макіавеллі) та *есхатологічну* (традиція, що йде від Августина до Маркса). Серед трьох підходів найбільш універсальним, загальноприйнятним і спрямованим на гармонізацію й оптимізацію духовної сфери соціуму вважається гуманістичний підхід Арістотеля, який відштовхувався від пріоритетів людської гідності та службової ролі політики щодо індивіда та суспільства.

Політична етика є частиною практичної філософії, яка займається такими нормативними питаннями політики, як принципи справедливого соціального устрою, критерії легітимного управління, права й обов'язки еліт та громадян, проблема справедливості у відносинах між соціальними прошарками та державами, правильне використання влади тощо. Політична етика стоїть на принциповій позиції моралізму оскільки **моральні й ціннісні судження щодо політичних інститутів і політичної діяльності лише тоді сповнені смислу, коли між питаннями влади та моралі не існує принципової й субстанційної відмінності**. Актуальність цього аспекту зумовлена влучним зауваженням Макса Вебера щодо поширеного різновиду політиків, які живуть не стільки «для політики», скільки «із політики». Водночас політична етика повинна бути гранично реалістичною — принаймні, у тому сенсі, у якому вона виявляє мотивацію й структурні передумови політичної діяльності. Тільки в цьому випадку їй вдасться реалізувати теорію ефективного використання влади, яка на підставі системного аналізу запропонує оптимальні рекомендації щодо практичних дій у політичній сфері.

Якщо все-таки провести найбільш сутнісне, субстанційне розмежування політики та моралі, то отримаємо таку квінтесенцію: *мораль може не бути політичною; в ідеалі вона й не повинна бути політичною, однак політика телеологічно покликана бути моральною*. Актуальність цієї тези переконливо засвідчила Помаранчева революція, яка за своєю суттю була революцією в першу чергу етичною. Вона загострила аспект моральності політики, моралі в політиці й моральності політиків, пред'явила високий рівень моральних вимог до політики й політиків. Сучасна українська суспільно-політична дійсність не залишає сумнівів: **та політика й ті політики, які не в змозі подолати високу моральну планку, відійдуть у політичне небуття, зазнають політичного фіаско**.

Важливим аспектом українського сьогодення є рівень підтримки народом влади. Значною мірою він залежить від авторитету як інститутів влади в цілому, так і окремих персоналій зокрема. За профілем такий авторитет може

бути багатоманітним, однак у суспільстві, у якому моральні норми функціонування влади впродовж багатьох десятиліть і навіть століть були занедбані й перебували на далекій периферії уваги тоталітарних і авторитарних владних інституцій і окремих фаворитів влади, ознак визначальної складової суспільного авторитету влади врешті-решт неухильно набуває складова етична, спроможність чи небажання влади своєчасно й у повному обсязі сплачувати моральні рахунки. Україна цілком підпадає під ці канони логіки й закономірностей становлення політичної влади зокрема й політики в цілому, тому наріжним каменем визначальних суспільних перетворень у нашій країні в оглядовому майбутньому будуть саме питання моралі.

Це тим більше очевидно й важливо, коли врахувати, що за наявності стійких моральних принципів суспільство не потребує великої кількості законів, оскільки **буде мораль — працюватимуть і закони**. За відсутності ж належних моральних оберегів ріка суспільного буття виходить із цивілізованих берегів, перебільшуються різнотлумачення й розбіжності як усередині законів, так і між окремими нормами різних законів, внаслідок чого суспільна дійсність деформується, створюються преференції тим чи іншим корпоративним інтересам, а конкурентне середовище як двигун суспільного прогресу занепадає.

Це зумовлює неухильну й нагальну потребу створення умов, за яких мораль змусить закони працювати на все суспільство, а не на окремих осіб чи на олігархічні клани. Зрештою, планку категоризму можна підняти ще вище: у разі наявності ефективних етичних канонів відпадає потреба в переважній більшості законів, оскільки їх дія опосередковано забезпечується моральними регулятивами. За прикладами далеко ходити не треба — Великобританія не має конституції, позаяк звичаєве право й норми моралі цілком прийнято оперують сферою конституційних повноважень.

Принагідно в пам'яті виринають слова А. Швейцера: «Загибель культури відбувається здебільшого внаслідок того, що будь-яка творчість стає прерогативою лише держави. Оновлення ж культури виявляється можливим тоді, коли етика знову набуває статусу важливої справи людини думуючої, коли люди прагнуть утвердити себе в суспільстві як *моральні індивіди*. Залежно від того, як швидко це здійснюватиметься, суспільство перетворюватиметься із суто природного явища в явище етичне. Попередні покоління здійснювали жахливу помилку, коли починали ідеалізовувати державу в етичному плані. **Ми виконаємо свій обов'язок по відношенню до суспільства, якщо критично проаналізуємо соціальну дійсність і спробуємо, наскільки це можливо, зробити її етично досконалішою** [5, 229].

З таким телеологічно-деонтологічним висновком світоглядно переформується теза Р. Арона, який наполягав, що «етику слід розглядати першочергово як терапевтичне зусилля» [7, 160]. Зрештою, недалеко від істини виявиться також закріплення за етикою гомеопатичних функцій і обов'язків. Адже мораль і громадянськість — вітаміни соціальної душі. Особливо важливе, вирішальне значення вони мають для душі молоді, підростаючої: коли в молодості відчувається нестача вітаміну «Д», то не виключено, що решту життя така душа прошкутильгає на милицях, буде калікою. Справді, мораль

і громадянськість — головні вітаміни й лікарі незміцнілої душі української державності. А лікарю в дорозі затримуватися ризиковано — його може перегнати могильник.

Література:

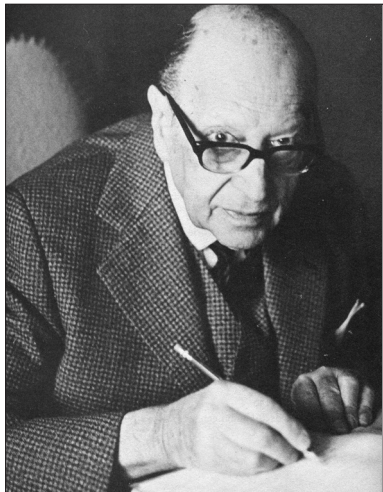
1. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. — М., 1993.
2. Вебер М. Избранные произведения. — М., 1990. — С. 695.
3. Кант И. Критика практического разума. Основы метафизики нравственности. Соч. В 6 т. — М., 1965. — Т. 4. — Ч. 1.
4. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2 т. — М., 1992. — Т. 2.
5. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. — М., 1992.
6. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. — М., 1992.
7. Freud S. Das Unbehagen in der Kultur. Wien, 1930.
8. Montesquieu. De la politique // Oeuvres completes. Paris, 1949. Bd.1.
9. Rawls J. A Theory of Justice. Oxford, 1972.

Зореслав Самчук. Определенность этических приоритетов как двуединая проблема социального бытия и социально-философского исследования

Структурированность социального бытия и направления развития в соответствии с этическими критериями является во многом определяющим с точки зрения перспектив, как отдельного индивида, так и социума в целом. Это обстоятельство неукоснительно актуализирует потребность построения иерархии эффективных и корректных этических приоритетов. Однако такой задаче присущи многочисленные проблемы не только на уровне мировоззренческих ориентиров различных социальных групп и прослоек, но и с позиций различных методологических и концептуальных подходов, которыми продолжают пользоваться в социально-философских исследованиях. Обеспечить решение данной проблемы в формате достижения предельной прозрачности и определенности этических приоритетов современного общества — актуальная исследовательская необходимость.

Zoreslav Samchuk. Determination of Ethical Priorities as a Dual Issue of Social Being and Social-Philosophical Study

The structure of social being and guidelines of development according to the ethical criteria is a fundamental issue within the prospects of a certain individual as well as whole humankind. This approach reinforces the need to construct a hierarchy of efficient and correct ethical priorities. However, such task is facing the numerous problems not only on the level of world-outlook guidelines of different social groups and subgroups but also in terms of quite different methodological and conceptual approaches used in social-philosophic studies. An urgent research task is to solve the mentioned problem in the context of the ethical priorities' transparency of up-to-date society.



Макс ГОРКГАЙМЕР

КРИТИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО РОЗУМУ (продовження)¹. ЧАСТИНА ІІІ

3. Повстання природи

Якщо розум проголошується нездатним визначати найвищі цілі життя й мусить вдовольнятися перетворенням на простий інструмент усього на своєму шляху, у нього залишається лише одна незмінна мета: просте підтримання безперервного увімкнення своєї діяльності. Колись цю діяльність приписували автономному «суб'єктові». Але процес суб'єктивізації спотворив усі філософські категорії: він не перетворив їх на відносні й не запропонував їм збереження в краще структурованій одиниці мислення, а звів до статусу фактів, які слід каталогізувати. Це стосується також категорії суб'єкта. Діалектична філософія із часів Канта намагається дотримуватися спадщини критично-трансцендентального мислення, насамперед, принципу, за яким основні риси та категорії нашого світорозуміння залежать від суб'єктивних чинників. На кожному кроці визначення об'єкта слід усвідомлювати завдання, пов'язане з визначенням суб'єктивних витоків понять. Це стосується також таких засадничих ідей, як факт, подія, річ, об'єкт, природа не меншою мірою, ніж психологічних або соціологічних обставин. Із часів Канта ідеалізм ніколи не забував цієї вимоги критичної філософії. Навіть неогегельянці спіритуалістської школи вбачали у самості «найвищу форму досвіду, яку ми маємо, але <...> не істинну²»; адже ідея суб'єкта є ізольованим поняттям, за допомогою якого повинно релятивізуватися філософське мислення. Але Дьюї, – тут його погляди, мабуть, збігаються з поглядами Бредлі, у яких

¹ Початок і продовження дивись у «Філософії освіти» № 2(4)2006, 3(5)2006.

² Bradley F. H. *Appearance and Reality*. – Oxford. – 1930. – P. 103.

© М. Култаєва, переклад з німецької мови

© Український філософський фонд

досвідові надається найвищий ранг у метафізиці, — стверджує, що «самість, або суб'єкт досвіду, є суттєвим складником перебігу подій»³. На його думку, «організм — самаість, «суб'єкт» дії — є чинником *усередині* досвіду»⁴. Він опредмечує суб'єкт. Однак, чим більше всяку природу розглядають як «суцільну мішанину різнорідних речовин»⁵ (напевно, це «мішанина» тільки тому, що структура природи не відповідає людській практиці. — М. Г.), як сукупність простих об'єктів, пов'язаних із людськими суб'єктами, тим більше позбавляється будь-якого смислу суб'єкт, що його колись визнавали автономним, зрештою, він стає просто назвою, яка нічого не означає. Тотальна трансформація дійсно всякої сфери буття в сферу засобів веде до ліквідації суб'єкта, який повинен застосовувати ці засоби. Це надає сучасному індустріальному суспільству нігілістичного характеру. Суб'єктивізація, яка підносить суб'єкт, одночасно виносить йому вирок.

У процесі емансипації людина поділяє долю всього світу. Підкорення природи означає теж підкорення людини. Кожний суб'єкт не тільки повинен брати участь у приборканні зовнішньої природи, людської та нелюдської, а також, аби це здійснити, мусить приборкати природу в собі. Панування «стає внутрішнім» задля панування. Те, що зазвичай визнають як ціль — щастя індивіда, здоров'я, багатство, — набуває значення виключно через можливість ставати функціональним. Ці поняття характеризують сприятливі умови для духовного й матеріального виробництва. Тому самозречення індивідуалізму в індустріальному суспільстві не має такої мети, яка виходила б за межі індустріального суспільства. Ця відмова породжує ірраціональність щодо засобів раціональності й людського існування. Суспільство та його інституції не менше, ніж сам індивід, позначені цією суперечністю. Оскільки приборкання природи всередині та ззовні людини здійснюється без осмисленого мотиву, природа насправді не трансцендується, з нею не примирюються — її тільки підкорюють.

Непокора й жадання, що вирости із цього підкорення природи, від самого початку загрожували цивілізації у вигляді суспільних заколотів — як-от спонтанні селянські повстання в шістнадцятому столітті або добре інсценовані расові заворушення наших днів, — та індивідуальних злочинств і безумств. Типовою для нашої сучасної доби є маніпуляція цим повстанням із боку панівних сил самої цивілізації, використання його для увічнення саме тих умов, які його викликали й проти яких воно спрямовується. Цивілізація як раціоналізована ірраціональність інтегрує повстання природи як ще один засіб, або інструмент.

Тут можна трохи подискутувати щодо деяких аспектів цього механізму, наприклад, щодо ситуації людини в культурі, яка здійснює самозбереження задля самої себе; щодо інтеріоризації панування через розвиток абстрактно-

³ Dewey J u.a. Creative Intelligence, New York. 1917, p. 59.

⁴ The Philosophy of John Dewey. Edit. Paul Arthur Schlipp. Evanston and Chicago 1939; The Library of Living Philosophers. Bd. 1, p. 532.

⁵ Costello Harry Todd. The Naturalism of Frederick Woodbridge // Naturalism and Human Spirit, p. 299.

го суб'єкта, «Я»; щодо діалектичного обернення принципу панування, через який людина стає інструментом саме тієї природи, яку він підкорює; щодо придушеного міметичного імпульсу як деструктивної сили, що її експлуатують найрадикальніші системи суспільного панування. Серед духовних напрямів, де розглянуто взаємозв'язок між пануванням і повстанням, показовим є дарвінізм, але не тому, що відсутні типовіші філософські ілюстрації ідентичності панування людини над природою та її підкорення останньою, а через те, що дарвінізм — один із дороговказів популярного просвітництва, яке з неухильною логікою визначило шлях, що призвів до сучасної культурної ситуації.

Чинник цивілізації можна описати як поступову заміну природної селекції раціональною дією. Виживання — або, скажімо, успіх — залежить від здатності індивіда адаптуватися до примусів, які йому нав'язує суспільство. Аби вижити, людина перетворюється на апарат, що в кожному мить відповідає точною адекватною реакцією на заплутані й складні ситуації, що складають її життя. Вона повинна бути готовою до всякої ситуації. Безсумнівно, це характерна риса не тільки сучасного періоду; вона була ефективною протягом усієї історії людства. Але із засобами матеріального виробництва змінилися духовні й психологічні ресурси індивіда. Життя голландського селянина чи ремісника в сімнадцятому столітті або власника крамниці у вісімнадцятому були, безперечно, набагато нестабільнішими, ніж життя сучасного робітника. Проте розвиток індустріалізму обумовив появу якісно нових феноменів. Процес пристосування тепер стає головним, а тому — тотальним. Так само, як життя в цілому дедалі більше підпорядковується раціоналізації та плануванню, життя кожного окремого індивіда, включно з його найпотаємнішими імпульсами, які колись становили його приватну сферу, підлягає вимогам раціоналізації та планування; самозбереження індивіда передбачає його пристосування до вимог системи. Більше не існує простору, щоб обійти систему. Позаяк процес раціоналізації вже не є результатом дії анонімних сил ринку, а перебуває над ним у свідомості плануючої меншості, велика кількість суб'єктів змушена пристосовуватися заздалегідь: суб'єкт мусить, так би мовити, використати всю свою енергію, щоб у дусі прагматистської дефініції «бути в русі речей і належати до нього»⁶. Раніше реальність протиставлялася ідеалові, розробленому з позицій автономно мислимого індивіда, і вона вступала з ним у конфронтацію; реальність слід було будувати відповідно до цього ідеалу. Сьогодні такі ідеології скомпроментовано й витіснено прогресивним мисленням, що мимоволі полегшує піднесення реальності до рангу ідеалу. Тому пристосування стає мірилом для кожного мислимого типу суб'єктивної поведінки. Тріумф суб'єктивного, формалізованого розуму є також тріумфом реальності, що протистоїть суб'єктові як абсолютна, пересилиючи його.

Сучасний спосіб виробництва вимагає значно більшої гнучкості, ніж будь-коли раніше. Зростання ініціативи, що стає необхідною практично в усіх

⁶ Dewey J. u.a. *Creative Intelligence*, New York. 1917, p. 59.

життєвих становищах, вимагає ще більшої здатності пристосовуватися до змінюваних обставин. Якби середньовічному ремісникові довелося змінювати ремесло, це було б радикальнішою зміною, ніж та, якої зазнає сучасна людина, змінюючи одна за одною посади механіка, продавця та директора страхової компанії. Дедалі більша схожість технічних процесів полегшує людині зміну занять. Проте чимраз легший перехід від однієї діяльності до іншої не означає, що залишається більше часу для роздумів або для відхилення від встановлених зразків. Чим більше ми винаходимо апаратів для підкорення природи, тим більше мусимо їм прислуговувати, якщо хочемо вижити.

Людина поступово стає менш залежною від абсолютних масштабів поведінки, від загальноновизнаних ідеалів. Вона вважає себе настільки вільною, що не потребує ніяких масштабів, окрім своїх власних. У парадоксальний спосіб це зростання незалежності привело до відповідного зростання пасивності. Наскільки вираженими стають розрахунки людини, коли йдеться про її засоби, настільки примітивним є вибір цілей, що раніше взаємопов'язувалися з вірою в об'єктивну істину: людина, очищена від усіх залишків міфологій, включаючи міфологію об'єктивного розуму, реагує автоматично, за загальними зразками пристосування. Економічні й суспільні сили набувають характеру сліпих сил природи, а людина, щоб зберегти себе, мусить їх підкоряти, пристосовуючись до них. Кінцевий результат процесу зводиться, з одного боку, до того, що ми маємо самість, абстрактне «Я», позбавлене всякої субстанції, окрім спроби перетворити все на небі й землі на засіб свого збереження; а із другого — спустошену природу, деградовану до простого матеріалу, до простої речовини, якою слід оволодівати, не переслідуючи при цьому жодної мети, окрім самого оволодіння.

Для пересічної людини самозбереження узалежнилося від швидкості її рефлексів. Сам розум ідентифікується із цією здатністю пристосовуватися. Сучасна людина, мабуть, має більшу можливість вибору, ніж її батьки, і вона її фактично має, але в певному сенсі. Її свобода значно зросла разом із нарощенням продуктивних можливостей. У кількісному аспекті сучасний робітник має набагато більший вибір товарів споживання, ніж аристократ Ансієн *regime* (Старого режиму — *франц.*) Значущість цього історичного розвитку не можна недооцінювати; але перш ніж, слідом за ентузіастами поточного виробництва, інтерпретувати збільшення запропонованого до вибору як зростання свободи, нам варто подумати про посилення неминучого тиску та якісну зміну, викликану цим новим видом вибору. Тиск криється в невинному примусі, що його чинять на кожного сучасні суспільні відносини; а зміну можна проілюструвати на прикладі відмінності між ремісником, який добрав правильний інструмент для виконання витонченої роботи, і сучасним робітником, що має швидко вирішити, яким із багатьох важелів і вимикачів слід скористатися. Цілковито різні ступені свободи виявляються в управлінні конем і автомобілем. Окрім того факту, що автомобіль доступний значно більшому відсотку населення, ніж карета, він швидший і потужніший, потребує менше нагляду й, напевне, зручніший. Однак зростання свободи обумо-

вило також зміну в її характері. Коли ми керуємо автомобілем, дотримуючись численних законів, приписів та розпоряджень, складається враження, що то вже не ми самі. Існують обмеження швидкості, правило їхати повільно, зупинятися, дотримуватися певної смуги, і навіть знаки, які показують наступний поворот. Ми маємо постійно стежити за дорогою й бути наготові кожної миті відреагувати правильним рухом. Нашу спонтанність заступила така конституція духу, яка змушує нас уникати всякого відчуття чи думки, які можуть зменшити нашу спритність у відповідях на анонімні виклики, що звалоються на нас.

Зміна, показана на цьому прикладі, поширюється майже на всі сфери культури. Достатньо порівняти методи нав'язування товару, що його застосовували старомодні бізнесмени, із сучасною рекламою — сліпучі неонові вогні, гігантські плакати, приголомшливі гучномовці. За дитячим белькотом гасла, яке не має нічого святого, знаходиться невидимий текст, що проголошує владу індустріальних концернів, спроможних оплатити цю розкішну тупість. Насправді ж вступний внесок до цього братства й подальші внески настільки великі, що маленький новачок приречений на поразку ще до свого вступу до нього. Невидимий текст проголошує зв'язки й домовленості між правлячими суспільствами, включно з концентрованою владою економічного апарату в цілому.

Хоча, так би мовити, вибір залишається за споживачем, він не заощаджує ані копійки, віддаючи перевагу тій чи іншій марці. Якісна відмінність між двома поширеними товарами, що мають однакову ціну, зазвичай нівелюється, як, наприклад, відмінність у концентрації нікотину у двох марках цигарок. Утім, ця відмінність підкріплюється «науковими тестами», вкарбовується у свідомість споживача рекламними поверхнями, з яких випромінюють тисячі електричних лампочок, а також через радіо та численні сторінки в газетах і часописах, начебто це Одкровення, яке змінить увесь хід світу, а не ілюзорна величина, що нічого не значить навіть для затятого курця. Люди якось можуть читати між рядками цю мову сили. Вони розуміють її й пристосовуються до неї.

У Німеччині за часів націонал-соціалізму багато конкуруючих економічних сил під замаскованою назвою «народна спільнота» створили спільний фронт проти народу й відмовилися від своїх поверхових відмінностей. А позаяк народ під впливом масової пропаганди навчився пасивно пристосовуватися до нового розподілу сил, змінюючи тільки тип реакції, він був готовий поставити себе в ці економічні, соціальні та політичні рамки. Перш ніж німці навчилися жити без політичної незалежності, вони навчилися розглядати форми правління як додаткові зразки, до яких вони мусили пристосовуватися так само, як пристосовували свої реакції до механізмів у майстерні чи до правил дорожнього руху. Уже було сказано, що необхідність пристосування існувала також і в минулому; відмінність криється лише в поспішній згоді на підпорядкування, у міру проникнення цієї позиції в людське буття й у змінах природи досягнутої свободи. Але, насамперед, вона розкривається через той

факт, що сучасне людство в цьому процесі поводить себе не як дитина, що має природну довіру до авторитету, а як дорослий, який відмовляється від своєї здобутої індивідуальності. Перемога цивілізації є занадто повною, щоб бути істинною. Тому в наш час пристосування містить у собі елемент ресентименту та подавленого гніву.

У духовній сфері сучасна людина не настільки облудна, як її прабабки в дев'ятнадцятому столітті, які приховували матеріалістичні практики суспільства набожними фразами про ідеалізм. Сьогодні нікого не ошукаєш цим різновидом лицемірства. І не тому, що усунуто суперечність між пишномовними фразами та дійсністю. Ця суперечність лише перетворилася на інституалізовану. Лицемірство стало цинічним; воно вже не очікує, щоб йому вірили. Той самий голос, що провіщав про такі високі речі, як мистецтво, дружба чи релігія, тепер дає слухачам поради, яку марку мила слід вибрати. Брошури, присвячені тому, як поліпшити своє ораторське мистецтво, розуміти музику чи знайти спасіння пишуть у тому самому стилі, який використовують для опису переваг проносного. Вправний автор текстів насправді може написати кожну з них. За умов високо розвинутого розподілу праці вираз стає інструментом, який техніки застосовують на благо промисловості. Письменник з амбіціями, але без хисту, може піти до школи й вивчити багато комбінацій, що спираються на перелік сюжетів, які можна використати. Ця схема в певному обсягу координується з вимогами інших агентур масової культури, насамперед із тими, що належать кіноіндустрії. Роман пишуть уже з огляду на подальшу екранізацію, симфонію або вірш створюють з урахуванням їхньої пропагандистської цінності. Колись мистецтво, література й філософія прагнули виразити смисл речей і життя, бути голосом того, що є німим, бути для природи органом, через який вона могла би висловити свої страждання або, скажімо, називати дійсність її справжнім ім'ям. Сьогодні природа позбавлена мови. Колись вірили, що кожне висловлювання, кожне слово, кожний крик або кожний жест мають внутрішнє значення; сьогодні йдеться лише про простий процес.

Історія хлопчика, який, дивлячись на небо, запитує: «Тато, а що рекламує місяць?», є алегорією на стосунки між людиною та природою у добу формалізованого розуму. З одного боку, природа втратила всяку внутрішню цінність, або смисл. А з іншого — у людини відібрано всі цілі, окрім самозбереження. Вона намагається перетворити все доступне на засіб для цієї мети. Підозрілим стає кожне слово чи речення, що вказує на будь-який інший зв'язок, окрім прагматичного. Якщо людині пропонують милуватися річчю, поважати почуття або погляди, любити особу саму по собі, вона вчуває в цьому сентиментальність і має підозру, що хтось хоче її ошукати або намагається їй щось продати. Хоча люди, мабуть, не запитують, що рекламує місяць, вони схильні мислити його за допомогою уявлень балістики або у відстанях до неба.

Суцільна трансформація світу в такий, де більшого значення набувають засоби, а не цілі, сама є наслідком історичного розвитку методів виробництва. Оскільки матеріальне виробництво й соціальна організація постійно

ускладнюються й усе більш опредмечуються, стає чимраз важче упізнавати засоби як такі, адже їх прояв набуває вигляду автономних сутностей. Доки засоби виробництва залишаються примітивними, доти примітивними є й форми їх соціальної організації. Інституції полінезійських племен відображають безпосередній і величезний тиск природи. Їхня соціальна організація сформована їхніми матеріальними потребами. Старі люди, слабші за молодших, планують полювання, будівництво мостів, обирають місце для розташування міста тощо; молоді повинні їх слухатися. Жінки, слабші за чоловіків, не йдуть полювати, вони не беруть участі в приготуванні та поїданні великої здобичі; їхній обов'язок — збирати рослини та ловити камбалу. Криваві магичні ритуали служать почасти ініціації молоді, а почасти посиленню великої поваги до влади жерців та старих.

Те, що має значення для примітивних племен, зберігає свою значущість і для цивілізованих спільнот: види зброї або машин, які людина застосовує протягом свого розвитку на різних його етапах, вимагають відповідних форм наказу й слухняності, співробітництва та підлеглості, і тим самим стають ефективними також у створенні певних правових, художніх або релігійних форм. Протягом своєї довгої історії людина інколи досягала такої свободи від безпосереднього тиску природи, що могла розмірковувати про природу й дійсність, не плануючи прямо чи опосередковано застосувати це для свого самозбереження. Ці відносно незалежні форми мислення, що їх Арістотель описує як теоретичне споглядання, з'являлися, насамперед, у філософії. Філософія прагнула досягти проникливості, щоб служити не користолюбним розрахункам, а сприяти розумінню природи в собі й для себе.

З економічної точки зору, спекулятивне мислення було, безперечно, розкішню, яку в суспільстві, що трималося на груповому пануванні, міг собі дозволити лише клас людей, вільних від тяжкої праці. Інтелігенти, першими великими європейськими провісниками яких були Платон і Арістотель, завдячують системі панування всім своїм існуванням, а також тим, що мали вільний час для занять спогляданням, хоча вони намагалися духовно це подолати. Залишки цієї парадоксальної ситуації можна знайти в багатьох системах мислення. Сьогодні — і це, безперечно, поступ — маси знають, що така свобода для споглядання виникає лише час від часу. Вона завжди була привілеєм певних груп, які автоматично створювали ідеологію, де їхній привілей стає людською доброчинністю; остання ж насправді служила ідеологічним цілям і прославляла тих, хто не займався фізичною працею. Тому така група викликала недовіру до себе. У нашу добу інтелігенція жодною мірою не позбавлена тиску з боку економіки, який виникає внаслідок постійно змінюваних вимог реальності. У результаті медитація, спрямована на вічне, замінюється на прагматичну розсудливість, націлену на наступну мить. Замість того, щоб позбавити спекулятивне мислення характеру привілею, його взагалі ліквідують — а це вже важко назвати поступом. Щоправда, природа втратила у цьому процесі свою страшну постать, свої *qualitas occultaе* (таємні якості — *лат.*), але вона також повністю втратила можливість висловлювати-

ся через свідомість людини навіть спотвореною мовою цих привілейованих груп; це, мабуть, помста природи.

Сучасна байдужість щодо природи насправді є лише варіантом прагматистської настанови, загалом типової для західноєвропейської цивілізації, різними є тільки форми. Колишній трапер (північноамериканський мисливець — *перекл.*) добачав у преріях та горах лише умову для доброго полювання; сучасний бізнесмен помічає в краєвиді лише добру можливість розташувати рекламу для цигарок. Доля тварин у нашому світі символізується нотаткою, що обійшла газети кілька років тому. У ній повідомлялося, що здійснити посадку в Африці літакам часто заважають табуни слонів та інших тварин. Тварин тут мають просто за перешкоду для руху. Це уявлення про людину як про господаря подибуємо вже в першій главі генези. Декілька заповідей, які можна відшукати в Біблії на захист тварин, інтерпретовано найвидатнішими релігійними мислителями, як-от апостол Павло, Тома Аквінський і Лютер, у дусі настанов щодо морального виховання людини, а не розглянуто як зобов'язання щодо інших створінь. Спасати можна тільки душу людини; натомість тварини були приречені на страждання. «Деякі чоловіки й жінки, — писав кілька років тому англійський пастор, — страждають і вмирають за життя, добробуту та щастя інших. Цей закон залишається й надалі дієвим. Його найвищий зразок був показаний людству на Голгофі. Чому ж цей закон або принцип не повинен поширюватися і на тварин?»⁷. Папа Пій IX не дозволив, щоб у Римі було створено об'єднання захисту тварин від знущань, оскільки, як він пояснив, теологія вчить, що людина не має зобов'язань перед тваринами⁸. Правда, націонал-соціалізм пишався своєю охороною тварин, проте це передбачало ще більше принизити ту «найнижчу расу», що її він розглядав просто як природу.

Ці приклади наведено тільки для того, аби показати, що прагматичний розум не є чимось новим. Однак філософію, яка стоїть за ним, а також уявлення, що розум, найвища духовна здатність людини, має справи лише з інструментами, і навіть сам є інструментом, — сьогодні артикулюють чіткіше й визнають більше, ніж будь-коли. Принцип панування є ідолом, кому в жертву приносять геть усе.

Історія зусиль людства підкорити природу є також історією підкорення людини людиною. Розвиток поняття «Я» відображає цю подвійну історію.

Дуже важко точно описати, що хотіли означити за допомогою поняття «Я» мови західноєвропейського світу в якийсь певний час — це поняття пов'язано зі сміливими асоціаціями. «Я» як принцип самості, що намагається здобути перемогу в боротьбі проти природи в цілому, проти інших людей і особливо проти своїх власних потягів, сприймається як щось пов'язане з функціями панування, командування та організації. Принцип «Я», мабуть, маніфестується в простягнутій руці володаря, який наказує своїм людям кро-

⁷ Westermarck E. Christianity and Morals. New York. 1939, p. 388.

⁸ Там само, с. 389.

кувати або виносить засудженому смертний вирок. Духовно він має якість променя світла. Пронизуючи темряву, він сполохує духів віри та почуття, які полюбляють ховатися в тіні. Історично він суттєво належить до доби кастового привілею, що характеризується суперечністю між духовною та фізичною працею, антагонізмом переможців та переможених. Його домінування в патріархальну епоху є очевидним. За часів матриархату, коли поклонялися хто-нічним божествам, він, напевне, не міг відігравати вирішальної ролі — згадаємо Бахофена й Моргана. Так само важко приписати «Я» або самість у їхньому справжньому значенні рабам стародавнього світу, аморфній масі біля підніжжя соціальної піраміди.

Принцип панування, який колись покоївся на брутальній силі, набув із часом більш духовного характеру. Місце хазяїна заступив внутрішній голос, який почав давати накази. Історію європейської цивілізації, пов'язану з розвитком «Я», можна описати, дослідивши те, як підлеглий сублімує, тобто робить внутрішніми, накази свого хазяїна, що випереджає його в самодисципліні. Із цієї точки зору можна описати вождя та еліту як таких, що сприяють узгодженості та логічному взаємозв'язку між різними влаштуваннями в повсякденному житті. Вони забезпечують послідовність, закономірність і навіть однорідність процесу виробництва, хоч би яким примітивним він був. «Я» у кожному суб'єкті стало втіленням вождя. Воно забезпечувало раціональний зв'язок між різними досвідами різних осіб. Так само, як вождь поділяє своїх чоловіків на піхоту та кінноту, як він бачить майбутнє, «Я» поділяє досвід за категоріями або видами й планує життя індивіда. Французька соціологія вчила⁹, що ієрархічне упорядкування примітивних загальних понять відображає організацію племені та її владу над індивідом. Ця соціологія показала, що логічний порядок у цілому, розподіл понять на пріоритетні й другорядні, головні й підпорядковані, маркування їх відповідних сфер і меж відображає суспільні відносини та розподіл праці.

Поняттю «Я» ніколи не вдавалося приховати таку ваду, як походження із системи суспільного панування. Навіть в ідеалізованих версіях, як-от вчення Декарта про «Я», відчувається примус; зауваження Гасенді щодо «Медитацій» висміюють уявлення маленького духу, тобто «Я», яке зі своєї добре прихованої фортеці в мозку — *agsem in cerebro tenes* (ув'язнений у темниці мозку — *лат.*)¹⁰ — або, як сказали б психологи, через станцію прийняття й трансляції в мозку, опрацьовує повідомлення відчуттів і дає свої накази різним частинам тіла.

Повчально простежити за намаганнями Декарта знайти місце для цього «Я», якого не існує в природі, але яке перебуває досить близько від природи, оскільки робить її помітною в нас. «Я» схильне до приємних і здорових емоцій, але нещадне до всього, що приносить сум. Напевне, його основне намагання — стримувати емоції, які заважають судженням. Кришталеву ясна,

⁹ Durkheim E. De quelque formes primitives de classification // L'Année sociologique. 1. Bd. 6. 1903, p. 1–72.

¹⁰ Œuvres de Descartes. Paris. 1904. VII, p. 269.

непорушна й самодостатня математика, класичний інструмент формалізованого розуму, найбільше пасує для показу роботи цієї суворой інстанції. «Я» опановує природу. Якби ми спробували описувати цілі «Я» по-іншому, а не в дусі його власної невизначеної упертості, то це призвело б до контамінації поняття «Я».

У філософії Декарта через його традиційний католицизм дещо послаблюється дуалізм «Я» і природи. У подальшому розвитку раціоналізм, а згодом суб'єктивний ідеалізм, дедалі більше схилився до тенденції подолати дуалізм у спробі розчинити поняття природи — а зрештою, і увесь зміст досвіду — в «Я», що розумілося як трансцендентальне. Але чим більш радикальною ставала ця тенденція, тим сильніше відчувався вплив старого, наївнішого, а тому не такого непримиренного дуалізму картезіанського вчення про субстанцію в сфері самого «Я». Найвиразнішим прикладом тому є радикально суб'єктивістська трансцендентальна філософія Фіхте. Відносини між «Я» і природою постають тиранією в його ранньому вченні, за яким єдина *raison d'être* (причина існування — *франц.*) світу криється в тому, щоб забезпечити поле діяльності владній трансцендентальній самості. Увесь універсум стає інструментом «Я», хоча «Я» не має субстанції або значення, окрім своєї власної необмеженої діяльності. Хоча сучасна ідеологія ближча до Фіхте, ніж це загально-визнано, вона звільнилася від таких метафізичних укоріненнь, а антагонізм між абстрактним «Я» як безперечним володарем і природою, позбавленою всякого притаманного їй значення, затьмарюється небезпечними абсолютами, як-от ідеї поступу, успіху, щастя або досвіду.

А проте природу сьогодні більш, ніж будь-коли, сприймають як простий інструмент людини. Вона є об'єктом тотальної експлуатації, що не має цілі, встановленої розумом, а відтак не знає меж. Безмежний імперіалізм людини ніколи не може бути вдоволеним. Панування людського роду над землею не має паралелей у тих епохах природної історії, де вищими формами органічного розвитку вважалися інші види тварин. Його жадання обмежувалося необхідністю власного фізичного існування. Щоправда, ненажерливість людини, яка намагається поширити свою владу на дві нескінченності — мікрокосмос і всесвіт, — походить не з її власної природи, а зі структури суспільства. Так само, як напади імперіалістських народів на інший світ пояснюються передовсім їх внутрішньою боротьбою, ніж їх так званим національним характером, — тоталітарний напад людського роду на усе, що не входить до нього, обумовлений, насамперед, стосунками між людьми, ніж вродженими людськими якостями. Воєнний стан між людьми під час війни й миру є ключем для розуміння ненаситності та обумовлених цим практичних способів поведінки; він також є ключем до категорій і методів наукового розуму, де природа постає в аспекті її найефективнішої експлуатації. Форма сприйняття виражає також і спосіб, у який люди у своїх економічних і політичних умовах створюють образи один одного. Зразки, що визначають погляд людини на природу, зрештою мають також зворотний вплив на відображення людини в людському дусі, вони детермінують його та усувають останню об'єктивну ціль, яка ще могла б мотивувати процес. Пригнічення бажань, що

його суспільство досягає за допомогою «Я», стає дедалі нерозумнішим не тільки для населення, але й для кожного індивіда. Чим гучніше проголошується й визнається ідея раціональності, тим більше в духовній конституції людини зростає свідомий або несвідомий ресентимент проти цивілізації та її інстанції в індивіді, тобто в «Я».

Як же реагує на цей антагонізм природа — у людині та поза нею — на всіх фазах свого пригноблення? Чим є психологічні, політичні та філософські маніфестації її повстання? Чи можливо розв'язати цей конфлікт через гасло «Назад до природи», через оживлення старих доктрин або через створення нових міфів?

Усяка людська істота від самого свого народження знайома з тиранічним аспектом цивілізації. Дитині здається сила батька гнітючою, надприродною, у прямому значенні слова. Наказ батька — це розум, позбавлений природи, це невблаганна духовна сила. Дитина страждає, підкоряючись цій силі. Дорослому майже неможливо пригадати всі ті тортури, що їх він зносив дитиною, дотримуючись численних батьківських умовлянь не висовувати язика, не наслідувати інших, не бути неохайним і не забувати митися за вухами. У цих вимогах дитині протистоять засадничі постулати цивілізації. Вона змушена протистояти безпосередньому тиску своїх імпульсів, розрізняючи себе й довкілля — коротко кажучи, за фрейдистською термінологією, формувати «Над-Я», яке об'єднує в собі всі ті так звані принципи, котрі висуває перед ним його батько та батьківські постаті. Дитина не знає мотиву всіх цих вимог. Вона слухається, щоб її не картали й не карали, щоб це не впливало на любов батьків, якої вона глибоко жадає. Але разом із цією покорою зберігається також небажання, з якого розвивається глибока ворожнеча до свого батька, котра зрештою переростає в ресентимент щодо самої цивілізації.

Цей процес особливо загострюється, якщо вимога слухняності походить передовсім від групи, ніж від індивіда, — від інших дітей на майданчику для гри або в школі. Вони не аргументують, вони б'ють. Оскільки індустріальне суспільство переходить на такий ступінь, на якому дитина безпосередньо конфронтує із суспільними силами, де мова й, відповідно, мислення відіграють дедалі меншу роль у його психологічному забезпеченні. Тим самим розпадається сумління, або «Над-Я». Сюди додається також зміна в поведінці матері, спричинена переходом до формальної раціональності. Велика користь психоаналітичного просвітництва певним міським групам є одночасно наступним кроком у більшій раціоналізації та усвідомленні способів поведінки з боку матері, від інстинктивної любові якої залежить розвиток дитини. Вона перетворюється на наглядачку за дитиною, її приязнь та умовляння поступово стають складником техніки. Хоч би яким був зиск суспільства від здійсненого ним перетворення материнства на науку, воно позбавляє індивіда певних впливів, які раніше виступали об'єднавчою силою суспільного життя.

Ненавість до цивілізації — це не тільки ірраціональна проекція на світ особистісних психологічних труднощів (як це інтерпретується в деяких психоаналітичних працях). Молода людина дізнається, що вона отримує недостатньо відшкодувань за очікувану від неї відмову від своїх інстинктивних бажань:

наприклад, вимагання цивілізації сублімувати сексуальні цілі не приносить їй матеріальної впевненості, в ім'я якої це провіщується. Дедалі більше посилюється тенденція індустріалізму підкоряти сексуальні стосунки суспільному пануванню. Церква була посередником між природою та цивілізацією, сакралізує шлюб і толеруючи при цьому сатурналії, незначні еротичні ексцеси й навіть проституцію. У сучасну добу шлюб щораз більше набуває рис суспільної санкції, сплати внесків за членство в клубі чоловічих привілеїв, статут якого укладають жінки. Для жінок шлюб має характер бажаної ціни, ціни за санкціоновану безпеку. Дівчина, яка порушує умови, вже не викликає співчуття або прокляття внаслідок втрати визнання в цьому та іншому житті; вона просто не розуміє своїх можливостей. Це безглуздо, а не трагічно. Центр ваги зміщується вбік доцільності шлюбу як інструмента досягнення конформності в суспільній машині. Деякі інстанції наглядають за її функціонуванням, а розважальна індустрія працює її рекламним агентом. Якщо суспільство наполегливо намагається зліквідувати малий рекет проституції, яка робить із кохання бізнес, то інстинктивне життя в усіх його проявах все більше пристосовується до духу комерційної культури. Поразки, обумовлені цією тенденцією, укорінені глибоко в цивілізаційному процесі; їх слід розуміти філогенетично, а не онтогенетично; адже психологічні комплекси певною мірою відтворюють праісторію цивілізації. Щоправда, ці примітивні процеси живі й у сучасній фазі цивілізації. На цьому вищому рівні конфлікт концентрується на ідеалах, через які дається взнаки неспроможність. Молоду людину найбільше засмучує її неясне та плутане усвідомлення зв'язку або майже ідентичності розуму, самості, панування й природи. Вона відчуває розрив між ідеалами, які їй пропонують разом з очікуваннями, що в ній пробуджуються, та принципом реальності, якому вона змушена підкорятися. Її заколот, спричинений цим, спрямовується проти приховування панування сильного або влізлого за маскою набожності, віддаленості від природи, та недосяжної переваги.

Це відкриття може додати до характеру індивіда, відповідно, один чи два важливі елементи: опір або покора. Індивід, що чинить опір, протистоятиме будь-якому прагматичному намагання примирити вимоги істини з ірраціональностями людського буття. Замість приносити в жертву істину, щоб бути конформним відповідно до існуючих масштабів, він наполягатиме на тому, щоб висловити у своєму житті стільки правди, скільки зможе, як у теорії, так і на практиці. Його життя ряснітиме конфліктами; він мусить бути готовим до ризику крайньої самотності. Ірраціональну ворожнечу, яка провокуватиме його до перенесення власних труднощів на світ, буде подолано одержимістю здійснити те, чим був батько в його дитячій фантазії, а саме: істину. Цей тип молодого людини — якщо тут ідеться про тип — серйозно сприймає те, чого її навчили. У процесі інтеріоризації вона принаймні настільки успішна, що виступає проти зовнішнього авторитету та сліпого культу так званої дійсності. Вона не лякається постійної конфронтації дійсності з істиною, не боїться розкриття антагонізму між ідеалами та реальностями. Навіть її критика, теоретична й практична, негативно знову робить значущою позитивну віру її дитинства.

Інший елемент, покора, — це те, що обирає загаль. Хоча більшість людей ніколи не позбудеться звички звинувачувати світ у власних проблемах, вони занадто слабкі, щоб протистояти реальності, отже, не мають іншого вибору, окрім самоусунення через ідентифікацію з нею. Раціонально вони ніколи не примирювалися із цивілізацією. Однак вони схиляються перед нею, бо потаємно поважають ідентичність розуму та панування, цивілізації та ідеалу, навіть якщо часто знизують плечима. Добре проінформований цинізм є лише іншим видом конформності. Ці люди із задоволенням сприймають панування сильнішого за вічну норму або змушують себе її поважати. Усе їхнє життя є постійним зусиллям, спрямованим на придушення природи, є її внутрішнім та зовнішнім приниженням, щоб ідентифікувати себе з її могутніми сурогатами — расою, батьківщиною, кліками та традицією. Для них усі ці слова означають одне й теж — нездоланну реальність, яку слід шанувати й слухатися. Проте їхні власні природні імпульси, антагоністичні різним вимогам цивілізації, живуть у них у деформованому підпільному вигляді. Застосовуючи психоаналітичні поняття, можна сказати, що підкорений індивід — це той, чие несвідоме фіксується на ступені подавленого опору біологічним батькам. Цей опір, залежно від відповідних суспільних чи індивідуальних умов, маніфестується в перебільшеній конформності або в злочинах. Індивід, що чинить опір, залишається вірним своєму «Над-Я» і, у певному сенсі, своєму символічному образу батька. Але повстання людини проти світу не можна так просто вивести з її нерозв'язаного конфлікту з батьками. Навпаки, тільки той, хто здатний повстати, виходить за межі цього конфлікту. Справжньою причиною його позиції є усвідомлення, що дійсність — «несправжня», він досягає такої свідомості, порівнюючи своїх батьків з ідеалами, які вони намагаються відстоювати.

Зміна в ролі батьків через перенесення їх виховних функцій на школу та соціальні групи, що спричинено сучасним економічним життям, здебільшого пояснює поступове зникнення індивідуального опору проти панівних суспільних тенденцій. Але щоб зрозуміти певні феномени суспільної психології, які відігравали суттєву роль у найновітнішій історії, заслуговує на особливу увагу специфічний психологічний механізм.

Сучасні автори зазначають, що міметичний імпульс дитини, її наполегливість наслідувати все й кожного, включаючи власні почуття, є одним із засобів навчання, особливо на ранніх і майже несвідомих етапах розвитку особистості, які зрештою визначають характер індивіда, його способи реагування та загальні зразки поведінки. Усе тіло є органом міметичного вираження. Поза цим надбанням, людина набуває свого особливого способу сміятися й плакати, розмовляти й судити. Тільки на пізніших фазах дитинства несвідоме наслідування змінюється на свідоме й підпорядковується раціональним методам навчання. Це пояснює, наприклад, те, що, напевне, успадковуються жести, інтонація, міра й вид збуджуваності, хода, словом, усі ті нібито природні характеристики так званої раси навіть тоді, коли зникли їх причини в оточенні. Реакції та жести успішного єврейського підприємця відображають страх, у якому жили його предки; адже властивості індивіда є не стільки

результатом раціонального виховання, скільки атавістичними залишками, які походять із міметичної традиції.

У сучасній кризі проблема мімезису є особливо нагальною. Цивілізація починається із вроджених міметичних імпульсів людини, що їх вона, зрештою, повинна полишити й переоцінити. Культурний поступ, як і індивідуальне виховання — тобто, філогенетичні й онтогенетичні процеси цивілізації, — криється більшою мірою в тому, що міметичне переводиться в раціональний спосіб поведінки. Так само, як примітивні люди навчилися, що можна зібрати кращі врожаї не через магію, а через кращу обробку ґрунту, сучасна дитина навчається стримувати свої міметичні імпульси й спрямовувати їх на певну мету. Свідоме пристосування й, зрештою, панування замінюють різні форми мімезису. Поступ науки є теоретичною маніфестацією цієї зміни: формула витісняє картину, калькулятор — ритуальні танці. Пристосуватися означає зробити об'єктами себе й світ задля власного самозбереження. Це випереджальне (на відміну від рефлектуючого) роблення-себе-як-довкілля (*Sich-wie die Umwelt-Machen*) є загальним принципом цивілізації.

Іудаїзм та християнство були намаганнями надати сенс цьому приборканню примітивних інстинктів, перетворити сліпий відчай на розуміння й надію. Вони досягли цього за допомогою месіанських вчень про спасіння й блаженство. Європейські філософські школи спробували продовжити цю успадковану релігійну традицію за допомогою раціонального, радше раціоналістичного мислення; і навіть ті з них, що мали негативну або атеїстичну тенденцію, зберігали ці ідеї живими, відмовляючись ушановувати як особливу сферу повернення нейтралізованої релігії. Великі революції, спадкоємниці філософії, перенесли абсолютні релігійні погляди мас у політичну сферу. Націоналізм сучасної ери, напевне, був неспроможний пробудити в масах живу віру, яку їм давала релігія. Хоча французи знову були готові вмерти за свою батьківщину й свого короля, їх славетна соціальна реформа давала їм мало надії. Повернення Наполеона до католицизму вказує на те, що маси не могли зносити без утіхи з боку трансцендентного те болісне придушення природних інстинктів, яке накладалося на них їхньою політичною та соціальною програмою. Сучасна Росія також спонукає до таких роздумів.

Якщо остаточне зречення міметичного імпульсу не обіцятиме здійснити можливості людини, то цей імпульс завжди сидітиме в засідці, готовий виступити руйнівною силою. Це означає, що міметичний імпульс насправді ніколи не буде подолано, якщо не буде ніякої іншої норми, яка забезпечувала б *status quo*, якщо все сподівання на щастя, яке може запропонувати розум, полягає в тому, що він оберігає існуюче й навіть посилює його тиск.

Люди повертаються до цього імпульсу в регресивній та спотвореній формі. Як святенницькі цензори порнографії, вони виказують ненависть та зневагу до заборонених інстинктів. Підкорені маси мають нахил ідентифікувати себе з репресивними силами. І насправді, лише це єдине, що є в їхньому розпорядженні, дає їм свободу дій, щоб потурати натискові своїх міметичних імпульсів, їхній потребі вираження. Реакцією на тиск є наслідування — нездоланне бажання переслідувати. Це бажання знову-таки використовується для збере-

ження системи, яка його продукує. У цьому сучасна людина не дуже відрізняється від своїх середньовічних предків, окрім вибору своїх жертв. Політично переслідувані, ексцентричні релігійні секти, наприклад, німецькі біблійні товариства, а також виключно вбрані заступили місце відьом, чаклунів та еретиків; до того ж, ще існують євреї. Той, хто хоч би раз відвідав націонал-соціалістські збори в Німеччині, знає, що доповідачі й слухачі головну насолоду отримували від того, що давали волю своїм придушеним міметичним інстинктам; навіть висміюючи й звинувачуючи своїх приречених «расистських ворогів», вони безсоромно виставляли на показ свої міметичні звички. Кульмінацією таких зборів була пародія на єврея, показувана доповідачем. Він наслідував тих, кого хотів бачити знищеними. Цей показ викликав погрозову веселість, оскільки було дозволено безкарно виявляти заборонений природний потяг. Ніхто дотепніше не описував спорідненість веселості, люті та наслідування, ніж Віктор Гюго в романі «Людина, яка сміється». Сцена в британському парламенті, де сміх тріумфує над правдою, є блискучою лекцією із соціальної психології. Уривок розпочинається заголовком: «Людські бурі небезпечніші, ніж шторми на морі». За Гюго, сміх завжди містить у собі елемент жорстокості, а сміх натовпу є веселістю безумства. У наші дні, коли проголошують «силу через радість» (гасло націонал-соціалізму — *перекл.*), існують письменники, які залишають далеко позаду тих лордів з парламенту. Макс Істмен (Max Eastman) захищає веселість як принцип. Говорячи про поняття абсолютного, він пояснює: «Однією з наших основних чеснот є те, що нам стає смішно, коли ми чуємо, що люди говорять про такі речі (про «абсолют»). У нас фактично сміх відіграє ту ж саму роль, яку це «абсолютне» відігравало в Німеччині». У вісімнадцятому столітті сміх філософії над великими словами мав підбадьорюючу та мужню тональність, за якою упізнавалася сила емансипації. Такі слова були символами справжньої тиранії; їх висміювання було ризикованою справою, загрожувало тортурами й смертю. У двадцятому столітті об'єктом висміювання стає не конформно крокуюча маса, а радше дивак, який усе ще наважується мислити автономно¹¹. Це інтелектуальне зближення з антиінтелектуалізмом стає сьогодні літературною тенденцією, про що свідчить і те, що Чарльз Берд (Charles Beard) цитує Істмена, схвалюючи його погляди¹². Проте ця тенденція далека від того, щоб бути типовою для народного духу, як, напевно, вважають ці автори. Якщо розкрити перший том творів Емерсона, то можна знайти дещо, що Істмен назвав би «проникненням абсолютного»: «Якби ми побачили природу справедливості й істини такими, як вони є, то дізналися б про відмінність абсолютного й умовного, або релятивного. Ми досягаємо абсолютного. Ми, можна сказати, уперше *існуємо*»¹³. Цей мотив залишається провідною ідеєю всієї творчості Емерсона.

¹¹ Щодо різних функцій скептицизму в історії див.: Horkheimer Max. Montaigne und die Funktion der Skepsis // Zeitschrift fuer Sozialforschung, VII, 1938. S. 1 (auch in: ders. Gesammelte Schriften. Bd. 4. Frankfurt am Main. 1988. S. 236).

¹² The American Spirit. New York. 1942, p. 644.

¹³ Там само, 1 p. 57.

Злоякісним застосуванням міметичного імпульсу пояснюються певні риси сучасних демагогів. Їх часто описують як поганих акторів. Можна пригадати Геббельса. Той виглядав як карикатура на єврейського торговця, що його він узявся зліквідувати. Муссоліні скидався на провінційну примадонну або опереткового стражника. Валізка фокусника в Гітлера, напевно, вкрадена в Чарлі Чапліна. Його різкі та гіперболізовані жести нагадують карикатури Чапліна на великих людей у ранніх скандальних комедіях. Сучасні демагоги поводяться як невгамовні баламути, яких, мабуть, довго приборкували батьки, вчителі або якась інша цивілізуюча інстанція. Їхній успіх у публіки почасти обумовлений тим, що вони, даючи ляпаса цивілізації, нібито сприяють повстанню природи, даруючи свободу придушеним інстинктам. Але їхній протест у жодному разі не є справжнім чи наївним. Вони ніколи не забувають про ціль свого блюзнірства. Їхньою незмінною метою є провокація природи, щоб та приєдналася до репресивних сил, покликаних її підкорювати.

Західноєвропейська цивілізація ніколи не мала сильного впливу на пригноблені маси. Справді, новітні події свідчать про те, що в часи кризи культура може розраховувати лише на тих небагатьох своїх самолегітимованих захисників, що виступатимуть на захист її ідеалів. На одну людину, яка може відрізнити істину від дійсності, як це завжди робили великі релігії та філософські системи, припадає тисячі тих, хто ніколи не був спроможним подолати тенденцію регресії до своїх міметичних та інших атавістичних інстинктів. І винні в тому не тільки маси: для більшості людей цивілізація означає тиск, що змушує ставати дорослим, брати на себе відповідальність, вона також часто означає бідність. Навіть ті, хто панує, не уникнули її нищівних наслідків, якими людство розплачується за свої технократичні тріумфи. Іншими словами, переважна більшість людей не має «особистості». Заклики до внутрішньої гідності або до прихованих здібностей пробудили б у них недовіру; і небезпідставно, бо такі слова стали пустими фразами, за допомогою яких цих людей слід утримувати в покорі. Але їхній виправданий скепсис супроводжує глибоко укорінена тенденція ставитися брутально й озлоблено до своєї власної «внутрішньої природи», придушувати її, оскільки їх самих пригнічують безпощадні хазяї. Якщо вони дадуть волю природі, то їхні дії будуть настільки спотвореними й жахливими, як ексцеси рабів, що перетворилися на тиранів. Сила — це єдине, що вони насправді поважають і тому намагаються її здобути.

Цим пояснюється невинуваті безсилля демократичних аргументів, присутнє завжди, коли вони змушені конкурувати з тоталітарними методами. Наприклад, у часи Веймарської республіки, здавалося, німецький народ ретельно дотримувався конституції та правил демократичного життя, але доти, доки вірив, що за ними стоїть реальна сила. Як тільки ідеали й принципи цієї республіки вступили в конфлікт з інтересами економічних сил, які демонстрували ще більшу силу, тоталітарним агітаторам була забезпечена перемога. Гітлер апелював до несвідомого у публіки, натякаючи, що він хоче створити ту силу, у чие ім'я буде піднято прапор, під яким згуртується пригноблена природа. Раціональне переконання ніколи не може бути дієвим, оскільки воно не відповідає витісненим примітивним інстинктам поверхово

цивілізованого народу. Так само мало шансів має демократія в змаганні з тоталітарною пропагандою, адже остання, щоб скомпрометувати демократичний спосіб життя, дає свободу руйнівним силам несвідомого.

Якби пропаганда демократичних народів зобразила нещодавній світовий конфлікт як суперечливе питання між двома расами, а не так, що нібито здебільшого йдеться про ідеали та політичні інтереси, то в багатьох випадках було б легше пробудити у свого населення потужні войовничі імпульси. Але існує небезпека, що саме ці імпульси зрештою можуть стати фатальними для західної цивілізації. У таких випадках вираз «нижча раса» означатиме «вид, нижчий за людину, а відтак — просто природу». Дехто з маси користується з нагоди, щоб ідентифікувати себе з офіційним «Я», і здійснює з такою лютістю те, на що неспроможне офіційне суспільне «Я», а саме: дисциплінування природи, опанування інстинктів. Вони борються проти зовнішньої природи, замість того, щоб боротися з нею в собі. «Над-Я», безсильне у власному домі, стає катом суспільства. Ці індивіди відчувають задоволення, вважаючи себе захисниками цивілізації та одночасно даючи волю витісненим бажанням.

Ставлення націонал-соціалізму до заколоту природи було складним. Позаяк такий заколот є настільки «справжнім», наскільки сам того хоче, і постійно містить у собі регресивний елемент, його від самого початку можна застосовувати як інструмент для реакційних цілей. Однак сьогодні реакційні цілі мають більш чітку організацію та супроводжуються нещадною раціоналізацією, у певному сенсі це є «прогресом». Тому «природне» повстання було б не більш спонтанним, ніж нацистські погроми, що їх у потрібний момент розпочинають за наказом або гасять зверху. Але не тільки правлячі класи несуть відповідальність за скоєне — більша частина населення давала їм на це згоду, навіть якщо й не брала активної участі. Проте цю жорстокість, — хоч би якою «природною» вона була, — чинили й диригували за надзвичайно раціональним планом. У сучасному фашизмі раціональність досягла ступеня, на якому вона вже не вдовольнялася простим придушенням природи; тепер раціональність експлуатує природу, втілюючи у власній системі бунтівні потенціали природи. Нацисти маніпулювали прихованими бажаннями німецького народу. Коли вони та їхні індустріальні й військові спільники починали свій рух, вони повинні були здобути підтримку мас, які мали інші матеріальні інтереси. Вони зверталися до відсталих верств і знедолених внаслідок індустріального розвитку, тобто — до виснажених технікою масового виробництва. Тут, серед селян, ремісників середнього класу, дрібних торговців, домогосподарок, маленьких підприємців слід було шукати перших борців проти придушення природи. Це були жертви інструментального розуму. Без активної підтримки з боку цих груп нацисти ніколи не змогли б захопити владу.

Придушені природні інстинкти було використано для потреб нацистського раціоналізму. І одразу ж після перемоги вони стали непотрібними. Маленькі фабриканти й торговці, які згуртувалися навколо нацистів, втратили всі залишки своєї незалежності й опустилися до рівня простих функціонерів режиму. Було відкинуто не тільки їхню специфічну «природу», у про-

цесі їхнього раціонального одночасного підключення постраждали також їхні матеріальні інтереси; знизився рівень їхнього життя. Так само повстання, спрямоване проти інституалізованого закону, визволило брутальну силу, яку потім було поставлено на службу чинній владі. Мораль проста: апофеоз «Я» і принцип самозбереження як такий кульмінують у надзвичайній небезпеці індивіда, у його повному запереченні. Безсумнівно, нацистське повстання, повстання природи проти цивілізації було чимось більшим, ніж ідеологічним фасадом. Індивідуальність розбилася під тиском нацистської системи, яка створила щось на зразок атомізованої анархічної людини — Шпенглер колись це назвав «новою дикою людиною». Повстання природної людини — тобто, відсталих верств населення, — проти зростання раціональності вимагало в дійсності формалізації розуму й сприяло більше поневоленню природи, ніж її визволенню. У цьому світлі ми можемо описати фашизм як сатанинський синтез розуму та природи — повну протилежність тому примиренню обох полюсів, про яке постійно мріяла філософія.

Такою є схема кожного так званого повстання природи протягом усієї історії. Завжди, коли природа проголошується вищим принципом і стає зброєю мислення проти мислення, проти цивілізації, мислення перетворюється на різновид облуди й спричинює недобре сумління. Адже воно всюди стверджує саме той принцип, проти якого поверхово виступає. У цьому зв'язку возвеличення переваг сільського життя римським придворним поетом принципово не відрізняється від балаканини німецьких представників важкої промисловості про те, що саме здоровим селянам народ завдячує своєю кров'ю, землею та благодаттю. І перше, і друге служить імперіалістичній пропаганді. Насправді нацистський режим як повстання природи перетворився на неправду в ту мить, коли усвідомив себе повстанням. Стаючи прислужником саме тієї механізованої цивілізації, яку він присягався усунути, він переймає її репресивні заходи.

В Америці проблема повстання природи суттєво відрізняється від Європи, оскільки там слабшою, ніж на старому континенті, є традиція метафізичної спекуляції, що розглядає природу як простий продукт духу. Однак тенденція реального підкорення природи є так само сильною, внаслідок чого структура американського мислення теж демонструє фатальний тісний зв'язок між підкоренням природи та її повстанням. Цей зв'язок, мабуть, найпомітніший у дарвінізмі, що, напевно, вплинув на американське мислення більше, ніж будь-яка інша духовна сила, за винятком теологічної спадщини. Прагматизм своєю появою завдячує теорії розвитку та пристосування, як безпосередньо дарвінівської, так і її філософських різновидів, особливо Спенсера.

Дарвінізм, внаслідок притаманного йому внутрішнього благоговіння перед природою, міг би сприяти її примиренню з людиною. Якщо ця теорія завжди посилювала дух упокорення і робила це в багатьох випадках, то в протилежно спрямованих вченнях природа радикально бере верх і стосовно «Я» відповідає вищезгаданому елементові повстання. Але популярний дарвінізм, який пронизує чимало аспектів масової культури та суспільної моральності нашого часу, не демонструє такого упокорення. Вчення про «вижи-

вання пристосованих» перестає бути лише теорією органічної еволюції, яка не висуває домагань встановлювати суспільству моральні імперативи. Не має значення, як ця ідея виражається, але вона стала найважливішою аксіомою поведінки та етики.

Може здивувати, що дарвінізм згадується серед філософій, які відображають повстання природи проти розуму, оскільки це повстання звичайно пов'язане з романтикою, із сентиментальним незадоволенням цивілізацією та з бажанням повернутися на примітивні ступені суспільства або людської природи. Напевно, вчення Дарвіна позбавлено такої сентиментальності. Воно аж ніяк не романтичне й належить до головних досягнень Просвітництва. Дарвін пориває із засадничою догмою християнської віри, а саме з тим, що Бог створив людину за своїм образом і подобою. Одночасно він розбив метафізичні поняття розвитку, які панували від Аристотеля до Гегеля. Він розглядав розвиток як сліпу низку подій, у якій виживання більше залежить від пристосування до життєвих умов, ніж від розгортання органічних сутностей за їх ентелехіями.

Дарвін був, по суті, природознавцем, а не філософом. Всупереч своїм особистим релігійним почуттям, філософія, що лежала в основі його уявлень, була суто позитивістською. Ось чому його ім'я стало виражати ідею панування людини над природою в душі здорового людського глузду. Можна піти ще далі й сказати, що виживання найбільш пристосованих є нічим іншим, ніж перекладом понять формалізованого розуму на мову історії природи. Для популярного дарвінізму розум є не що інше, як орган, це дух або душа природної речі. За поширеною інтерпретацією Дарвіна, боротьба за існування повинна була необхідно, крок за кроком, шляхом природного добору вивести розумне з нерозумного. Іншими словами, якщо розум служить функції підкорення природи, він зводиться до частини природи; отже, він є не незалежною здатністю, а чимось органічним, як шупальця чи пазурі, і розвивається через пристосування до природних умов. А виживає він тому, що виявляє себе дієвим засобом її приборкання, особливо в забезпеченні харчами й у запобіганні небезпеці. Як частина природи розум одночасно протиставляється їй, бо є конкурентом і ворогом усякого життя, окрім свого власного.

Ідея, внутрішньо притаманна всякій метафізиці — що світ у будь-якому сенсі є продуктом духу, — перетворюється на свою протилежність: дух є продуктом світу, продуктом природних процесів. Тому природа не потребує філософії для свого захисту: вона радше господиня, ніж підкорена. Зрештою, дарвінізм допомагає повсталій природі тим, що підважує усяке вчення, теологічне або філософське, де саму природу розглянуто як щось, що виражає істину, яку повинен шукати й пізнавати розум. Прирівнювання природи й розуму, яке принижує розум і підносить дику природу, є типовим хибним висновком доби раціоналізації. Інструментальний суб'єктивний розум або підносить природу як чисту вітальність або понижує її до брутальної сили, замість розглядати її як текст, що має інтерпретувати філософія й який, якщо його правильно прочитати, відкриє історію нескінченних страждань.

Унікаючи помилки прирівнювати природу й розум, людство повинно спробувати примирити їх між собою.

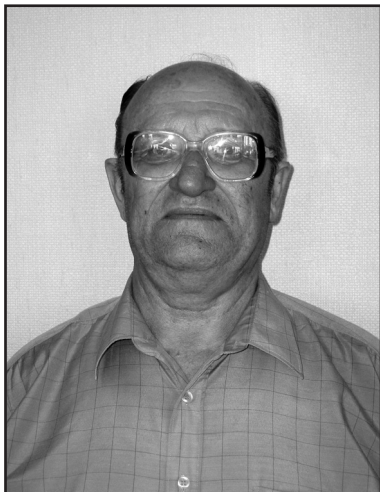
У традиційній теології та метафізиці природу розглядали здебільшого як зло, а духовне й надприродне — як добро. У популярному дарвінізмі добром є добре пристосоване, а цінність того, до чого пристосовується організм, є безперечною або вимірюється подальшим пристосуванням. Однак бути добре пристосованим до свого довкілля рівнозначно тому, що хтось може упоратися з ним, приборкати ті сили, що його обступили. Ось так теоретичне усунення антагонізму між духом і природою — як це імплікує саме вчення про взаємозв'язок різних форм органічного життя, включаючи людину, — у практичній площині часто стає рекомендацією дотримуватися принципу радикального панування людини над природою. Якщо розглядати розум як природний орган, то він не розкривається через тенденцію до панування й не має більших можливостей для примирення. Навпаки, повалення духу в популярному дарвінізмі веде до відмови від тих елементів мислення, які виходять за межі функції пристосування, а відтак, не є інструментами самозбереження. Розум відвертається від свого власного примату й визнає себе простим слугою природного добору. На поверхні цей новий емпіричний розум стосовно природи справляє враження більш скромного, ніж розум метафізичної традиції. Однак насправді це зухвалий практичний розум, який невблаганно виступає проти «непотрібного духовного» і відкидає усяке розуміння природи, де вона визнається за більше, ніж простий стимул для людської діяльності. Впливовість такої позиції не обмежується філософією.

Вчення, які підносять природу або примітивізм за рахунок духу, не сприяють примиренню із природою, навпаки, вони емпатично виражають холодність і сліпоту щодо неї. Завжди, коли людина робить своїм принципом насамперед природу, вона повертається до примітивних потягів. Діти є дуже жорстокими у своїх міметичних реакціях, бо не розуміють примусових ситуацій природи. Як і тварини, вони часто ставляться один до одного холодно й бездумно, адже ми знаємо, що стадні тварини ізольовані, навіть коли вони разом. Очевидно, що індивідуальна ізоляція серед тварин, що живуть не в стаді або групах тварин різних видів, зустрічається ще частіше. Але це, мабуть, певною мірою, ще є невинним. Тварини — а почасти й діти — мислять нерозумно. Відмова філософів і політиків від розуму через їхню капітуляцію перед дійсністю сприяє набагато гіршій формі регресії та неминуче завершується в переплутуванні філософської істини з нещадним самозбереженням і війною.

Коротко кажучи, добре це чи погано, але ми спадкоємці Просвітництва і технічного поступу. Якщо чинити їм опір через регресію до примітивних ступенів, це не пом'якшить викликані ними перманентної кризи. Навпаки, такі виходи ведуть від історично розумних форм суспільного панування до надзвичайно варварських.

Щоб допомогти природі, залишається один шлях — звільнити її позірну протилежність — незалежне мислення.

(далі буде)

**Володимир ШЕВЧЕНКО**

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ ДУМКА АНТИЧНОЇ УКРАЇНИ

Розглядається специфіка розуміння освіти в українській філософії, яка виявляється в інтерпретації її як стану суспільства в ситуації свого соціокультурного відтворення. Спираючись на даний висновок, автор аналізує своєрідність міфологічного освітнього процесу, у якому формується первинна структура освіти. Починаючи з VI ст. до н. е. (з праць Анахарсія Скифського), на теренах античної України виникає філософсько-освітня думка, яка заслуговує на фундаментальне дослідження.

Українська філософія освіти, як і вся українська філософія в цілому, перебуває нині в досить суперечливому стані переосмислення, самокорекції та систематизації свого змісту. Дається взнаки й відсутність знань про значні періоди становлення філософсько-освітнього знання та його реалізації в українському суспільстві. Нині немає, наприклад, жодної публікації, де хоча б у першому наближенні робився начерк «доісторії» української філософсько-освітньої думки. Але констатуючи відсутність досліджень початків української філософсько-освітньої думки, ми, безумовно, враховуємо, що екзистенціально ця думка тривалий час функціонувала на концептуально неусвідомленому рівні. Тобто в тих початкових для нас джерелах, до яких належать казково-міфологічні оповіді та твори давньоукраїнських мислителів, хоча в них і не зустрінемо натяків на те, що колись, мовляв, утвориться галузка філософського аналізу освіти.

Враховуючи вказане вище, доцільно окреслити передумови переходу світоглядно-освітньої думки України від «доісторичного», тобто від усного міфопоетичного, до «історичного», тобто до власне філософського періоду, представленого певними письмовими творами. Для цього потрібно, очевидно, уточнити загальну специфіку розуміння освіти в українській філософії, окреслити особливості міфопоетичної освіти і, далі, з'ясувати приховані глибокою античністю початки української філософсько-освітньої думки.

1. Філософське розуміння освіти

Домінуючим в сучасному українському суспільстві є педагогічне й політичне тлумачення освіти. Так, у педагогіці освіта розуміється, по суті, як

школа. Вона постає одним із багатьох підконтрольних державі соціальних інститутів, де «цехом учителів» здійснюється доцільне навчання і виховання людей, або «адукація». Школа, згідно з встановленими державою, а точніше — владою, параметрами («стандартів») адукації спеціально виробляє (формує) для держави «нових людей». Управління цим процесом здійснюється, зрозуміло, міністерством освіти, працівники якого, принаймні так віртуально вважається в суспільстві, найкраще знають, як треба формувати «нових людей» не тільки в державно визнаному напрямку, але і в межах Болонського процесу та навіть у «світовому» масштабі. Оскільки в Україні педагогічно й конституційно визнається, що діяльність школи, тобто адукація (навіть коли навчальні заклади не створюються державою), — це прерогатива держави, то хронічно обмежене фінансове забезпечення (згідно із твердженням міністра освіти і науки С. Ніколаєнка, школа в Україні отримує майже удвічі менше від необхідного [10]) навчально-виховної діяльності школи свідчить про те, що політика вбачає в ній переважно дешевий, але надзвичайно ефективний засіб пристосування маси населення до вимог встановленого владою режиму.

Підкреслимо ще раз, що розуміння освіти як санкціонованої державою адукації нині панує в українському суспільстві. Проте поза увагою педагогів і політиків воно залишає таку масу ірраціональних навчально-виховних процесів, що традиційно не піддавалися й не піддаються тепер ні втручанням офіційно визнаних вчителів, ні державно-раціональному регулюванню. Насамперед, — це так звана «вулична освіта», яку неможливо раціоналізувати, як і «домашнє виховання», яке також значною мірою закрите для втручання офіційної педагогічної політики. Нині до них додалися ще й непідконтрольні жодній державі навчально-настановчі програми «Інтернет».

Отже, педагогічне й політичне розуміння освіти як школи-адукації аж ніяк не охоплює всі аспекти змісту освіти. Більше того, таке розуміння зводить освіту до різновиду техніко-операціональної діяльності, основу якої утворюють навчальні технології. «Поняття “навчальних технологій”, — зазначає В. Андрущенко, — охоплює систему методів, з допомогою яких здійснюється процес навчання й засвоєння знань із урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів» [1, 13]. Такі технології механічно діляться на більше і менше досконалі, на високі і низькі. Нині вважається, що у школі потрібне «впровадження високих педагогічних технологій (із їх потужною науковою забезпеченістю, інформаційною наповненістю, мовною розмаїтістю), толерантності та дискурсних підходів тощо» [Там само].

Про освіту, під якою в українській філософській думці здавна розумівся перехід особи й суспільства (народу) із стану незнання та несвідомості (із «тьми») до стану знання й свідомості (до «світла»), в техніцистській інтерпретації освіти, як «технології формування людини», таким чином, мова не йде. Техніцизм загалом вбачає в освіті «шкільну мануфактуру» або механічний навчальний конвеєр, де на початку робітник-вчитель отримує «сировину», тобто учня-початківця, а в кінці він «випускає» готовий продукт — «нову людину», що підтверджується «сертифікатом», тобто видачею атестату зрілості чи диплома.

Варто нагадати, що технократизм останніми роками в Україні та за кордоном зродив черговий педагогічний симулякр, згідно з яким особу потрібно навчати учитися протягом всього життя. Безумовно, настанова вчитися все життя, – це не більше, ніж міфопоетична метафора, бо навряд чи вчитиметься все життя індивід, який у школі тупо переписує розв'язок елементарної задачі та не годен переказати одну-дві сторінки прочитаного тексту [1, 14]. Причому в суспільстві як у минулому, так і тепер певна група людей вважає престижною саме «тупість», проголошуючи невігластво ознакою «небесної» мудрості (небо існує, відомо, тільки в міфопоетичному сенсі, а в науковому смислі його немає).

Причому освіту в цілому, а школу особливо, очікують досить серйозні випробування, зумовлені як антропологічними чинниками, так і поступовим входженням України у глобалізаційні процеси та розгортанням інформатизації суспільства. Зокрема, В. Табачковський цілком слушно зауважує, що традиційна нормативістська антропологія, на якій постала низка освітньо-педагогічних вчень доби Модерну, нині втрачає свою впененість. «Множаться і конкурують між собою все нові вияви людської “першосутності”». Дискредитують себе наявні способи світоставлення: кожен альтернативний знецінюється досить швидкою упевненістю щодо його “непанацейності”» [11, 137].

Дана обставина викликає занепокоєння не тільки серед вчених та педагогічних працівників, але й політиків. Так, В. Кафарський звертає увагу не тільки на те, що глобалізація й рух України в «інформаційне суспільство» загрожує збереженню та ознайомленню з національними культурними цінностями, пануванням стандартизації та вузької спеціалізації в навчально-виховній діяльності. Окремо взятій людині це також загрожує втратою індивідуальності, етнокультурної самобутності, зниженням рівня особистої культури та самоізоляцією в суспільстві, як і посиленням над особою зовнішнього контролю й маніпуляцій її поведінкою [7].

Загалом можемо зробити висновок, що педагогіка й політика, навіть якщо це політика глобалізації та інформатизації, зводять освіту, по суті, тільки до притаманних їй раціонально-інституційних форм. Абсолютизуючи їх, педагогіка і політика утворюють в суспільстві простір для різних технократичних маніпуляцій адукацією (навчанням і вихованням). Зрештою, серед вчителів та соціологів це породжує сучасні різновиди педагогічної міфопоетики, яка утопічно закликає створювати умови для навчання кожного індивіда (!) протягом всього життя.

Ототожнюючи школу-адукацію із освітою в цілому, педагогіка й політика, крім всього іншого, нехтує також і вітчизняною світоглядно-філософською думкою, яка розуміє освіту як багатопланове, в основному хаотичне перетворення існування особи й суспільства в стані «тьми і неволі» невігластва в стан «світла і волі» розуміння світу й самих себе [4, 80]. Більше того, освіта в українській філософсько-освітній думці розглядається як спосіб утвердження національної самосвідомості, завдяки якій в суспільстві встановлюється розуміння власної національної гідності і відпадає рабський потяг доручати,

щоб різні чужинці, як «старші брати й сестри», на свій розсуд управляли українським народом [Див.: 7, «Предупреждение»]. Заразом, як це впливає із філософії Г. Сковороди, освіта в українській філософській думці розглядається і як спосіб відтворення «рівної нерівності» індивідів у суспільстві. Відтворення, отже, не тільки вченості й творчості, але й різноманітних явищ нерациональності, ірраціональності та навіть загроз усьому суспільству.

Українська філософія, таким чином, визнає, що зміст освіти включає в себе і наукові дослідження, що «висвітлюють» невідомі аспекти світобуття, і відтворення давнього невігластва, і створення теперішніх форм невігластва, і нагромадження та збереження інформації, і регулярне навчання, тобто школу, і навчання поза школою «на вулиці» тощо. Освіта в цьому сенсі не може бути якісною чи неякісною, тому що сама вона є не що інше, як означення одного із аспектів якості суспільства, яке, по суті, існує як світозаснова на субстанція.

Мається на увазі те, що освіта — це не що інше як спосіб існування українського суспільства в ситуації соціокультурного самовідтворення свого світу серед інших національних світів. Структурно таке самовідтворення включає в себе відмінні за обсягом і значущістю в суспільстві частини. Ними, по-перше, є регулярне навчання або школа; по-друге, спорадичне навчання в «родинній школі» та, по-третє, безладдя «навчання на вулиці». Причому школа у процесі освіти опосередковує зв'язок між родинами й «вулицею», родина опосередковує зв'язок між школою і «вулицею», а сама «вулиця» — це опосередкування зв'язків між школою і родинами.

Зазначимо, що соціокультурне відтворення суспільства відбувається загалом хаотично не тільки в родині і «на вулиці», але й школою в тому розумінні, що результат навчання в ній нерідко протилежний «стандартам освіти» і настановам учителів. Так, наприклад, єзуїтські середньовічні школи прагнули виховати «майже ангелів», але реально були виховані протестанти, що мало не зруйнували католицьку церкву. Просвітники XVII—XVIII ст. наставляли на шлях істинного знання «природну» людину, яка нібито повинна була будувати життя у злагоді із природою, але реально постав капіталізм із пануванням анархії соціального індивідуалізму та симуляції, підробки під виробництво (Ж. Бодрійяр). Радянська школа навчала й виховувала «будівника комунізму», який, зрештою, зруйнував «комуністичне будівництво», а потім перекинувся реалізовувати іншу утопію, тобто почав «будувати демократичне суспільство» під проводом олігархів, які давненько великим гуртом «вийшли із трудового народу» і вмостилися на його ший.

Зважаючи на те, що освіта є станом соціокультурного самовідтворення суспільства, філософія враховує, що відтворюються міфологеми й наукові знання, дикунські забобони і неперехідні цінності цивілізацій, національні здобутки й інонаціональні запозичення. Враховується також те, що в різноманітних усних оповідях, книжках, підручниках тощо перемішані уривки знання усіх часів та народів, навички й настанови, які благотворно впливають на буття особи й суспільства, як і навички та настанови, спрямовані проти особи й су-

пільства (наприклад, є навчальні посібники для терористів, знання про створення зброї масового враження тощо), а також те, що в жодній, наприклад, загальноосвітній школі не навчають людину бути підступною і підлою, жадібною до влади й аморальною і т. д., хоча все це також відтворюється із покоління в покоління. Отже, можна твердити: філософія розглядає освіту як вельми різноплановий, суперечливий, хаотичний стан суспільства в ситуації самовідтворення, який ніколи остаточно не можна раціоналізувати і поставити під державно-міністерський контроль.

Освіта загалом може розумітися як стан поступу суспільства у плані філософії освіти І. Франка й С. Русової або як «соціальна ризома» в контексті міркувань французького філософа Ж. Дельоза. Мова йде про безумовне визнання того, що все в освіті взаємопов'язане, але взаємопов'язане не в сенсі гегелівсько-ленінського «всезагального зв'язку і розвитку згідно із законами діалектики», а в плані різноаспектних взаємозв'язків автономних осередків-центрів, кожен з яких, навіть найбільш непоказний, функціонально рівнозначний усім іншим. Тому деформація або випадання одного з них (наприклад, зменшення впливу школи на стан суспільства) не означає «розриву і занепаду у розвитку». Освіта як соціокультурне самовідтворення суспільства продовжуватиме функціонувати згідно з наявними, а не теоретично визначеними потребами суспільства. Причому функціонуватиме без «стрибків» та без «переходів кількостей в якості», яких, по суті, не було і не буває.

2. Освіта як міфологія

Мовлячи про освіту як предмет філософського дослідження варто зазначити, що суспільне буття й суспільне небуття людей принципово неможливі поза освітою і без освіти, бо вона включає в себе комунікативно-інформаційний обмін, що і «дає» буття автономним індивідам, єднаючи їх у суспільство. Освоївши (хоча б мінімально) інформаційно-практичний зміст національної культури, тобто набувши уміння існувати як людина серед людей конкретного соціокультурного середовища, індивід здатний реалізувати себе «для інших» та всього світу. Якщо ж людина неспроможна це зробити, то вона хоч і житиме серед людей, перебуватиме для них все-таки у стані небуття. Освіта, отже, дійсно функціонує як процес, що пов'язує суспільне буття і суспільне небуття людей. Завдяки цьому знання, цінності й навички (звичаї) життя народу у власній Батьківщині передаються в ході освіти із покоління в покоління.

Структура змісту знань, цінностей та звичаїв постає одночасно і структурою того «відлуння», що виникає в суспільстві як при безпосередніх стосунках людей із довкіллям, так і при збереженні ними тотожності своєї національної культури. Використаний тут вислів «відлуння», безумовно, метафоричний. Але його вживання дозволяє підкреслити ту думку, що освітня «луна» — це, так би мовити, голос сучасних людей, які в межах того чи іншого аспекту освіти завжди повертаються «до себе». Тобто до національних надбань і цінностей, оскільки таке повернення є одночасно і звертання до давнини, отже, до присутніх тепер уривків культури своїх прашурів.

Освіта в цьому сенсі — це символ, і луна, і спосіб такого звертання до національної культури, що утворює саме навчання й виховання, отже, оволодіння й привласнення культури індивідами. Тому загальне структурування змісту освіти, зрозумілої як існування суспільства у стані соціокультурної спадковості, має архетипний характер, що проявляється в бутті народу вже на рівні міфопоетичного світорозуміння.

Йдеться про те, що ніхто не вкаже «точно» мить у теперішньому відліку часу, коли, згідно з нашими уявленнями, з'явилося на планеті людство, а тим самим почалося його соціокультурне самовідтворення. Але ніхто не може також заперечувати і того факту, що всюди новонароджену людину призначували жити, перш за все, «тут», в «цьому світі». Адже про якесь існування в «іншому світі», що віртуально оточував «цей світ», ніхто, в науковому сенсі, ніколи нічого не міг уявити або знати. Проте народи визнавали панування над ними невідомості «того світу», із тьми якої, вважалося, все поставало в «цьому світі» і, перебувши, знову поринало в невідомість.

Визнавалося по-своєму це й населенням античної України, значна частина якого, згідно з «Велесовою книгою», вважала, що світ «собіособства», тобто Батьківщина самовідтворення й самоіснування давніх українців нібито існує серед світлої Безодні. Навики та уміння жити у світі як стані сонячної, денної «освітленості», забезпечували прашурам чуттєво-раціональний та діяльнісно-перетворюючий контакт із довкіллям. Тому освіта і «життя у світлі» світу в давній Україні не розрізнялися, але протиставлялися «існуванню в темі».

Темна, неосвітлена і невідома сторона світу (О. Бучинський-Яскольд в XVII ст. називав її «антисвітом»), де, за «Велесовою книгою», панують Чорнобог, холод, «безкормиця» (голод) і смертоносний Яма, викликала серед давніх українців не тільки страх, але й потребу зберегти і передати з покоління в покоління такі навички й уміння, які б дали змогу забезпечити особисте життя і життя родичів. Це означає, що в античній Україні освіта включала в себе два нероздільні аспекти. Один — це відтворення тих навичок та умінь, що забезпечували продовження родового (народного) буття із покоління в покоління, отже, соціокультурну ідентичність народу. Другий же аспект полягав у відтворенні навичок і вмінь, які мали зробити людину підготовленою до зустрічі із тьмою невідомості. Причому складові невідомості могли бути певною мірою відомі й озвучені (наприклад, знання про можливих ворогів, про ймовірні стихійні лиха тощо), а могли бути й цілком невідомі, неозвучені, отже, несподівані.

Іншим засадничим структурним аспектом освіти в давній Україні було функціонування двох взаємодіючих способів соціокультурного успадкування. Один стосувався усіх людей даного народу, утворюючи «школу життя», включно з «батьківською наукою» і, так би мовити, загальною для всіх «наукою вулиці». Другий аспект також був особливою частиною школи життя, зокрема ініціації, тобто спеціально організовані навчання й випробовування, завдяки чому відбувався символічний перехід молодої людини зі стану «отрока» у стан дорослого й повноправного члена громади. Хто не зміг пройти такі випробо-

ування, по суті, залишався все життя «отроком», тобто людиною незрілою і несамотійною.

Обидві засадничі частини структури освіти, зрозуміло, завжди функціонували одночасно, про що свідчить українська казково-міфологічна (так звана «язичницька») спадщина, хоча сучасна Україна отримала її, на жаль, із великими інформаційними втратами. Адже український фольклор, в тому числі філософськи значущу казкову та міфологічну (легендарну) спадщину, почали систематично записувати в основному тільки від середини ХІХ століття, в той час як, наприклад, у Греції та Римі фольклор записувався задовго до введення теперішньої ери літочислення.

Проте на основі відомих українських казково-міфологічних оповідей можна певною мірою означити схему давньої освіти, яка і тепер функціонує як логіко-структурна норма й ментальне підсоння соціокультурного самовідтворення українського суспільства. Підставою для такого твердження нам слугує принципова суголосність семіотики міфологічної та філософської інтерпретацій освіти, бо і міфологія (якщо брати до уваги її «профанну» сторону), і філософія ґрунтуються на ідентичних архетипах (категоріях) культури. Адже освіта у казково-міфологічній спадщині й у філософських творах підмінюється, по суті, функціонально однотипною символікою, що логіко-структурно створює подібні «картини освіти».

Так, обов'язковим центральним архетипом як міфологічного, так і філософського розуміння освіти є наявність її результату — культурного героя, який успадковує і творчо продовжує справи предків. Процедура успадкування просторово локалізується, залежно від ситуації освіти, то «в дорозі», то «в приміщенні», то в нетрях невідомості «проблемної ситуації», «загадки» тощо. Виділяється як міфами, так і філософією суб'єкт освіти, а також засоби і способи (методи) освіти, тобто канали втілення, передачі, споживання й здобування інформації та досвіду. Якщо у міфах таким суб'єктом виступають батьки, «мудрі люди» чи навіть звірі і птахи, то філософський антропоцентризм вбачає такий суб'єкт тільки в особі або соціальній групі.

Проте зазначимо, що питання категоріально-сміслової та змістовної подібності структури розуміння освіти в міфології та філософії заслуговує, на наш погляд, окремого розгляду. Виходячи з мети нашої статті, ми в даному разі лише констатуємо, що в логіко-структурному аспекті міф і філософія — це не протилежні тлумачення освіти, а тільки різновиди тлумачення одних і тих самих об'єктів. Адже логіко-структурний зміст і міфу, і філософії полягає не в їх естетичності, не в тому враженні, яке вони справляють на сприйняття соціальних процесів, а лише в тому, як вони встановлюють «фактичність» освіти, тобто притаманного кожному суспільству способу соціокультурного самобуття.

Проте існує й відмінність міфу та філософії в розумінні освіти. Так, філософія функціонує як опосередкована світоглядними уявленнями теорія і як раціоналізована на її основі тенденція освітньої практики, що постає тільки на певному шаблі зрілості національної культури (багато народів до цього часу

не виробили теоретичні форми «любові до мудрості»). Міфологія ж передуює філософії, а міфологічна інтерпретація є однією із безпосередніх умов життя будь-якого давнього, в тому числі давньоукраїнського, суспільства. Більше того, міфи — це і складові частини життєвого світу кожної окремо взятої давньої людини. Міфи до того ж реалістичні в тому сенсі, що в них не зустрічаємо розуміння розбіжності оповіді й того безпосереднього діяння, що забезпечує суспільну наступність. Тобто міфологічне повчання — це переплетення «фактичного» і «поетичного», нерідко включає суттєві відголоски навчання й випробовувань молодого особи в період ініціації.

Так, багато українських казок-оповідок згадує певне помешкання, в якому або біля якого відбувалася боротьба «культурного героя» із Змієм — типовим для української міфології головним представником «світу тьми». Той, хто пройшов випробування змаганням зі «світом тьми», як це зробив, наприклад, Іван Голик в однойменній українській казці, той ставав дорослим і розумним, як «стара» людина, залишаючись молодим. Він набував права керувати старшими за віком молодими людьми, якщо ті, подібно до старшого брата Івана Голика, не змогли пройти випробування.

Причому запорукою перемоги героїв українських казок над представниками «світу тьми» була їхня навченість, доброзичливість і вправність. Вони реалізують архетип світовідношення «порозуміння зі світом», отже, знають людей, «мови» і «бажання» тварин і рослин, а також стихії, на яких ґрунтується народне життя, — землю, воду, повітря й вогонь. Знання сушого, раціонально умотивована допомога людей та особиста вправність, а не боги, робили українських міфологічних героїв сильними і непереможними при зустрічах із буттєвою ірраціональністю. Цим вони відрізняються, зокрема, від інтелектуально неспроможних героїв давньогрецької міфології, які діють тільки за підказками богів.

Разом з тим міф, будучи не тільки поетико-фантастичним осяганням і поясненням дійсності, але й переказом (історією), що передається з покоління в покоління, не ставить питання про правдоподібність власного змісту. Адже він сам був елементом змісту подій суспільного буття, який періодично повторювався як магічне дійство. Через це він, зазначає І. Бичко, «не «оповідається» — він осягається (засвоюється) шляхом «відтворення» його змісту в колективному ритуальному «дійстві» родоплемінної спільноти, яке прилучає кожного індивіда до колективного володіння родоплемінним досвідом. Саме таким виявлялося пізнавальне осягнення світу на світанку людської історії — нові покоління, по суті, навчалися (безпосередньо-діяльно «прилучалися» до «вже готового», «даного» в традиції) рутинного досвіду первинного колективу» [3, 201–202].

Разом із знаряддями, різними оберегами, символами, ритуалами тощо міф був загальною умовою життя прадавніх генерацій. Деякі з цих міфів, особливо тих, що пов'язані зі знанням життєвих циклів в контексті зміни пор року, дійшли до нас і зберігають свою практичну значущість як національні ознаки й символи соціокультурної традиції. Це міфи «сонцестоянь», колядуван-

ня, шедрування, весільні міфи тощо. Вони, разом із міфами «школи» ініціацій, по суті, й були найдавнішою освітою давніх українців.

Проте осереддям освіти, а тим самим і соціокультурної спадковості, згідно із сучасними науковими даними (Г. Гачев, В. Пропп, Б. Рибakov та ін.), була все-таки ініціація, тобто узвичаєний спосіб «школи» переходу від дитинства до зрілості. Інші аспекти функціонування освіти в давні часи (батьківська наука, вплив соціального мікросередовища тощо) були суттєвими, але супутніми та допоміжними аспектами соціокультурної наступності. Адже в давніні тільки під час ініціацій людина розривала зі своїм суто природним існуванням, отримуючи від суспільства санкцію на причетність до культурного стану і, таким чином, на знання засад життя свого народу.

Проведення ініціацій включало в себе перебування у потайному місці, де молодь, перш за все, юнаки, ізолюються від своїх співродичів, тобто «виховуються». Готуючись до остаточних випробувань на «атестат зрілості», молоді люди поводити себе особливим чином як особи, які в будь-який час можуть піддатися випробуванням, в тому числі й голодом. Крім цього, вони засвоювали засадничі міфопоетичні пояснення про походження й існування своєї спільноти, удосконалювали навички життя в спільноті та захисту її від реальних або можливих ворогів. Можна говорити у зв'язку з цим, що найдавніший «язичницький» текст автохтонного походження — «Велесова книга» — значною мірою може характеризуватися як складова тих знань-навичок, які опановувалися молоддю античної України під час ініціацій.

Завершальним моментом ініціацій було «друге народження» молодої людини після її символічного «помирання» або ж це було уявне повернення до материнського лона чи перетворення у сім'я, насіння, з якого потім нібито народжується «нова людина». Безумовно, у спільноті була свідомість того, що під час ініціацій люди насправді не народжуються. Проте визнавалося, що «вдруге» вона «народжується» через «смерть», якою була «жертва» дитинства як її природного стану. Це означало, що умовою вступу людини в доросле життя було перетворення її в «зародок», яким вона була в лоні матері. Переступаючи своє природне існування і повертаючись до стану свого початку, людина, отже, поверталася до необхідності реалізації своїх природних здібностей через форми культури, а тим самим — до реалізації свого особистого потенціалу в спільноті.

3. Початки української філософсько-освітньої думки

Філософське тлумачення, на відміну від міфологічного, — це розуміння освіти, так би мовити, «другого порядку». Тобто філософське сприйняття освіти в певному смислі «надбудовується» над освітньою міфологією, використовує сформовану в ній загальну структуру освіти, «покриває» її своїми поняттями і тим самим зберігає її в суспільстві. Причому філософське тлумачення освіти ставить у центр досліджень проблеми соціокультурного відтворення суспільства на основі мудрості, внаслідок чого функціонує як результат більш-менш системної доцільної діяльності людини. Філософія загалом

є продуктом творчості людей, що пізнають, осягають (визначають, характеризують і т. д.) й осмислюють (в тому числі встановлюючи ієрархію значущостей) життєдіяльність на засадах мудрості, відділяючи її від порожнечі немудрості. Завдяки цьому філософією виробляється відсутнє в міфології розуміння розбіжності тлумачення освіти й освіти як екзистенціального стану суспільства.

Філософія, отже, «за» міфологічною картиною освіти намагається встановити ще й «справжню» освіту. Тобто вона ставить і вирішує питання про засади мудрого соціокультурного самовідтворення суспільства, в той час як міф завжди символіко-операційно вказує на те, що і як потрібно робити, щоб вирішити реальні або вигадані проблеми. Наприклад, уникнути небезпеки смерті, гніву богів тощо. Причому хибними міфи визнаються, власне, тільки теперішніми дослідниками, а самі давні люди добре уявляли й називали ті уявні реалії, які були нібито явними й перебували у світі їхнього існування. Загалом міфологія, на відміну від філософії, «не знає абстракцій», тому що вона «маніфестується в діях, у формах соціальної організації, у фольклорі, в мові» [11, 31]. Будучи найдоступнішою для всіх членів давньої спільноти системою освіти, міфологія була універсальним засобом і способом соціокультурної спадковості, котрі не набували форми, відділені від поточного діяльно-предметного буття.

Разом з тим в сучасній науковій літературі питання про початки української філософсько-освітньої думки зачіпається дуже побіжно, а якщо й зачіпається, то обмежуючись переважно добою Київської Русі. Внаслідок такого підходу ігнорується не тільки «доісторичний», тобто міфологічний період освіти, але й ті початки філософії суспільного самовідтворення (освіти), що були в Україні ще до створення киево-руської державності. Отже, ігнорується те, що тільки Україна може бути безпосереднім спадкоємцем тієї філософської, в тому числі й філософсько-освітньої, спадщини, формованої на її території протягом тисячоліть.

Принаймні, можемо впевнено говорити про те, що вже скіфи мали писемність, яку сучасні дослідники вважають протоукраїнською [6, 29]. А це означає, що вже принаймні з IV–V ст. до н. е. в античній Україні були і школи, в яких людей навчали грамоті. Варто підкреслити й те, що українські вчені ще у 80-ті роки XX ст. звернули увагу на те, що на межі IV–V ст. нової ери візантійські автори підкреслювали поширеність грамотності в давній Україні, тобто у Великій Скіфії. Так, Іоан Хризостом (Золотоустий) – патріарх Костянтинопольський, у своєму коментарі Євангелія Матвія писав, що «і скіфи, і савромати... перекладаючи святе писання кожний на свою мову, філософствують про ці слова». Його сучасник Євсевій Ієронім, автор знаменитої історико-філософської праці «Приготування до Євангелія», також підкреслював, що «холода Скіфії киплять жаром віри», а «гуни вивчають Псалтир» [4, 105]. (Зауважимо, що гунами візантійські автори нерідко називали давньоукраїнське населення – сіверів, скіфів, сарматів тощо). Все це свідчить про те, що різноплановий освітній процес в Україні не тільки функціонував, але про нього здавна міркували філософи.

Першим філософом давньої України, який залишив після себе добру згадку серед народів Європи, був, безумовно, Анахарсій Скіфський – син скіфського царя Гнура, який жив у VI ст. до н. е. Давньогрецькі історики філософії, за свідченнями Діогена Лаєртського, включали його в число «семи мудреців», що започаткували європейську науку. Вергілій, описуючи у своїй «Енеїді» «підземне царство», відводить там Анахарсію одне із кращих місць. Лев Диякон, описуючи війни, в яких брало участь військо під проводом київського князя Святослава, говорить про те, що русичів навчав їхній філософ Анахарсій. Данте Аліґ'єрі, мовлячи в «Божественній комедії» про населення пекла, селить Анахарсію серед найбільш заслужених під час земного життя покійників. Рафаель зображує Анахарсію в центрі своєї знаменитої картини «Афінська школа». Зрештою, сучасник Рафаеля український філософ С. Оріховський-Роксолан писав, що українські мислителі XVI ст. із усіх своїх вітчизняних попередників найбільше шанують «давнього Анахарсію» і його друга Токсаріса (Токсаріда). Знову почали згадувати Анахарсію як одного із фундаторів філософської думки України, з другої половини 90-х рр. минулого століття (В. Крисаченко, В. Шевченко, А. Черній тощо).

Специфіка філософських роздумів Анахарсію якраз і полягає в тому, що вони зосереджені на питаннях освіти, хоча його особистий досвід в цьому напрямку завершився трагічно. Принаймні Діоген Лаєртський пише про те, що Анахарсій був убитий родичами-скіфами за спробу ввести у Скіфії святкування на честь Кабілі – Ідеї або Матері богів, що було заведено в Малій Азії та Греції. Скіфи у цій спробі запідозрили, очевидно, намір змінити традиційний спосіб буття й самовідтворення свого суспільства.

Освітній процес Анахарсію в основному розглядає у двох філософських аспектах. По-перше, в теоретико-пізнавальному, а по-друге, – в соціально-правовому. Так, для Анахарсію було важливо розібратися, чи сприяє навчання людини освоєнню нею істинного знання. Зауважимо, що дане питання аж ніяк не втратило своєї актуальності й у наш час, тому що, як зазначалося вище, при розгляді змісту поняття «освіта», в освіті перемішані різні знання і міфологеми. Причому ніякі найпередовіші програми навчання не містять гарантій, що їх реалізація забезпечує оволодіння істиною. Якраз цю слабкість навчання помітив і проаналізував Анахарсій.

Міркуючи суто діалогічним (діалектичним) методом задовго до Сократа, Платона й Арістотеля, Анахарсій запитував: «Хто є той, хто судить науково [технічно]? Простак чи майстер?» [13, 71]. Простакоту таку людину, міркував мислитель, назвати не можна, бо вона «пошкоджена знанням технічних особливостей». Анахарсій мав на увазі те, що «подібно до того, як сліпий не сприймає предмети зору і глухий – предмети слуху, так само і технічно не навчений не має гострого зору щодо сприйняття того, що зроблене технічно» [Там само]. Тому профана неможливо назвати мастаком, бо для нього байдуже, чи йдеться про наукове знання, чи говориться про щось далеке від науки. Профан, отже, не може бути суддею щодо якості, тобто науковості чи ненау-

ковості, істиності чи хибності знань, засвоєних під час навчання. Знавцем істини й хибності, таким чином, може бути майстер, бо тільки він навчений.

Проте такий висновок, зауважував Анахарсій, буде помилкою. Адже про навченість мають судити або фахівці однієї спеціальності, або різних спеціальностей. Проте різні спеціалісти хоча й навчені, проте навчені обмежено. Кожен володіє істиною у межах своєї професії, залишаючись невігласом у знаннях, притаманних іншим спеціальностям. «Одначе, — зауважує Анахарсій, — і однакові спеціалісти не в змозі поцінувати один одного» [Там само].

Щоб розібратися в тому, хто зі спеціалістів навчає істиному, а хто хибує, потрібен, таким чином, хтось «третьй», який представляє дану професію. Проте становище «третього» виявляється суперечливим, бо він, по суті, виявляється і «судячим і підсудним, достовірним і недостовірним». Щоб бути неупередженим суддею у питаннях навченості, фахівець у межах даної спеціальності повинен, з погляду Анахарсія, відрізнятись від предмета судження, тобто від себе як від спеціаліста. «Проте одна і та ж особа не може бути і судячою і підсудною, і достовірною і недостовірною. Значить, не існує такого, хто б судив науково» [Там само]. Тому, вважав мислитель, і немає ніякого критерію істинної навченості.

Загалом же Анахарсій, якщо судити із тієї незначної частини його спадщини, яка до нас дійшла, торкався якщо не всіх, то майже всіх аспектів освіти — мови, міжнаціональних запозичень знань та умінь, відтворення навиків, пріоритету добрих діл над говорінням про них, ознаки глупоти й мудрості, питання життєвого прикладу, співвідношення міфології та досвідного й дослідного знання, роль пристрастей і їх задоволення, багатства й бідності, — словом, всього, що потребує суспільство для свого самовідтворення.

Тому освіта для Анахарсія постає, насамперед, як навчання новому й наслідування звичаїв батьків, а не обмежене навчання спеціаліста-ремісника. При цьому він враховував, що звичаї суспільного буття у різних народів хоча і свої, отже, — різні, проте в цілому ознаки глупоти й ознаки розуму у різних народів однакові [2, 212]. Адже розумність, мудрість, учив Анахарсій, є таким станом міжлюдських відносин, в межах якого здійснені людьми справи відповідають їхнім словам. Розумність, крім цього, проявляється і тоді, коли люди беруть приклад з тих, хто правильно живе [Там само].

Проте здійснити це, по суті, неможливо повністю, бо суспільство насичене численними абсурдами, відтворюваними із покоління в покоління. Наприклад, Анахарсій констатував: «Ринок..., — це місце, умисно призначене, щоб обдурювати й обкрадати один одного» [9, 87]. Суперечності пронизують і державне законодавство, бо, зокрема «елліни видають закони проти забіяцтва, а борців нагороджують за те, що вони б'ють один одного» [9, 86]. Загалом же відтворення в суспільстві ворожнечі Анахарсій пов'язував із втручанням богів. «Поети, — писав Анахарсій у листі цареві Лідії Крезу, — хотіли, щоб усі люди шанували богів і вважали їх подателями благ і захисниками від зла» [2, 214].

Але боги, котрі колись разом із людьми жили на Землі, виявилися підступними, бо привласнили і поділили між собою Землю самовільно, не запитавши людей. «Взамін боги дали людям відповідні дари — сварки, насолоду й слабість, нищий спосіб мислення. Їхня суміш і розділ породили все зло і всі біди для людства: оранку і сівбу, працю в надрах землі і війни. Засіявши багато, наживають мало. Займаються різними ремеслами, а на життя собі не заробляють» [2, 214–215]. Загалом же, вважав Анахарсій, боги багато шкодять людям, яких вони навчили обдурювати один одного, ганятися за коштовностями, нагромаджувати надмірні багатства, ласощами обтяжувати свої тіла різним баластом, бути жадібними до всього. «Проте ні велике багатство, ні неосяжні володіння, — учив мислитель, — не допомагають набутти мудрість» [2, 215].

Надмірне багатство загалом протиприродне і не належить до числа необхідних речей. Проте якщо багатство й необхідне, але здобувається несправедливим способом, то воно не може бути благом. Пристрасті, зумовлені гонитвою за багатством, «викликають надію, засновану тільки на порожніх словах» [2, 213]. Скіфи ж, учив Анахарсій, вільні від сліпоти пристрастей, бо у них немає власності на землю, яка й породжує суперечки. Земля у скіфів спільна, все, що вона приносить, зазначав Анахарсій, скіфи приймають, а все, що земля приховує, тобто різні наявні в надрах коштовності, скіфи загалом не прагнуть.

Людина, котра має тугий гаманець грошей, твердив філософ, — це раб. Крім того, у такої людини завжди багато ворогів, в той час скіф, який володіє тільки луком і стрілами, — людина свободна. Тобто справжня мудрість, і тим самим дійсна освіта, у філософських візіях Анахарсія постає як самовідтворення суспільства вільних людей на неподільній території своєї Батьківщині. Основу освітнього процесу утворює новаторське продовження батьківської, тобто національної, звичаєвості.

Потрібно підкреслити, що населення античної України підтримувало тісні зв'язки із народами-сусідами чорноморсько-середземноморського басейну. Особливо тісні стосунки були із народами Кавказу (Халкіда) та Балкан. Нерідко в давню Грецію з берегів Борисфену, тобто Дніпра, прибувало багато людей для участі в Олімпійських іграх, що, до речі, не зводилися виключно до досить драматичних спортивних змагань. Ігри супроводжувалися виступами поетів та акторів, публічними філософськими диспутами, в яких філософи викладали свої вчення, шукали прихильників та учнів-послідовників.

Оскільки ж антична Греція, особливо Афіни, була своєрідним інтелектуальним осередком всього чорноморсько-середземноморського басейну, остільки й філософське спілкування з нею античної України, яку греки тривалий час називали Великою Скіфією, було досить плідним і для греків, і для давніх українців. Греки в основному зафіксували і зберегли також звістки про найдавніших філософів з України. Серед них помітний слід залишив не тільки Анахарсій Скіфський, але й Біон Борисфеніт (Дніпровський), який змалку був рабом в Ольвії у якогось ритора.

Варто відзначити: якщо греки вважали Анахарсія винахідником якора й гончарного круга, то Діоген Лаертський пише, що «Біон був майстром на всі руки, а також умілим софістом і надав велику допомогу тим, хто хотів спрос-

товувати філософські вчення» [9, 181]. Причому він залишив після своєї смерті багато творів, але нині відомі тільки окремі назви та уривки з них, що подибуються у творах давньогрецьких філософів. Безумовно, нас в даному випадку Біон Борисфеніт цікавить в аспекті постановки й вирішення ним питань філософсько-освітнього змісту, якими насичене його вчення.

Зокрема, можливе його порівняння з Анахарсієм в тому смислі, що Біон, як і Анахарсій, не вірив в існування богів і не визнавав їхнього втручання в людські справи. Про це згадує Діоген Лаертський, який навіть написав про нього так: «Мудрець Біон Борисфеніт в землі зродився скіфській. / – Богів зовсім на світі немає, – так говорив він близьким» [9, 184]. Але якщо Анахарсій пов'язував освіту із освоєнням наук та продовженням народної звичаєвості, то Біон розуміння освіти пов'язував із уявленнями про суспільство як про театр, в якому окремі люди функціонують тільки як актори, яким випала участь грати ту чи іншу роль. Це означає, що Біон, який навчався у грецького філософа Теодора Атеїста, хоча й не визнавав богів, все-таки був фаталістом, гадаючи, що існує судьба та світовий присуд, згідно з якими вибудовується й освіта людини в суспільстві. Тільки присуд долі, «твердить Біон, як якийсь поет, одному дає роль протогоніста, другому – девтерогоніста, одному – роль царя, другому – перехожого злидня. Будучи на других ролях, не прагни грати героїв. У протилежному випадку вчиниш сміхотний вчинок» [2, 181].

Отже, не предківська традиція, а фатум, судьба змушують людину грати свою роль, через що головним вчителем людей постають різноманітні випадки, із яких складається все суспільне життя. Розгортаючись як плин необхідних випадковостей, суспільство змушує кожного самонавчатися й шукати вчителів для того, щоб уміти розумно існувати за різних обставин. Тому Біон найбільше цінував розум, який він вважав вродженою властивістю людини (дарунком судьби), певною мірою притаманній кожному. «Розуміння ж, згідно з його словами, настільки перевершує всі інші гідності, наскільки зір – усі інші чуття» [9, 182].

Причому розумне життя за різних обставин, з погляду Борисфеніта, не означає визнання детермінуючої ролі обставин у становленні особи та її навчанні. Мислитель розглядав обставини як данність, котра має свою логіку буття, що ніяк не узгоджується із логікою індивідуального буття людини. Людина, таким чином, не може бути результатом «впливу обставин». Вона існує як активний суб'єкт, який навчається і набуває здатності освоювати й оволодівати обставинами в межах своїх можливостей. Це означає, що людині також не варто учитися «змінювати обставини». Адже вони, як було вказано вище, мають власну природу, втручання в яку може обернутися для людини й суспільства бідою.

Основне для людини, з погляду Біона, – це навчитися умінню «вхопитися» за обставини. «Але більшість сліпо звинувачують не самих себе, а обставини. Біон же каже: «Так трапляється, коли маєш справу із тваринами: неловко торкнися – настане укус; якщо змію схопити посередині, вона тебе вкусить, якщо ж схопитися за шию, то нічого не буде.» Так, каже він, і з обставинами: якщо на них нападати, наслідок буде сумний, а якщо ти вхопишся за них,

як Сократ, то ніщо погане не трапиться [2, 182]. Тому, наполягав Біон, не варто змінювати обставини, а варто краще самому підготувати себе до будь-якого повороту подій.

Важливим аспектом філософсько-освітніх міркувань Біона в цьому зв'язку були роздуми про виховання у людини мудрого ставлення до бідності й багатства. Зауважимо, що й для сучасного українського суспільства даний освітній аспект аж ніяк не можна вважати другорядним через виниклу останніми десятиліттями значну майнову диференціацію людей, кланово-сімейні форми панування над основною масою національного багатства. Розглядаючи питання багатства й бідності, Борисфеніт, по суті, продовжував навчати тому, чому навчав і Анахарсій, тобто поміркованому ставленню до багатства.

Якщо Анахарсій вважав, що людина стає кращою не завдяки накопиченню власності, а внаслідок свободи, навчання і зростання в мудрості, то Біон учив, що люди, котрі мають велике багатство, володіють загалом тим, що їм не належить. Крім того, багаті виявляються одночасно й нібито самими злиденними індивідами, яким завжди всього не вистачає. Але і звільнення злидаря від нужди також не означає, що треба навчити його гонитві за маєтністю. Людина нужденна, говорив Біон, потерпає, як правило, тому, що не уміє користуватися багатством. Тому для неї оволодівати багатством є те саме, що хворому на водянку подавати воду. Вода хоча і є благо, проте не лікуватиме, а прискорить смерть хворого [2, 192]. Та все ж людина, наполягав Біон, повинна мати власність, але таку, котра б давала їй змогу бути незалежною від інших, отже — свободною.

Свободна особистість, таким чином, для Борисфеніта як колишнього раба — це найвища мета освіти. Тільки свободна особа спроможна мудро будувати виконання тієї життєвої ролі в суспільстві, що їй судилася. Отже, мудра людина — це одночасно й свободна людина, котра, учив Біон, мудро проживає початок свого життя, його середину й гідно уміє зустрітись зі своїм кінцем. Мудра людина розуміє, що шлях в «потойбічний світ» (Аїд) однаковий для всіх людей. Тому в суспільстві, підкреслював мислитель, суперництво живих людей за «краще місце» на кладовищі для покійників позбавлене нормального смислу [2, 189].

Звичайно, розгляд в даному разі філософсько-освітніх тенденцій вчень Анахарсія та Біона торкається, по суті, лише найбільш відомих мислителів давньої України. Дуже значний масив філософсько-освітніх поглядів і вчень ще чекає своїх дослідників. Зокрема, потребує належного вивчення, наприклад, факт поширення вже із II-го століття, тобто за сім віків до появи християнства у Києві, на території Сіверщини та українського Причорномор'я аріанської версії християнства, що суттєво вплинуло на філософсько-освітній процес в Україні. Принаймні візантійські автори (Прокопій із Кессарії) відзначали наявність писемності серед готів, а також і те, що вони мали своїх філософів. Потребує також належного філософсько-освітнього вивчення, наприклад, і той факт, що під час подорожі в Хазарський каганат Кирило-Філософ

зустрів у Криму русича, який переклав християнське святе писання із грецької на руську (давньоукраїнську) мову.

Підсумовуючи викладене в даній статті, можна твердити, що слабкий на сьогодні рівень дослідження історії української філософсько-освітньої думки зовсім не означає, що вона з'являється в Україні як одне із закордонних культурних запозичень. Наявність міфопоетичних форм освіти, як і теоретико-настановчої рефлексії з проблем освіти в давній Україні, вказує на те, що національна філософсько-освітня думка має глибоке власне соціокультурне коріння, яке заслуговує уваги науковців.

Література:

1. Андрущенко Віктор. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. — № 2. — 2005.
2. Антология кинизма. — М.: Наука, 1984.
3. Бичко Ігор. Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки // Філософія освіти. — № 1. — 2005.
4. Гідроніміка України в її міжмовних і міждіалектних зв'язках. — К.: Наукова думка, 1981.
5. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: У 2 т. — К.: Наукова думка, 1970.
6. Ігнатович Едуард. Україна — Terra inkognita. — К.: Український центр духовної культури, 2002.
7. Кафарський Володимир. Інформаційна культура українського суспільства // Голос України. — 23 трав. — 2006.
8. Куліш П. А. Исторія возсоединенія Руси. — СПб.: Общая польза, 1874. — Т. 1.
9. Лазертский Диоген. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — М.: Мысль, 1986.
10. Науково-технологічний та інноваційний розвиток України. // Освіта України, 19 трав. — 2006.
11. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. — Л.: ЛГУ, 1984.
12. Табачковський Віталій. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. // Філософія освіти. — № 1. — 2005.
13. Эмпирик Секст. Сочинения: В 2 т. — М.: Мысль, 1976. — Т. 1.

Владимир Шевченко. Философско-образовательная мысль античной Украины

Рассматривается специфика понимания образования в украинской философии, проявляющаяся в интерпретации его как состояния общества в ситуации своего социокультурного воспроизводства. Опираясь на данный вывод, автор анализирует своеобразие мифологического образовательного процесса, в котором формируется изначальная структура образования. Начиная с VI в. до н. э. (от трудов Анахарсиса Скифского), на территории античной Украины рождается философия

ско-образовательная мысль, заслуживающая основательного исследования.

Volodymyr Shevchenko. The Philosophy of Education in Ancient Ukraine

The specific character of understanding of education in the Ukrainian philosophy is described in the paper. It shows a state of the society during its social and cultural reproduction. The author analyses the peculiarity of the mythological educational process, where the initial structure of education is formed. The ideas on philosophy of education arose in the VI cent. B. C. (originating from the works of Anarkhasiy Skifskiy) on the territory of the ancient Ukraine.

Віктор ДОВБНЯ

КОСТЯНТИН УШИНСЬКИЙ ЯК ФУНДАТОР ФІЛОСОФСЬКО- ОСВІТНЬОЇ ДУМКИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються філософсько-освітні погляди видатного мислителя та гуманіста другої половини XIX ст. Костянтина Ушинського. Показується, що К. Ушинський, інтерпретуючи життя як планетарне явище й основоположну складову структури світу, визнавав соціокультурну діяльність визначальною в житті особи. Стрижнем формування здатностей людини до соціокультурної самореалізації він вважав освіту. Стверджується, що у становленні філософсько-освітніх поглядів К. Ушинського провідна роль належить українській світоглядній традиції, а його самого можна вважати одним із засновників вітчизняної та європейської філософсько-освітньої думки.



Сучасна соціокультурна трансформація України актуалізує дослідження з історії філософії освіти. Проблема людини та її освіти на початку XXI ст., яке позначене формуванням постмодерного суспільства, загострює дискусії щодо визначальних чинників всесвітньо-історичного поступу. Західні вчені (О. Тоффлер, Г. Кан, З. Бжезінський та ін.) твердять, що у сфері пріоритетів центр ваги з матеріальних засобів виробництва перемістився на духовні фактори, внаслідок чого постмодерне суспільство буде гуманним і зробить людину щасливою. Інші (Е. Фромм, М. Фуко, Ж. Дерріда тощо) дотримуються думки, що епохальний злам веде людство до дегуманізації. Але ці погляди не завжди адекватні досвіду осмислення проблеми людини та її освіти в історії української філософської думки, а оскільки вона близько трьох із половиною століть була тісно пов'язана з російською філософією.

Мається на увазі те, що освітні питання особливо актуалізуються в Україні з другої половини XIX ст., коли більша частина її була у складі Російської імперії. Тоді в Україні й у Росії посилюється значущість філософсько-освітньої тематики, пов'язаної з освітньо-педагогічною роботою, дотичною до таких політико-просвітницьких рухів, як «народництво», «українофільство» тощо. Іншими словами, спостерігається загальне явище потягу вчених до теоретико-методологічних основ педагогіки. Про це свідчить існування у філософсько-педагогічній думці другої половини XIX ст. формально-методичного й філо-

софсько-методологічного напрямків. Філософсько-методологічне крило, до якого належали К. Ушинський, П. Юркевич, П. Куліш, М. Пирогов та інші дослідники, виходило із пріоритету людини й обґрунтовувало антропоцентричну педагогіку. Тому звернення до творчості Ушинського, який розробляв філософське вчення про людину та її освіту, сприятиме вирішенню питань сучасного оновлення змісту освіти в Україні. Філософські засади його освітньої системи суголосні із принципами філософії сучасного реформування освіти.

У зв'язку із цим особливого значення набуває думка В. Андрущенка: «Усьому світові відомі імена та ідеї видатних українських педагогів — Макаренка, Сухомлинського, Ушинського, Ващенка, Русової... Ми маємо продовжити їх пошуки в контексті сучасної історичної епохи, здійснити широкоформатний прогноз розвитку освітянської справи, запропонувати суспільству фундаментальні нововведення, які б забезпечили ефективну модернізацію освіти, як того вимагає практика» [1, 6].

Але в цілому дослідження історико-філософської основи освітнього, а ширше — культурно-освітнього процесу в Україні лише розгортається, хоча українська філософська думка постає в єдності з історією навчання й виховання вже в часи Київської Русі. Варто визнати й суттєвий внесок у вирішення філософських проблем культури й педагогіки мислителів, які народилися й навчалися в Україні, але працювали поза її етнічними межами. Серед них особливе місце посідає Ушинський, чия навчально-виховна й освітньо-методологічна діяльність широко спиралася на історико-філософську основу.

Таким чином, актуальність обраної теми автор вбачає в тому, що в ній розглядаються ті історико-філософські аспекти освітньої концепції Ушинського, які перегукуються з методологією сучасної реформи освіти в Україні й можуть бути використані при вирішенні її освітніх проблем. Стаття актуальна також тим, що розглядає історико-філософське підґрунтя Ушинського як мислителя, який народився й здобув освіту в Україні, але завершував освіту в Росії й проявив себе там як учений. Це дозволяє уточнити історію взаємодії української й російської філософської думки.

Метою цієї статті є спроба проаналізувати місце й роль Ушинського в історії філософії освіти як дослідницької сфери, що виникла на Заході в середині XIX ст. на перетині педагогіки й філософії. Об'єктом дослідження, отже, є стан філософського осмислення освіти в Європі XIX ст., а безпосереднім предметом — особливості такого осмислення в педагогічній концепції Ушинського.

Основним матеріалом для нашої розвідки є фундаментальна праця Ушинського «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології», а також «Рідне слово», «Про моральний елемент у російському вихованні», «Лекції в Ярославському ліцеї», «Про народність у громадському вихованні», «Спогади про навчання в Новгород-Сіверській гімназії», «Питання про народні школи», «Педагогічні твори М. І. Пирогова» та ін.

Методологічною основою дослідження, насамперед, є фактологічний та концептуальний матеріал наукових праць про діяльність і творчість

Ушинського низки українських і російських дослідників. Для досягнення поставленої мети та виконання дослідницьких завдань автор використовує також історичний і компаративний методи, діалектику, притаманну творам Ушинського як діалог різних позицій, версій, що веде до узагальнень та наближає до істини. Використовується й синергетична методологія, типологічний (топічний) аналіз.

Але вирішальні методико-методологічні засади розробки теми автор черпав з історико-філософських досліджень українських учених останніх десятиліть. Зокрема, це принцип соціокультурної зумовленості філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бичко, Б. Головка, В. Горський, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Табачковський, В. Шинкарук); принцип національно-культурної типології філософського вирішення проблем людини й освіти (А. Бичко, П. Гнатенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Личковах, А. Лой, М. Попович, В. Шевченко, В. Шубін). Ураховувалися й постмодерністські філософсько-освітні пошуки в Україні (І. Добронравова, Г. Заїченко, С. Кримський, М. Култаєва, В. Лук'янець, О. Соболев, В. Пронякін, В. Огороков, В. Ярошовець, Л. Горбунова).

Усе це дає змогу вивчати філософію освіти Ушинського в контексті діалогу з його творами, ураховуючи сучасний стан філософсько-освітньої думки в Україні та за її межами.

1. Джерела філософсько-освітніх поглядів К. Ушинського

К. Ушинський, безумовно, належить до корифеїв світової педагогічної думки. У його творах переплітаються й перетинаються світоглядно-філософські тенденції української та російської культури з комплексом філософсько-світоглядних ідей, що поширилися в Україні з інших національних культур. Тут варто зазначити, що світогляд людини формується в її свідомості непомітно, стихійно, з перших днів життя. Саме тому джерела філософсько-освітніх поглядів мислителя варто шукати в його українському корінні.

Насамперед зазначимо, що Ушинський отримав визнання в Росії, але водночас його життя було тісно пов'язане з Україною й, зокрема, із Чернігівщиною. Так, дослідники життя й творчості Ушинського, зокрема, С. Чавдаров і М. Даденков зазначають, що він народився в Чернігівській губернії в хуторі Богданка (нині ця частина відійшла до Сумської області) [14, 6]. Мати вченого — Любов Ушинська належала до знаменитої української родини Капністів, яка дала Україні й почасти Росії відомих громадських і політичних діячів, а одружений він був на українці Надії Дорошенко із Чернігівщини. Працюючи в Петербурзі й перебуваючи за кордоном, він приїжджав разом із сім'єю на хутір Богданка, де мав свій невеликий маєток. Похований Ушинський у Києві на території Видубицького монастиря.

Саме Україну Ушинський визнавав своєю Батьківщиною. В 1868 р. у листі до відомого педагога та письменника другої половини XIX ст. Л. Модзалевського він писав: «Ми поки що поселились в Петербурзі, хоча в наступному році думаю переїхати до себе на батьківщину — до Києва» [7, 472].

Принципово важливо в даному разі підкреслити, що світоглядні засади майбутньої філософсько-освітньої концепції у свідомості Ушинського започатковувалися під час навчання в Новгород-Сіверській гімназії. Власне, він і сам визнавав, що «виховання, яке ми здобули в 30-х роках у гімназії... Новгород-Сіверського, було в навчальному відношенні не тільки не нижче, але навіть вище того, яке в той час здобувалося в багатьох інших гімназіях» [12, 555].

Таким чином, можна констатувати: подібно до того, як один із представників української школи в російській філософії В. Соловйов уважав себе продовжувачем філософії українського мислителя П. Юркевича, Ушинський продовжував розробляти ті світоглядно-філософські підходи, які в початкових формах були засвоєні ним ще із часів навчання в Новгород-Сіверській гімназії. Гімназію живив той гуманістичний дух, що був привнесений філософом, професором, а потім ректором Харківського університету І. Тимківським. Саме він був директором гімназії в період її формування. Пізніше, під час навчання на юридичному факультеті Московського університету, значний вплив на формування його світоглядних орієнтацій, за свідченням самого Ушинського, мали лекції з історії філософії права професора П. Редкіна. Це був випускник Ніжинської гімназії вищих наук, який згодом став ректором Петербурзького університету. До речі, П. Редкін постійно спілкувався зі студентом Ушинським, а потім спонукав його до педагогічної діяльності [4].

Питання зв'язків Ушинського з такими відомими на той час представниками філософської й наукової думки України, як В. Антонович, П. Юркевич, П. Куліш, М. Костомаров та іншими залишається відкритим. Але, судячи з архівних даних і публікацій самого Ушинського, такі зв'язки були. Зв'язки з М. Пироговим, Л. Модзалевським, М. Корфом він підтримував, це безумовно. Його приїзди в Київ супроводжувалися контактами з українськими вченими, але це потребує додаткових уточнень і досліджень, особливо в архівах Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Державному архіві України, а також архівах Москви й Санкт-Петербурга.

Отже, фундаментальні засади філософсько-освітніх поглядів Ушинського тісно пов'язані з Україною, зокрема з Чернігово-Сіверщиною, для філософської думки якої ще з часів Чернігівського та Новгород-Сіверського князівств характерна антропоцентрична орієнтація. Антропоцентризм, який знаходить своє продовження в етноцентризмі (визнання народних витоків освіти й культури), — це засадничий принцип філософського розуміння Ушинським людини й педагогіки. Провідні філософські ідеї Ушинського необхідно розглядати, ураховуючи, насамперед, національно-український культурний контекст. Адже чимало філософсько-освітніх ідей (навчання рідною мовою, народність освіти, людина як мікрокосм, пріоритет життя над смертю, поліцентризм світосприйняття тощо), які відіграють принципову роль у творах Ушинського, розроблялися в основному українською філософською думкою (Л. Баранович, І. Галятовський, Г. Кониський, Г. Сковорода, М. Гоголь та ін.).

Необхідно у зв'язку з цим зазначити, що йдеться про досить нестандартну історичну ситуацію з точки зору відповіді на питання про те, які мислителі брали участь у розробці філософії й гуманітарних наук у Росії XIX ст., і який внесок вони робили в світову філософсько-педагогічну науку. Розуміючи, що це, водночас, досить делікатна тема російсько-українських культурних зв'язків, для нас важливо ще раз підкреслити, що ментально світоглядно-філософські погляди Ушинського сформувалися під час навчання в Новгород-Сіверській гімназії, а подальший розвиток і реалізацію цих поглядів мислитель, внаслідок збігу обставин життя, здійснив у Росії.

Саме Ушинський, взаємодіючи спочатку з П. Редкіним, а далі — самостійно, закладає основи філософії освіти в умовах Російської держави другої половини XIX ст., хоча до цих питань зверталися в той час й інші дослідники (П. Юркевич, П. Куліш, Ю. Бачинський, М. Пирогов, В. Белінський, М. Добролюбов, М. Чернишевський та ін.).

Таким чином, мислитель схилився до українського світобачення, характерного для представників української школи в російській філософії (В. Соловйов, М. Бердяєв, Л. Шестов тощо). Загалом філософсько-освітні та філософсько-антропологічні міркування Ушинського дотичні до тлумачення людини та її освіти, властивого вченню про людину Г. Сковороди, чи до ідей П. Юркевича про неподільність людини та її особистості. Більше того, він у цілому поділяв філософсько-антропологічну інтерпретацію П. Юркевича і захищав її від безпідставних перекохань, до яких вдавалася в 60—70 рр. XIX ст. частина російських «прогресистів» [6, 410]. Отже, в освітній екзистенції Ушинського вбачаються переважно вихідні посилки, властиві саме українській філософській традиції.

Твори Ушинського розкривають нам й іншу складову джерельної бази його філософсько-освітніх поглядів. Ідеться про те, що вчений постає у своїх роботах ґрунтовним істориком філософсько-освітньої думки. Зокрема, він демонструє глибоке й всебічне розуміння античної філософсько-освітньої думки, особливо філософії освіти Платона й Аристотеля.

Філософія й педагогіка є науками про людину, тому основну увагу вчений приділяв дослідженню проблеми людини та її освіти. У своїх працях він виводить інтерпретацію людини за рамки й релігійних, і біологічних та економіко-споживацьких обмежень. Людина постає не як «складена» із тіла й душі, а як особлива цілісна істота, яка сама створює своє існування. Тому всі пов'язані з людиною речі і явища стають «олюдненими», бо набувають антропологічного виміру у «вільній, улюбленій діяльності» [10, 383].

Таке розуміння людини дає можливість Ушинському проаналізувати значний обсяг філософсько-антропологічних поглядів таких західноєвропейських мислителів Нового часу, як Ф. Бекон, Дж. Берклі, Т. Гоббс, Ф. Гетчесон, Р. Декарт, С. Кларк, Дж. Локк, Б. Паскаль, Т. Рід, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спіноза, Д. Юм тощо.

Доцільно також зазначити, що Ушинський формулює нове бачення об'єкта пізнання. Об'єктом для нього постає не окремо взятий предмет, а сукуп-

ність різнорідних предметів, предмет у зв'язках з іншими предметами. Тому під час пізнання утворюються знання як про окремих предмет, так і про цілу систему предметів, до складу якої входить річ, що пізнається. Із цих позицій він аналізує погляди своїх західноєвропейських сучасників: Т. Вайца, Х. Вейса, В. Вундта, В. Гамільтона, Р. Гейма, М. Дробіша, Й. Ердмана, О. Конта, Дж. Мілля, Й. Розенкранца, Г. Спенсера, А. Шопенгауера та ін.

Водночас Ушинський намагався творчо осмислити надбання людинознавства й філософсько-освітні розробки західноєвропейських дослідників. Про це свідчить його дискусія з такими вченими, як Г. Гегель, Г. Спенсер, Й. Герbart, Ф. Шеллінг, Ф. Бенекс, Дж. Локк, І. Кант, Г. Фехнер, К. Фортляге тощо.

Будучи в службових відрядженнях у Західній Європі, вчений, спираючись на вітчизняний світогляд та досвід зарубіжної філософії проаналізував характерні особливості та умови соціокультурного розвитку особи і її освіти в Німеччині, Англії, Франції, США та інших країнах і дійшов висновку, що досвід такого розвитку, нагромаджений у різних народів, є надбанням усього людства. Але для нього це означало також те, що в кожного народу існує своя система соціокультурного життя, а відтак — і національно-освітня система.

Отже, джерельну основу філософсько-освітніх поглядів Ушинського утворює складний комплекс світоглядних уявлень, притаманних українській філософській думці, вироблені в Західній Європі філософсько-світоглядні узагальнення досвіду педагогічної практики, педагогічні новації, які виникли в зв'язку з економічними і політичними змінами в Європі та Північній Америці в період усталення промислово-урбанізованого суспільства.

2. Визначення життя людини К. Ушинським

Можемо стверджувати, що філософське вирішення проблеми життя, у тому числі життя людини, у Західній Європі в другій половині XIX ст. окреслювалося здебільшого в контексті біології. Такий філософський підхід властивий і марксизму, адже Ф. Енгельс визначив життя як «спосіб існування білкових тіл, істотним моментом якого є *постійний обмін речовин із зовнішньою природою, що їх оточує*, причому із припиненням цього обміну речовин припиняється й життя, що приводить до розкладу білка» [2, 568].

Дане положення широко використовувалося офіційною філософією й у радянські часи. Це означає, що ігнорувалося суто людське життя. Адже якщо життя розглядати як «спосіб існування білкових тіл», то з нього виключаються такі суто людські явища, як культура, політика, релігія тощо, бо їх треба вважати функцією способу існування білкових тіл. Тобто фактично й Ф. Енгельс, і марксистсько-ленінська філософія рухалися в контексті вульгарного матеріалізму, поєднаного з об'єктивним ідеалізмом Г. Гегеля.

Доцільно нагадати, що в XIX ст. були й інші версії життя. Зокрема, представник «філософії життя» Ф. Ніцше, розглядаючи людину як біологічну, недовершену й хвору істоту, у якій тваринне значною мірою підмінене розумом, твердив, що розум, як інструмент життя, позбавляє власне життя ста-

тусу абсолютної цінності. Насправді, вважав філософ, основу життя складає воля, а все інше лише засоби, підпорядковані досягненню цінності життя. Такою цінністю є влада, а здобуття влади означає й оволодіння потрібними для життя матеріальними цінностями [3, 318].

Особливість філософсько-антропологічної точки зору Ушинського полягає, по-перше, у тому, що життя він розглядав не як «існування білкових тіл», а як діяльність, рух, що має також соціально-культурний зміст, бо воно властиве й людям. По-друге, Ушинський у 60-х роках XIX ст. не тільки витлумачував людину як загалом здорову, розумну й вольову істоту, а й започаткував філософське вирішення проблеми життя як планетарного явища.

Розуміння вченим життя як світового, планетарного явища, а людського життя як граничної й засадничої підстави світобуття, означало для нього й те, що проблеми освіти людини неможливо вирішувати без належного пізнання самої людини. Людина — це перш за все живий організм, тому розгляд будь-яких питань освіти людини, з точки зору Ушинського, слід починати з філософського аналізу життя як біологічного явища. Життя постає як основоположна складова світу. Життя в цьому сенсі є явищем світовим, бо воно охоплює всю планету й включає в себе існування бактерій, рослин, тварин і людей. Наслідок пізнання людини як живої істоти для Ушинського означає теоретичне з'ясування видів органічного життя та характеру співвідношень між ними на тому рівні, який дозволяла сучасна йому біологічна наука. Вчений, користуючись порівняльно-аналітичним методом, вбачає істотні ознаки рослинного організму у тварині (ріст, розмноження). Але він підкреслює, що тваринам, крім рослинних ознак, властиві ще й процеси життєві (чуття, рух), а також органи, які їх виконують (нерви, органи чуття, м'язи тощо). Виявами життя є рух і почуття, тому на нього можна впливати, скеровуючи рух організму через вплив на психіку [9, 66–73].

Внаслідок цього слово «виховання» в тлумаченні Ушинського набуває загальнофілософського смислу. Адже коли виховання — це людський вплив на життя та існування не тільки людини, але й тварин і рослин, то це означає, що виховання є різновидом планетарної роботи людей. Воно є обов'язковим аспектом культуротворення, бо виховання сприяє розвитку якого-небудь організму за допомогою відповідного способу використання властивої йому матеріальної або духовної поживи [9, 53]. Тому серед базових категорій теорії виховання праці дослідника містять також поняття організму й розвитку. Через те, що в другій половині XIX ст. знання про мікроорганізми знаходилися в зародковому стані, до організмів він відносив, насамперед, рослини, тварин і, зрозуміло, людей, як із боку їхньої тілесної індивідуальності, так і з точки зору їхньої згуртованості в історії суспільства. Тому організмом Ушинський називав будь-яку істоту, яка має самостійну внутрішню силу розвитку й органи, за допомогою яких ця сила реалізує притаманний істоті, але наукою ще не вивчений «органічний план» [9, 53].

Таким чином, специфіку людського життя Ушинський конкретизує через зіставлення зі способами життя рослин і тварин. Орієнтуючись переважно на аристотелізм, він знаходить істотні (аналогічні) ознаки рослинного організ-

му у тварині (ріст, розмноження), але підкреслює, що у тварині, крім рослинних органів і процесів, є ще процеси «життєві», під якими він розумів чуття (відчуття) та рух, а також органи, які їх виконують (нерви, органи чуття й м'язи). Відмінність між рослиною й твариною полягає в тому, що у тварин, як і в людини, рослинний процес тільки видозмінюється: у рослині її кінцевим підсумком є ріст, а у тварин і людей ріст є лише підготовкою до інших, складніших процесів, які й утворюють, на його думку, саме явище життя. Отже, рослина розглядається як перехідна ланка між живим і неживим світом. Живі організми проявляють своє існування в здатності тіла рухатися, переміщатися з метою живлення, росту, розмноження та забезпечення інших проявів життя.

Але крім рослинних потреб Ушинський знаходить у тваринах потребу в діяльності, а в людині — потребу свідомої діяльності, яка розглядається ним виключно як душевна потреба. Свідомої діяльності виявляється тоді, коли фізичні потреби тіла задоволені, а душа вимагає діяльності вже заради самої діяльності. Звідси мислитель виводив принципово важливе філософське положення про те, що «...людина не для того живе, щоб існувати, але для того існує, щоб жити» [9, 29]. Тобто життя тварин збігається з їхнім буттям, але буття людини є тільки основою, на якій розгортається її життя як самодіяльність.

Ураховуючи надбання наукової думки, а також критично їх переосмислюючи, філософ, зрештою, *життям* називав невідому нам причину чи сукупність причин, що дають тваринному організмові можливість почувати й виявляти свої почуття *довільними* рухами [9, 185]. Констатуючи, що «сутність» життя ще не пізнана, дослідник вважав за доцільне звернутися до вивчення його проявів. Результатом став висновок, що в організмі безпосереднім «знаряддям життя» є нервова система. Причому нервова система — це «суто тваринна система», бо нічого подібного їй у рослинах немає [9, 185–186].

Отже, життя в планетарному сенсі Ушинський розглядає як зміст усіх виявів життя. Причому людина витлумачується ним як концентрований вияв загальних характеристик живого, а отже — тварин і рослин. Таким чином, людина у творах дослідника постає універсальною істотою, зосередженням і проявом планетарного життя, яке не зводиться до взаємодії органів людського тіла або до дуалізму «тіла й душі». Людина — це мікрокосм, який існує як оригінальне й неподільне ціле [9, 54]. Такий погляд на людину означав, що мислителю властивий гуманістичний, тобто цілісний, системний підхід до життя людини. Воно відкрите й виражене в ставленні до людей і природного довкілля, а реалізується єдністю становлення й буття, яке представлене вільною, отже, творчою діяльністю. Остання невіддільна від суто людського, гуманного буття людини [10, 383].

Філософську аргументацію життя Ушинський структурно вибудовує не через опозицію «людина — природа», а за логікою співвідношення «макрокосм — мікрокосм» на спільному «полі» життя. Макрокосм — це життя рослинне, тваринне й людське разом взяті, а мікрокосм — це індивідуальна людина. Планетарне життя, таким чином, він розглядає як концентрацію

всіх виявів життя, а неподільну (індивідуальну) людину — як вияв загальних характеристик живого, а отже — і тварин, і рослин. Тому людина в Ушинського виступає універсальною істотою. Цей погляд дає йому можливість обґрунтувати з урахуванням тогочасних наукових даних ідею цілісності людини й розглядати її життя як єдиний процес становлення й буття.

Варто зазначити, що в XIX ст. педагогіка хиталася в межах дуалізму «тіла й душі». Тому висунення Ушинським тези, що людина неподільна й повинна вивчатися й формуватися як ціле, означало обґрунтування нового аспекту гуманістичного погляду. Суть його в тому, що людина розглядалася не як «складена» із тіла й душі, а як неподільна, органічна істота, у якій природа й культура, тіло й дух, навчання й праця тощо є різноманітними виявами одного цілого. Але з-поміж усіх видів людської діяльності, провідна роль належить праці, необхідній для самовідтворення життя особи й людства.

Філософський принцип цілісності зумовив те, що Ушинський не розділяв людину на окремі фрагменти. Завдяки цьому на зміну розгляду людини з точки зору біології, етики, політики, релігії тощо, що було властиве позитивістським, матеріалістичним та ідеалістичним тенденціям (О. Герцен, М. Чернишевський, П. Лавров, П. Чаадаєв та ін.), у філософську й педагогічну думку Російської імперії входить антропоцентричний, екзистенціально-гуманістичний підхід, який розглядав дійсність як розгортання людської життєтворчості та самодіяльності.

Аналіз філософсько-освітніх роздумів Ушинського свідчить, що людину та завдання її освіти й виховання він розглядав не у вузько дидактичному, а в широкому суспільному і в планетарному, всесвітньому аспекті. Такий підхід до людини в другій половині XIX ст., коли філософи різних країн тільки почали осмислювати планетарну долю людства в умовах індустріально-урбанізованої цивілізації, був не тільки новим словом. Розгляд життя людини у світовому вимірі, на думку філософа, має створити ґрунт новій педагогіці, що поєднає знання законів людського організму, законів суспільства із законами виховання. Ось чому вчений переконував, що без з'ясування законів людської природи — біологічної й суспільної — знання виховних правил є сумнівним. Він проводив думку, згідно з якою вихователю корисніше вивчити, насамперед, організм людини, ніж засвоїти збірку тих чи інших правил виховання. Адже педагогу треба передбачати результати своєї роботи, розуміти як вплине виховна дія на людину, ураховуючи, що вона все-таки є особливим живим організмом.

Підсумовуючи розділ, підкреслимо, що Ушинський здійснив історико-філософський аналіз тлумачення життя в трьох аспектах: 1) як світового явища; 2) як органічного буття людини; 3) як її духовного самоіснування. Це означає, що вчений, розглядаючи питання життя в 60-х роках XIX ст., здійснив своєрідний перелом у розробці цієї проблеми в цілому, виводячи філософсько-антропологічну думку України й Росії на якісно новий рівень. По суті, саме він започатковує наукове (нерелігійне) тлумачення змісту поняття «життя» як світового, планетарного явища. Водночас внесок Ушинського в

розробку цієї проблеми зовсім не вивчався, хоч він мав далекосяжні наслідки для філософсько-антропологічної думки в Україні, Росії та в європейській філософії в цілому.

3. Філософсько-освітня реалізація К. Ушинським концепції життя людини

Розглянемо постановку й особливості вирішення мислителем проблеми філософсько-освітньої реалізації концепції життя людини в умовах усталення промислово-індустріального суспільства, що формувалося в Російській державі після реформи 1861 р. Насамперед зазначимо, що цілісність виявів життя людини Ушинський пов'язував із соціокультурною діяльністю, у якій провідним чинником виступає освіта. Завдяки соціокультурному існуванню людина формується як людина. Якість людини, її здібності розглядаються вченим у загальному контексті взаємодії трьох факторів: біологічного (людський організм із його структурами та функціями), психічного (свідомість, почуття, воля) і соціального (соціальне середовище, навчання й виховання).

Відповідно до філософсько-освітньої концепції дослідника, і це варто підкреслити, людина підпорядкована не тільки законам живої природи, але й суспільним законам та законам власної цілісності. Людина не може існувати як без особливого роду природних якостей, так і поза суспільством. Середовищем буття людини виступає зміст соціокультурного існування суспільства. Людина, на думку Ушинського, розвивається тільки в культурі та історії й тільки завдяки цьому усвідомлює свій розвиток. «Погляньте на життя окремої людини, — писав учений, — і ви переконаєтеся, що не тільки існування її й перший вік доконче зумовлюються сім'єю, але що й увесь подальший розвиток її й навіть сама здатність мови залежать цілком від життя серед того народу, до якого вона належить, і серед роду людського, одним з органів якого є народ» [9, 56–57]. Спонукають людину до особистого соціокультурного буття такі фундаментальні потреби, як потреба розвитку, потреба громадськості і потреба духу [8, 40].

Підкреслимо також, що стосунки людини й суспільства розглядаються Ушинським як взаємозумовлені. Суспільство, на думку мислителя, повинно задовольняти соціокультурні потреби людини, які, у свою чергу, можуть бути задоволені тільки в суспільстві. Тільки суспільство задовольняє інстинкт «громадськості» людини. Але головне, що суспільство задовольняє найвищу потребу людини — *потребу особистого розвитку*.

Однак це не означає, що людина не може вимагати від суспільства, держави та від «громадянської сфери» визнання свободи своєї особистості. У зв'язку із цим виникає проблема правопорядку. Ушинський розв'язує її, обґрунтовуючи ідею рівності всіх громадян перед законом. Його світоглядно-антропологічні та філософсько-освітні міркування спрямовані на встановлення діалогічних, толерантних стосунків між людьми. Соціокультурна толерантність, на думку дослідника, є однією з головних передумов формування громадянського суспільства, як відмінної від держави самодіяльності гро-

мадян. «У громадянських відносинах, — підкреслює вчений, — держава, скарбниця, церква, приватна людина й навіть найнікчемніша річ, яка наділена яким-небудь громадянським правом, є рівними» [8, 38].

Знання закономірностей і функціонування людського організму, його фізіологічних, тілесних особливостей дає змогу Ушинському запропонувати специфічне й, на нашу думку, актуальне для сучасного соціокультурного процесу в українському суспільстві рішення. Виходячи з того, що в житті людини визначальну роль відіграє соціокультурна діяльність, мислитель наголошував, що функції людського організму за допомогою навчально-виховної роботи слід спрямовувати не в космополітичне річище, а до реалізації у відповідному національно-культурному середовищі. Тільки національно орієнтована система свободи, вважав учений, спроможна забезпечити гуманний зміст і характер освіти, «розвиток розуму й серця» молоді [13, 297].

Найвиразніше національно-культурний аспект філософсько-освітніх інтенцій Ушинського проявляється в тлумаченні ролі національної мови. Вона є «душею, серцем народу», його культурним здобутком, пов'язує людські покоління, є означенням реального життя. Мова як соціокультурна інституція зумовлює становлення та розвиток людського світу, і, водночас, характеризується творчо-активною природою, наявністю певних соціокультурних норм розвитку. Через це національна мова наповнює світ людини, постає необхідним явищем її життя. Творчо-активний характер використання мови стає запорукою особистої спроможності людини до соціокультурної самореалізації. Загальний висновок Ушинського із цього приводу полягає в переконанні, що «...мова народу — кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина» [11, 269].

Основою розвитку здатності людини до самореалізації, за Ушинським, є освіта. Освіта включає в себе навчання й виховання, що дає можливість для творчого розвитку індивіда і як окремої особистості, і як представника суспільства. Самореалізація індивідуальних здібностей зумовлює соціокультурний статус людини, а це тісно пов'язано зі станом навчально-виховного процесу в суспільстві. Промислова цивілізація справила визначальний вплив національної держави на освіту. Через це соціокультурний розвиток у всіх народів пішов своїм особливим, національним шляхом. Для європейської соціокультурної ситуації другої половини XIX ст. стало характерним існування в кожного народу власної національної системи освіти.

Потрібно віддати належне Ушинському: освіта трактується ним як система соціокультурного відтворення суспільства, у якій школа посідає одне із чільних місць. Водночас він показує екзистенціально-антропологічну парадоксальність шкільної освіти, суть якої проявляється в тому, що вчитель остаточно не знає, чому він навчає, а учень так само вичерпно не знає, чому він навчається. Вчений запропонував винятково цікаву інтерпретацію навчально-виховного процесу: «Наставник обманює дитину, кажучи їй те, чого сам не думає й не відчуває; дитина обманює наставника, підроблюючись під його

тон і його почуття, переказуючи йому вірно те, чого сама не усвідомила й не відчула; наставник обманює самого себе, гадаючи, що душа його вихованця розвивається; дитина обманює також саму себе, вважаючи себе не тим, що вона є насправді, і всі ми гадаємо обдурити вічну істину» [13, 289].

Способом розвитку здібностей людини в соціокультурному середовищі Ушинський вважає виховання, яке «олюднює» людину. На наш погляд, вчений цілком логічно відстоював думку про те, що робота з людьми й серед людей по своїй суті є мистецтвом, а мистецтво ніколи не обмежується одним методом. Крім того, одні й ті ж методи в різних обставинах бувають як корисними, так і шкідливими. Через це дослідник вважав вивчення фізичної й душевної природи людини й обставини, у яких вона перебуває, філософським фундаментом освітньо-педагогічної роботи.

Слід відзначити й той факт, що Ушинський обстоював принцип екзистенційної унікальності кожної людини. Звідси випливало, що філософський зміст гуманізму утворюється розумінням норм відношень між конкретними людьми на рівні повсякденності, що включає умови її життя, вікові й культурні особливості. Така філософсько-освітня позиція давала можливість твердити, що в роботі з різними людьми, зокрема, на ниві навчання й виховання, потрібно брати до уваги як соціальні норми, так і «безмежно різноманітні» обставини, бо «натури вихованців не схожі одна на одну» [9, 28].

Аналіз філософських роздумів Ушинського свідчить, що тлумачення національно-культурного аспекту освіти в нього все-таки дещо розмите. Він веде мову переважно про «слов'янську природу» і «патріархально-слов'янський характер» освіти в Російській імперії, не розглядаючи питання освіти підвладних їй народів. Разом із тим мислитель показує, що розвиток промислово-урбанізованої цивілізації веде до втрати патріархальності, отже, стимулює потребу в новій моральності. У зв'язку із цим він, по суті, був одним із небагатьох мислителів, що розробляли в Російській державі другої половини XIX ст. зміст співвідношення «громадянської» та «загальнолюдської» моральності.

Отже, філософсько-освітні міркування Ушинського актуалізували проблему роздвоєності моральної сфери людини при переході від традиційного до індустріально-урбанізованого суспільства. Роздвоєність виявляється в тому, що в соціокультурному існуванні людини деякий час уживаються досить мирно патріархальна моральність у відносинах зі своєю сім'єю й абсолютна аморальність за межами сім'ї. Така роздвоєність не може продовжуватися безкінечно, тому що поступово аморальність, що складається за межами сімейного побуту в системі торгово-ринкових відносин, переноситься й у сім'ю. «Людина на початку нібито роздвоюється, і в серці в неї деякий час уживаються дуже мирно патріархальна моральність щодо свого сімейства й повна аморальність за межею сімейства» [5, 34]. Причому наявність роздвоєності моральної сфери вчений констатує як у простих людей, так і в тих, хто належить до вищих верств суспільства. Загалом моральність для Ушинського — це своєрідна межа творчого самоздійснення й спосіб соціокультурної самореалізації людини в умовах соціально диференційованого суспільства.

Розв'язання основної напруженості соціокультурної ситуації в Російській державі вчений пов'язує з освітою. Але він розуміє, що освіта не усуває, не знімає напруженості в особистому житті людини, оскільки не розв'язує остаточно проблему існування людини у світі, не усуває її страждань, хиткості становища, непевності міжлюдських стосунків. Проте освіта робить життя більш прийнятним, звільняє людину від темряви, дає можливість самореалізуватися. Причому освіту мислитель не зводив до набуття знань і освоєння спеціальності. Тому вирішення альтернативи «сцієнтизм — антисцієнтизм» Ушинський пов'язував із переходом від сцієнтизації до гуманітаризації освіти й життя. Логіко-гносеологічні та соціально-культурні виміри філософсько-освітньої концепції мислителя скеровані на обстоювання гуманістичної перспективи. Тим самим його підходи до освіти суголосні із сучасними тенденціями розвитку освіти в Україні.

* * *

Отже, Ушинський займає видатне місце в історії філософії освіти Європи другої половини XIX ст., представляючи, по суті, Східну Європу, тобто Україну й Росію. Мабуть, не буде перебільшенням сказати й те, що вчений зробив особливий внесок до філософії освіти, філософської антропології, екзистенційної філософії тощо.

Заслуга мислителя, на наш погляд, полягає в тому, що він у добу усталення індустріальної цивілізації усвідомлює можливі загрози існуванню людини, що несе суспільству безумовне панування механічної техніки. Крім того, філософ досить чітко окреслює суперечливість самої людини на початку індустріальної цивілізації, що проявляється в роздвоєності її моральності, що вимагало філософського переосмислення питань соціокультурного розвитку людини в новій екзистенціальній ситуації. Потреба такого переосмислення реалізується у філософії Ушинського як розгляд питання про можливості й межі освіти. Отже, історично вчений перебував біля витоків формування того напрямку філософсько-освітнього вчення, яке на початку XX ст. у західних країнах остаточно конститується в окрему дисципліну — філософію освіти, що нині й в Україні набуває все більшого значення. Це й дає нам підстави вважати його одним із фундаторів української та європейської філософсько-освітньої думки.

Розгляд особливостей філософсько-освітніх поглядів Ушинського дозволяє визначити до певної міри перспективи роботи в цьому напрямку. На нашу думку, заслуговує на увагу більш широке й системне вивчення історії філософії освіти в Україні впродовж XIX—XX ст. у світлі сучасної філософської антропології. Крім цього, потребують систематичного дослідження філософські ідеї провідних науково-педагогічних діячів України й Росії протягом XIX ст. Доцільно, на наш погляд, спеціально проаналізувати проблему соціокультурного існування людини в умовах переходу до постмодерного, інформаційного суспільства, що зумовлює філософські пошуки такої моделі організації суспільного буття, яка б поєднувала, а не протиставляла духовні та мате-

ріальні потреби людини. Дослідження зазначених та інших питань дасть змогу, очевидно, більш адекватно осмислити шляхи й підходи до створення оптимальних умов розвитку особистості, її соціокультурної самореалізації, що сприятиме сучасній реформі освіти в Україні й поступу українського суспільства.

Література:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. — 2005. — №1. — С. 5–17.
2. Енгельс Ф. Діалектика природи // Маркс К. і Енгельс Ф. Твори: В 30 т. — Пер. з 2-го рос. вид. — К.: Політвидав України, 1958–1968. — Т. 20. — 1965. — С. 319–577.
3. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей // Избранные произведения: В 3 т. — М.: REFL-book, 1994. — 352 с.
4. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — С. 1–40.
5. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 27–57.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 408–457.
7. Ушинский К. Д. Письма // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 462–480.
8. Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — С. 32–66.
9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1952. — Т. 4. — С. 21–451.
10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1952. — Т. 5. — С. 24–384.
11. Ушинський К. Д. Рідне слово // Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т. 1. — С. 268–280.
12. Ушинський К. Д. Спогади про навчання в Новгород-Сіверській гімназії // Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1955. — Т. 6 — С. 554–561.
13. Ушинський К. Д. Педагогічні твори М. І. Пирогова // Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т. 1. — С. 281–329.
14. Чавдаров С., Даденков М. К. Д. Ушинський. — К.: Рад. школа, 1945. — 29 с.

Виктор Довбня. Константин Ушинский как основатель философско-образовательной мысли Украины

В статье рассматриваются философско-образовательные взгляды выдающегося мыслителя и гуманиста второй половины XIX в. Константина Ушинского. Показано, что К. Ушинский, интерпретируя жизнь как планетарное явление и основополагающую составляющую структуры мира, признавал социокультурную деятельность определяющей в жизни человека. Стержнем формирования способностей личности к социокультурной

самореалізації он считал образование. Утверждается, что в становлении философско-образовательных взглядов К. Ушинского ведущая роль принадлежит украинской мировоззренческой традиции, а его самого можно считать одним из выдающихся представителей отечественной и европейской философско-образовательной мысли.

Victor Dovbnya. Kostyantyn Ushynskiy As a Founder of the Ukrainian Philosophical and Educational Thought

The article is devoted to the philosophical and educational views of the outstanding thinker and humanist of the second part of the XIX century, K. Ushynskiy. The author underlines that Ushynskiy by viewing the life as a planetary phenomenon and a fundamental component of the world structure, allows a social and cultural activity as crucial one in a person's life. According to his views, education is crucial site in the formation of human's social and cultural abilities and self-realization. It is stated that Ushynskiy's philosophical and educational views have been influenced by Ukrainian outlook tradition. Ushynskiy can be considered as one of the founders of national and European philosophical and educational thought.



Володимир РИЖКО

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ФІЛОСОФІЇ ТА ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ*

Природа філософії така, що неможливе обов'язкове викладання її як навчальної дисципліни майбутнім хімікам, фізикам, інженерам у вищих навчальних закладах. Адже філософія не є системою знань, яку можна було б передати іншим, тим самим навчити їх. Становлення філософського знання — то завжди внутрішній акт, що спалахує...

Чи можна погодитися з такою позицією? І так, і ні. У такий парадоксальний спосіб автор загострює питання і пропонує своє бачення того, якою має бути практика викладання філософії у вищій школі.

Почати обговорення питання викладання філософії у вищій школі хотілося б із висловлювання відомого сучасного філософа Мераба Мамардашвілі, який ще в 1989 році говорив: «Мені здається, в області долучення до філософського знання ми маємо справу з фундаментальним прорахунком, що стосується природи самої справи, якій у думках своїх хочуть навчити. Ідеться про природу філософії, про природу того гуманітарного знання або гуманітарної іскри, її якоїсь твірної духовної клітинки, яка описується в поняттях філософії й пов'язана з духовним розвитком особи. Викладання філософії, на жаль, не має до цього відношення. Але у філософії є своя природа. Природа філософії така, що неможливо (і, більше того, має бути заборонено) обов'язкове викладання філософії майбутнім хімікам, фізикам, інженерам у вищих навчальних закладах. Адже філософія не є системою знань, яку можна було

* Статтю підготовлено за підтримки гранту 05-03-9130а для здійснення українсько-російського проекту «Постнекласична методологія: становлення, розвиток, принципи, перспективи» (Постанова Президії НАН України від 6.04.2005 р., проект № 14).

б передати іншим і тим самим навчити їх. Становлення філософського знання — це завжди внутрішній акт, що спалахує, опосередковуючи собою інші дії» (Мамардашвили М. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990. — С. 14). Цитата надто довга... Але в ній виражена думка, яку б ніхто інший так не передав. У неї треба вдуматися... Справді, філософ говорить про питання, яке надто дошкульне, аби ним нехтувати.

Отже, маємо курйозну думку про недоцільність викладання філософії майбутнім фахівцям природничого та технічного профілів. Чи можна погодитися з такою позицією? Відповідь може бути й «так», і «ні». «Так», якщо враховувати тодішню (і зараз вона наявна) практику викладання філософії, а «ні», якщо приймати іншу практику.

Коли йдеться про вивчення філософії студентами—нефілософами, то надзвичайно важливо, передусім, враховувати, що саме мається на меті. Основна помилка в тому, що ставиться за мету навчити студентів філософуванню, навчити їх мислити поняттями філософії, причому певному філософському напрямку чи школі.

Такий підхід — це нетолерантний і негуманний акт, бо він усе ж таки є насиллям над людиною, оскільки їй нав'язується певне світобачення, світо розуміння, інакше кажучи, певна ідеологія з її ідеалами та цінностями. Адже кожна окрема філософія, як у свій час досить точно висловився Гегель, то не тільки квінтесенція культури, але й епоха, виражена в понятті, і вона не може бути ні чим іншим, як відповідною ідеологією (не в брутальному значенні цього слова). Ідеологію людина має обирати самостійно, приймати її як спосіб буття, тобто мати за переконання. Самостійність у виборі ідеології означає свободу щодо неї. А це може бути гуманістично досягнуто в тому разі, коли людина (конкретніше — студент) самотужки дійде до відповідної філософії. Але щоб реалізувати зазначене, необхідно мати із чого обирати. Іншими словами, студент має бути ознайомлений із наявним розмаїттям філософського знання. Шлях до цього — опанування філософської культури, а не тієї чи іншої конкретної філософської течії, навіть наймодернішої.

Під філософською культурою мається на увазі **теорія філософського знання**, особливості його змісту, структури та функціонування. Передусім, ідеться про розуміння спільного та відмінного в предметній сфері філософії та інших форм духовного світу — міфу, релігії, мистецтва, науки. Особливе значення має розуміння специфіки філософських проблем і способів їх розв'язання. Адже філософські проблеми є одвічними, як і проблеми міфу, релігії, мистецтва. Але водночас, філософські проблеми піддаються обґрунтуванню за допомогою розуму, а проблеми міфу, релігії та мистецтва мають характер суб'єктивного сприйняття (фантазії, віри або чуттєво-образних взірців тощо).

До філософської культури або теорії філософського знання відносяться методи філософського мислення, форми філософування, а також, що досить важливо, мова філософського знання. Щодо мови, то це питання необхідно охарактеризувати дещо повніше, бо в останнє десятиліття йому приділяється вкрай мало уваги.

Справа в тому, що мовою філософії, тобто її поняттями є філософські категорії. В Україні це ретельно дослідили В. І. Шинкарук, С. Б. Кримський, М. О. Булатов, М. О. Парнюк та інші. І хоча в працях цих авторів проблема філософських категорій артикулювалася в термінах марксистської філософії, це не повинно завадити визнанню їх досягнень і сьогодні. Адже всі наукові здобутки завжди виражаються тією мовою, яка є панівною за тієї чи іншої термінологічної традиції. Однак у сучасних навчальних посібниках проблеми філософських категорій зведені нанівець, і це серйозне (якщо не курйозне) упущення. Те ж стосується й діалектики як методу філософії. У зв'язку із цим згадується визнання Дж. Сороса, який писав, що він не проти «діалектики», але ж цей термін застосовував Маркс... Це сказано відверто. Так сталося й із філософськими категоріями в сучасних навчальних програмах та посібниках через те, що в курсах філософії, яка називалася марксистською, значна увага приділялася філософським категоріям.

Та, мабуть, не тільки тому. Це певна тенденція, яка пов'язана з так званою постмодерною філософією (Дерріда, Фуко, Ліотар, Рорті та ін.). Представники цього напрямку сучасної філософії захоплені ідеєю деконструкції, заперечення усталених, унормованих структур мислення, поліфонії сприйняття та розуміння світу й, відтак, заперечують ідею категоріальності знання. Збіг вищезазначеного та шойнозазначеного й відгукнувся описаним станом відношення до філософських категорій. Цей стан не можна кваліфікувати інакше, як певну ірраціональну потугу, як заперечення раціоналістичної традиції. Звичайно, останню не слід абсолютизувати, але нехтування нею означає вихід за межі культурного опанування світом, тобто за межі історії, у даному випадку, історії філософської думки, яка переконливо свідчить, що філософські категорії є поняттями філософії, тобто її мовою.

Філософські категорії — це особливі, родові поняття. Причому, термін «родові» має принаймні два значення. Вони поділяють (рубрикують) світ на роди, тобто ті його частини, які притаманні основним сферам існування світу та людини, і в цьому плані вони найзагальніші (не видові) та антропоморфні. Іншими словами, філософські категорії рубрикують світ відносно людини, її існування, передусім, її тілесності. Родовими філософські категорії є й у тому значенні, що виникають у родовому суспільстві, тобто в період становлення людини як свідомої істоти, і тому вони виступають способом виділення людини із природи, усвідомлення себе. У цьому плані категорії — це засоби людської свідомості й людської мови або мовлення (Дж. Бруннер). Зрештою, філософські категорії є родовими й у тому значенні, що кожен новий рід людей (нове покоління), щоб бути людьми (формувати свідомість, мову, людський спосіб життя) опановує притаманний людям категоріальний лад мислення. А тому можна говорити про те, що категорії філософії — це екзистенціали буття людини у світі.

Іменування категорій екзистенціалами не є метафорою, оскільки філософські категорії репрезентують зріз мислення, який виражає буття людини у світі, її екзистенцію. Причому екзистенцію в її сутнісному стані, тобто в мережі тих

прикмет, які виступають як межі екзистенції. Тобто опозиції, що складають єдине ціле й завжди існують як взаємодія протилежностей, або бінарностей. Тому вони репрезентують діалог, або є діалоговими, чи інакше — діалектичними. Діалектика в її історично-культурній формі є сутністю категорій як екзистенціалів людського буття.

Звичайно, діалектику в історії тлумачили по-різному. Але це не перепона для того, щоб визнавати її позитивний зміст. Зрозуміло, потрібно враховувати ті чи інші заангажування, не зосереджуватись на чомусь одному, нехтуючи всім іншим.

Водночас не йдеться про те, що філософію в навчальних курсах необхідно виражати тільки як теорію категорій філософії. Це буде також своєрідним обмеженням.

Філософське знання багате в тому значенні, що не все воно вміщується у філософські категорії. Адже існують також проблеми пізнання (або епістемологічні чи когнітивні), існують соціальні, політичні, а також праксеологічні проблеми. Зрештою, є спеціальні проблеми, які відносяться до філософії окремих наукових дисциплін: антропології, історії, мистецтвознавчих, природознавчих, технічних, а також тих дисциплін, які не можна беззастережно віднести чи то до природничих, чи то до технічних. Ідеться про математику, інформатику тощо.

Звичайно, можна певним чином усі зазначені філософські проблеми пов'язати зі схемою філософських категорій, але це буде також щось штучне й у такому разі легко потрапити в так звану «пастку прикладів діалектики», яка у свій час небезпідставно критикувалася. Та, попри все, важливо, що філософські категорії є схемами (в термінах інформатики — фреймами) людського мислення й у такій іпостасі виступають реальною предметною сферою філософії. Вони, щоправда, функціонують у мисленні двома способами — інтуїтивно й свідомо (В. Шинкарук). У першому випадку — це «реальна філософія» (М. Мамардашвілі), а в другому — філософська рефлексія — робота професійного філософського мислення, яке виражається в певних текстах. Коли вживається термін «реальна філософія», то йдеться про те, що філософія як трансцендентування є невід'ємним актом мислення (людської свідомості), але власне трансцендентування не є усвідомленим актом, бо воно є засобом мислення, а усвідомлення має справу із предметом, тобто воно інтенційоване на предметність. Коли ж предметністю стає трансцендентування мислення, то це вже буде робота професійного філософського мислення, тобто філософська рефлексія в її власному значенні. У такому разі ми маємо справу з філософським мисленням, і воно не може бути ні чим іншим, як тим станом, до якого приходить людина, яку спонукають пошуки сенсів буття або онтологічні чи гносеологічні проблеми. То є самостійний вибір філософування. Цим може перейматися людина тільки в реальних ситуаціях життя (предметних, духовних тощо).

Враховуючи зазначене, вважаємо, що у вищій школі курс філософії доцільно розділити на дві частини: теоретичну частину (основний її зміст окреслювався вище) та філософські тексти.

У теоретичну частину, звичайно, необхідно вносити також питання історії філософії. І знову ж таки проблема полягає в тому, що йдеться не про переказ тих чи тих філософських поглядів, що мали місце в історії філософії. Ідеться про теорію історико-філософського знання. Тобто про розгляд проблем періодизації історії філософії, основних способів філософування в той чи інший період, питань філософських ідей, що мали місце й обґрунтування існування цих ідей тощо.

Друга частина курсу має відводитися опануванню «текстовою філософією». Тобто вивченню найприкметніших текстів філософських шкіл та течій у філософії. Зрозуміло, що це надто складне питання й, передусім, ідеться про вибір текстів, їх репрезентативність, а також про вміння їх сприймати. Дуже важливо враховувати контекстуальність тексту, його прямий та потаємний контекст. Ідеться також про сприйняття текстів як герменевтичну процедуру.

Зрозуміло, робота над текстами має бути самостійною. Але корисно було б дотримуватися певних умов:

- 1) студенти мають читати тексти після опанування теоретичного курсу;
- 2) тексти підбираються таким чином, щоб досить повно репрезентувати основні філософські течії (напрямки);
- 3) тексти обговорюються на практичних заняттях або співбесідах. Характер обговорення текстів має бути діалоговим, критичним.

Висловлені міркування можна завершити думкою М. Мамардашвілі: «Будь-яка філософія має будуватися таким чином, щоб вона залишала місце для невідомої філософії» (Вказаний твір, с. 26). А це означає, що має бути право «вибору філософії», але це право в однаковій мірі належить як викладачеві, так і студенту. Викладач тільки зацікавлює в необхідності філософської рефлексії, і цьому має сприяти перша частина курсу філософії — теоретична, яка має на меті вивчення філософської культури, а друга частина — це вже рефлексивна філософія, що виникає внаслідок читання філософських текстів, їх обдумування та обговорення. І тут рефлектує сам студент. Він обирає свою філософію поміж інших, представлених в текстах, або ж напрацьовує щось інше, переймається тими екзистенціалами, до яких він зміг дійти.

Владимир Рыжко. Учебная программа по философии и философская рефлексия

Природа философии такова, что невозможно обязательное преподавание ее как учебной дисциплины будущим химикам, физикам, инженерам в высших учебных заведениях. Ведь философия не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим, тем самым, научив их. Становление философского знания — это всегда внутренний акт, подобный вспышке...

Можно ли согласиться с таким суждением? И да, и нет. Таким парадоксальным образом автор заостряет вопрос и предлагает свое видение того, какой может быть практика преподавания философии в высшей школе.

Volodymyr Ryzhko. A Syllabus on Philosophy and Philosophical Reflection

Philosophy is a kind of discipline that cannot be a mandatory higher education subject to study by future chemists, physicists, or engineers. Philosophy is not a system of knowledge transmittable to others by making them study it. The development of philosophical knowledge is always an internal action, similar to a flash...

Can we agree with that? Yes and no. In such a way, the author touches upon this problem and suggests his view of teaching philosophy in higher institutions.



Сергій КЛЕПКО

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті філософія освіти презентується як інноваційний засіб встановлення балансу між практикою і теорією в освітянській діяльності. Досліджуються досвід і шляхи впровадження навчального курсу філософії освіти в педагогічній освіті України за умов суспільної трансформації у напрямі до демократичних форм політичного життя та економіки. Запропоновано комплекс програм, спрямованих на формування цивілізаційної, інформаційної, технологічної компетентності вчителя на основі змінних вимірів філософії освіти: наукознавчого, проектувального, діяльнісного, педагогічного та соціосистемного. Умовою доктринальних змін стандартів якості та змісту освіти є підпорядкування розвитку усіх форм педагогічної освіти формуванню учителя як «магістра філософії освіти».

Якість освіти у суспільстві визначається передусім якістю педагогічних кадрів. М. Янг в утопії «Піднесення меритократії» афористично попереджав: де «другосортні вчителі — там другосортна еліта: меритократія ніколи не може бути кращою своїх учителів». На жаль, потрібно констатувати, що Україна має «другосортного вчителя», певною мірою, антитеоретичного й антиінноваційного, хоча нерідко щирого вболівальника за долю своїх вихованців. Україна, прагнучи вийти на шлях інноваційного розвитку і створення ефективного соціополіса у формі суспільства знання чи суспільства, що навчається, навіть при незадовільній економічній ситуації намагається дбати за рівень та інтелектуальний капітал українського учителя у майже незмінному обсязі порівняно до 90-х років. Цим і пояснюється збереження системи педагогічної освіти у масштабах, сумірних з її масштабами до початку трансформаційних процесів. Однак проблеми якості освіти, статусу педагога у суспільстві вимагають подальшого дослідження і розвитку педагогічної освіти. Тому і розпочато конструктивну розмову про відповідність учителя викликам ХХІ століття, зокрема, поставлено завдання, щоб в українській школі кожний учитель без винятку досконало володів сучасними інформаційними технологіями й вільно знав хоча б одну іноземну мову. Здійснення цих завдань необхідно якнайшвидше переводити у практичну площину реалізації.

Мотивуючим і визначальним фактором розвитку педагога-практика слід визнати стан його філософсько-освітньої свідомості, яка забезпечує рефлексивність педагогічної діяльності. Проте філософсько-освітня свідомість українського педагога, поступово звільняючись від лабетів комуністичної ідеології, до цих пір заражена вірою в існування правильного «ізму» і вірусом «ізмів», тобто прагненням до ідентифікації з традиційними філософськими позиціями (ідеалізмом, реалізмом, прагматизмом, екзистенціалізмом). Викликає занепокоєння в Україні й існуючий досить поширений тип шкільного адміністратора, який негативно ставиться до теоретичних знань та інноваційних пошуків. Такими адміністраторами перевага надається вирішенню проблем освітньої практики за допомогою фінансових механізмів та вивчення законів чи нормативних актів, а не засобами технологічного мислення. У них викликає труднощі завдання визначення комплексу технологій, на основі якого працює школа. Задовольняючись результатом своєї роботи за критерієм відсутності критики з боку владних структур, такий адміністратор не відчуває потреби проектного мислення для вирішення завдань менеджменту в галузі освіти.

Про напрями зорієнтованості свідомості та цінності українських учителів важко говорити однозначно через відсутність відповідних досліджень, але підсумовуючи різноманітні емпіричні спостереження, виявляємо, що багато з них:

- 1) знаходяться під тиском зразків посередності;
- 2) вважають, що прагнення до подальшого розвитку їх як особистостей і фахівців їм не потрібне;
- 3) стверджують, що люди, які прагнуть успіху, досягають його шляхом відчуження від інших сфер життя;
- 4) ігнорують творчу роль щоденних, повторюваних роками дій, установок, інтелектуальних вправ;
- 5) нехтують або важко сприймають оцінку своїх недоліків;
- 6) не здатні передбачати труднощі, пов'язані із затримками власного розвитку;
- 7) вважають, що досягли власної «біографічної компетенції», тобто навичок систематичного самотворення власного життя і розвитку.

За такої «біографічної компетенції» педагогам важко відповісти на виклики ХХІ століття. Такий стан педагогічних кадрів ставить підвищені вимоги до системи післядипломної освіти педагогічних працівників, вимагає зосередити увагу на проблемах самотворення сучасних учителів залежно від їх біографії.

Ці питання випали з поля зору традиційної системи підготовки учителів, а педагогічна наука, яка подається у педагогічних вищих навчальних закладах майбутнім учителям, не надає конструктивних умінь до оновлення педагогічного процесу на основі методів педагогічної технології як засобу поступового і неухильного розвитку педагогічної науки і шкільної практики. Сучасний стан освіти вимагає переглянути співвідношення теорії і технології в педагогічній практиці на основі філософії освіти.

Як відомо, теорія без технологічного забезпечення не потрібна практикам, а технологія без теоретичного обґрунтування сліпа, її важко розвивати і переносити в нові сфери практики. Цілісність педагогічного процесу полягає у спільній роботі теоретиків і «технологів». Учителі до теорії ставляться переважно з повагою, але не мають у ній актуальної потреби. А от конкретні технології (методики) сприймають із живим інтересом. Учителям можна дорікати, що вони недостатньо володіють теорією. Але треба зрозуміти і спробувати це пояснити: вчителів потрібна не «суха теорія», а готова технологія, теорія, втілена в конкретних методиках.

Сьогодні педагогічна технологія розглядається як «комплексний, інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і управління розв'язуванням проблем, які охоплюють усі аспекти засвоєння знань». Таке визначення сутності педагогічної технології було сформульовано Асоціацією педагогічних комунікацій і технології США ще у 1979 р. Однак таке розуміння сутності педагогічно-технологічного феномену як основної одиниці освітнього простору і елементу педагогічної діяльності важко утверджується на теренах практики в Україні. Тому з метою «технологізації» ментальності педагогів структуру курсів післядипломної освіти у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (ПОІППО) складає триада таких навчальних модулів:

**⇔Філософія освіти⇔Педагогічні технології⇔
⇔Дидактика навчального предмета⇔**

Впровадження філософії освіти у зміст освіти педагогів покликане змінити інертну орієнтацію їхньої свідомості, оновити її глибинні структури, зробити її незаконсервованою, відкритою для інновацій. Тобто допомогти педагогові вийти з рамок тоталітарної моделі людини як функціонального «гвинтика», стати «людиною-професіоналом», здатним швидко і винахідливо діяти в будь-яких умовах. Що ж нам у цій ситуації пропонує професійна філософія освіти як основа для педагогічної практики?

Про необхідність її розвитку в Україні заговорили тільки на початку 90-х років. З того часу відбулося декілька Всеукраїнських конференцій з питань філософії освіти [1; 2], з'явилися перші книги та публікації [3; 4; 5; 6; 7], стала модною рубрика «Філософія освіти» в українських педагогічних журналах.

Розробка філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки в Україні ведеться в різних вимірах — наукознавчому, проектувальному, діяльнісному, соціосистемному [8, 131–134]. Зміна інертної свідомості українського педагога вимагає не лише життєво-практичного виміру філософії освіти, найбільш споживаного, а й усіх інших вимірів для адекватного формування критичності мислення щодо педагогічної практики. Звичайно, курс філософії освіти орієнтований передусім на тих,

хто перебуває в творчому пошуку, має достатню ерудицію і освіченість, апелює до нового, замислюється над проблемами сьогодення, спрямований на інтенсивне збагачення загальної культури вчителя та його інтенсивне «занурення» в культуру як сукупність розвинутих звичок мислення.

Проте поліцентричний багатовимірний характер філософії освіти, у якій обґрунтовується поліфонічність освітнього процесу, необхідність для підвищення його ефективності переходу учителя зі стану слухняного виконавця чи «безпородного педагога» до педагога з активною орієнтацією на життєво-творчий пошук, безумовно, сприяє розвитку критичності і адекватного оцінювання ситуацій, підвищення культури педагогічної діяльності у широкого педагогічного загалу.

У цьому переконує десятирічний досвід впровадження викладачами кафедри філософії і економіки освіти у ПОІППО спецкурсу «Філософія освіти», на який відводиться 17% усього обсягу курсів післядипломної освіти. За наслідками його викладання та наукової роботи в цьому напрямі проведено Міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогічна практика та філософія освіти» (1997 р.), здійснено ряд публікацій класичних матеріалів з філософії освіти та статей про її сучасні тенденції у науково-методичному журналі «Постметодика». Загальна структура спецкурсу така:

Лекція 1. Філософія освіти: особистість, суспільство, держава

У лекції розкривається співвідношення і взаємодія особистості, громадянина із різними суспільними інституціями і групами в контексті розвитку демократії і толерантності.

Лекція 2. Сучасні напрями філософії освіти

Філософія освіти розглядається як галузь знань, що розробляє та застосовує загальнофілософські та методологічні принципи до теорії педагогіки та практики. Характеризуються такі філософські течії, як матеріалізм, сенсуалізм, емпіризм, ідеалізм, раціоналізм. Визначаються основні напрямки сучасної філософії освіти: натуралістичний, системно-гармонійний, індивідуально-плюралістичний.

Лекція 3. Аксіологічні аспекти освіти

Аналізується структура антропологічних, моральних, естетичних цінностей та їх репрезентація у соціокультурному середовищі. Обґрунтовується цінність освіти для особи і суспільства.

Лекція 4. Критичне мислення і навчально-виховний процес

Презентується феномен критичного мислення як соціальна, філософська, педагогічна засада адекватного світосприйняття і світомислення, смислотворчості життя. Виявляється невід’ємна присутність критичного мислення у навчальних дисциплінах, розкривається його необхідність в умовах інформаційної цивілізації, висвітлюються наявні зарубіжні й вітчизняні технології викладання критичного мислення.

Лекція 5. Технологічна компетентність як проблема філософії освіти

Аналізуються категорії «технологія», «технологічна компетентність». Визначаються основні типи технологій: технології виробництва, інформаційні (знакові), технології влади (суспільних відносин) та технології життєтворчості (самого себе).

Лекція 6. Проблема якості освіти у школі

Розкриваються методологічні засади досягнення результативності навчання, продуктивного засвоєння навчального матеріалу, технології використання різних систем оцінювання знань, визначення якості освіти, методика планування якості освіти.

Лекція 7. Проблеми освіти в контексті державотворення

У лекції розкривається історія розвитку освіти в Україні та стратегія сучасної національної освіти, демократичність принципів законів України про освіту.

Семінар «Філософія освіти – передумова професійної компетентності й активної життєтворчості вчителя»

На семінарі розглядаються такі питання:

1. Філософія освіти: особистість, суспільство, держава. 2. Філософія освіти: класифікація сучасних напрямів. 3. Плюралізм культурно-освітніх систем і проблема ідеалу освіченої людини. 4. Критичне мислення і навчально-виховний процес. 5. Українська ментальність і загальнолюдські цінності. 6. Народознавство в системі шкільної освіти. 7. Технологічна компетентність вчителя як проблема сучасної освіти. 8. Філософські аспекти Концепції загальної середньої освіти і проекту Доктрини національної освіти. 9. Етичні проблеми сучасного вчителя та перспективи їх розв'язання.

Філософію освіти як один з модулів курсів післядипломної освіти в обсязі 18 годин освоїли 70% педагогів Полтавської області протягом останніх 5 років. Впровадження курсу має короткотермінові та довгострокові наслідки. Якщо говорити про короткотермінові наслідки, то серед них слід відзначити передусім що:

- а) зменшується кількість індиферентних або навіть вороже налаштованих до теоретичних знань педагогів;
- б) вивчення курсу філософії освіти сприяє розумінню філософії освіти як прикладного знання і як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня та ініціює інноваційний пошук педагогів.

До таких висновків приводить порівняння тематики інтересів до філософії освіти на початку ознайомлення з курсом і при визначенні тем курсових робіт [9].

Довгострокові результати впровадження курсу філософії освіти виражаються у зростанні загальнокультурного ядра професійної підготовки і гуманітарного потенціалу педагога, що визначається не сумою освіченості та спе-

ціальної компетентності, а мірою наближення до універсальної особистості, не в засвоєнні культурологічних схем, а, передусім, у розвитку універсальних здібностей з метою подальшої їх спеціалізації. Універсальними є такі здібності, які дають можливість мислити і діяти, здійснювати власний вибір та застосовувати різні «способи (звички) мислення» — дедукцію та індукцію, рефлексію, емпатію, фантазію, запозичення, конструювання та синтез образів, уміння робити відкриття.

Філософія освіти у післядипломній освіті забезпечує вправління педагогів у всьому плюралізмі «звичок мислення». Оскільки здобутки культури, її «продукти» є перш за все певні моделі символів — структури звукових тонів, кольорів, слів, ідей, технік, з яких створюються симфонії, картини, романи, теорії, технології, то професія педагога вимагає умінь поводитися із символами, образами і абстракціями та здатності перемішувати ідеї й техніки з однієї сфери в іншу. Для педагога української школи сьогодні важливо синтезувати стилі мислення багатьох культур. Для цього потрібно «оживити» способи мислення як античних греків і візантійців, так і киян Середньовіччя, вправлятися в сучасних способах мислення, насамперед, у баченні й сприйманні, оцінюванні й створенні різних інтерпретацій одних і тих же явищ, подій, «образів» гуманітарного знання, літератури, мистецтва; в ознайомленні з іншими культурами, їх символами та міфами; в здійсненні наукових концептуальних операцій.

Філософія освіти організує усі знання і навички педагога. Щоб пробудити творчий потенціал, надихнути на активний пошук учителя, кафедра філософії і економіки освіти інституту використовує нові посібники з філософії освіти [10; 11; 12], публікації журналу «Філософія освіти». У перспективі планується організувати навчальний процес за кейс-методом та проектним методом, надати кожному слухачеві методичний посібник «Вступ до сучасної філософії освіти», коротку хрестоматію та словник-довідник з філософії освіти; систематично знайомити з досягненнями філософії освіти у відповідній рубриці «Постметодики» та у щорічнику «Педагогічна практика та філософія освіти».

Спрямованість усієї нашої роботи визначає переконання, що кожний учитель повинен мати можливість здобути ступінь *магістра філософії освіти* на зразок того, як менеджер здобуває ступінь *магістра ділового адміністрування (МВА)*. Такий ступінь має бути сконструйований і впроваджений в освітній простір України. Нами розроблено проекти програм спецкурсу на курсах підвищення кваліфікації учителів «Філософія освіти для демократії», магістерської програми «Філософія освіти» та проект програми кандидатського іспиту з наукової спеціальності 09.00.10. — філософія освіти [13, 234–267]. Випускні роботи з філософії освіти, які готують учителі вищої кваліфікації на курсах, мають поступово переростати у їхні магістерські дисертації, для чого вкрай необхідно створити відповідні правові і нормативні умови. Досвід українських шкіл переконливо показує високу кореляцію між успіхами учнів та науковою кваліфікацією їхніх педагогів. Тому необхідне включення філо-

софії освіти як в систему післядипломної освіти вчителів, так і у процес підготовки майбутніх педагогів в університетах, оскільки вона здатна не лише підвищити професійні знання педагога, але і формувати його цивілізаційну, інформаційну, технологічну компетентність. Завданням розвитку нового навчального курсу «Філософія освіти» є вихід на підготовку у системі післядипломної освіти *магістрів філософії освіти*, цебто педагогів на щабель вищого рівня освіти, ніж ними є більшість педагогів сьогодні.

Однак існує ряд проблем щодо впровадження цього курсу, які ще не вирішено. Є актуальною розробка критеріїв діагностування знань та умінь, методика тестового контролю учителів, впровадження кейс- і проектного методів викладання філософії освіти у післядипломній освіті.

Література:

1. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні» (1–3 лютого 1996 року). — К.: ІЗМН, 1997. — 544 с.;
2. Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (25–26 листопада 1997 року). — Полтава: ПОПОПП, 1997. — 178 с.
3. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. — К.: Магістр-S, 1996. — 256 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. — К., 1997.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
6. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. — Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. — 360 с.
7. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: — Д.: Промінь, 1998. — 132 с.
8. Клепко С. Ф. Змінні виміри філософії освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Методологічний семінар АПН України 22 листопада 2000 р. Зб. наук. праць. Вип.3 / За заг. ред. В. Андрущенко. — К.: Знання, 2000. — С. 131–134.
9. Klepko S.F. Pedagogical Practice and Philosophy of Education: The Experience of Ukrainian In-Service Teacher Education // The first virtual conference for teacher educators Opening Gates in Teacher Education, February 12-14, 2001. (<http://vcisrael.macam.ac.il>).
10. Філософія виховання. Навчальний посібник для студентів педвузів. Ч.І / Култаєва М. Д. (керівник авт. колективу), Євдокимов В. І., Єфімець О. П., Микитюк О. М., Прокопенко І. Ф., Радіонова І. О., Троцько Г. В. — Харків: ПДПУ, 2001. — 272 с.
11. Філософські абрисы сучасної освіти: За заг. ред. І.Предборської. — Суми: Університетська книга, 2006. — 226 с.
12. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. — Полтава: ПОІППО, 2006. — 328 с.
13. Клепко С. Ф. Проекти навчальних програм з філософії освіти // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. — Полтава: ПОІППО, 2005. — С. 234–267.

Сергей Клепко. Философия образования в педагогическом образовании

В статье философия образования рассматривается как инновационное средство установления баланса между практикой и теорией в образовательной деятельности. Исследуются опыт и пути внедрения учебного курса философии образования в педагогическом образовании Украины в условиях общественной трансформации в направлении к демократическим формам политической жизни и экономики. Предложен комплекс программ, направленных на формирование цивилизационной, информационной, технологической компетентности учителя на основе изменяющихся измерений философии образования: науковедческого, проектировочного, деятельностного, педагогического и социосистемного. Условием доктринальных изменений стандартов качества и содержания образования является подчинение развития всех форм педагогического образования цели формирования учителя как «магистра философии образования».

Serhiy Klepko. Philosophy of Education in Pedagogic Education

This article presents a philosophy of education as innovative tool to create a balance between theory and practice in educational activity. It focuses on the experience and ways of implementing a philosophy of education curriculum in Ukrainian pedagogical education under the transformation towards the democratic forms of political and economical life. The proposed project is aimed at formation educated teacher (including informational and technological competency) by applying variables of philosophy of education: scientific, planning, action, pedagogical, and socio-systematic. The doctrinal changes of quality standards and the content of education are possible when the main goal of all forms of pedagogic education is met - formation of a teacher as a «master of philosophy of education».

**Віктор ЖАДЬКО**

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ВІДРОДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ МОЛОДІ

Педагогічна діяльність стає ключем для розуміння внутрішньої логіки історичних діянь, розвитку способів діяльності, участі в історії специфічних людських типів як продуктів різноманітних суперечливих соціально-педагогічних систем. Поняття «педагогічна діяльність» розглядається з соціально-філософської точки зору як загальне поняття філософського рівня.

Поняття «педагогічна діяльність» може бути продуктивно використане практично в усій системі педагогічної освіти. Воно допомагає в створенні більш глибокого й предметного погляду на всі аспекти історичного руху українського суспільства. Досягнення економіки, техніки, технології, науки, права, мистецтва, релігії, з одного боку як онтологічно дані елементи, успадковані «сталою» культурою, виконують певні соціально-педагогічні функції, відіграючи роль діючих факторів соціалізації молоді особистості. З другого боку, як форми культурного мистецтва, що постійно відновлюються, вони є продуктами загальноісторичного процесу «виробництва людини».

Педагогічна діяльність виникає в процесі становлення людського суспільства як один з найбільш ранніх, історично первинних культурних феноменів. З самого початку педагогічна діяльність існує лише в елементарних повсякденних, етнічних формах. Міра її організованості відповідає формам природної самоорганізації етносу. «...Національно-етнічні відносини є специфічною загальною філософською, системною і цілісною формою соціальних зв'язків, органічно притаманних соціуму. Дім людей — це простір, в якому відбувається безпосередній життєвий процес людини. Дім живить соціум мораллю, художньо-образними цінностями, емоціональністю, а також моноетнічними звичаями. На відміну від дому, який засновано на статеві-віковому розподілі праці, світ заснований на суспільному розподілі праці ...Дім та світ взаємодіють в просторі культури...» [1].

Педагогічна діяльність відіграє роль проміжної ланки між культурою суспільства та особистістю, яка знаходиться в процесі соціалізації, а в най-

більш вузькому сенсі, як діяльність інституціоналізована, забезпечує вихідне «занурення» людини в світ побутової, економічної, моральної, естетичної культури. Педагогічна діяльність в широкому своєму значенні супроводжує людське існування на всіх його етапах, в найбільш інтенсивних своїх формах, проявляючись там і тоді, коли сама людина цілеспрямовано звертає свій творчий пошук в світ культури, самостійно визначаючи особисто необхідну міру споживання, відновлення та створення культурних цінностей.

Практично кожна філософська система є педагогічною. Навіть, якщо хтось з філософів не займався безпосередньо філософською антропологією та соціологією, не проектував моделі «кращої» людини суспільства, то у будь-якому випадку кожна філософська система містить в собі способи удосконалення людського розуму й практичної діяльності, «найкращого» пояснення світу, виконуючи тим самим соціально-філософську педагогічну функцію.

Дослідженню педагогічної діяльності як основи відродження історичної пам'яті молоді присвячено окремі аспекти наукових досліджень таких відомих вчених, як Й. Г. Гердер і Є. Гібон, Л. Ранке і Т. Карлейль, О. Шпенглер і П. Сорокін, М. Вебер і М. Блок, Б. Кроче і Б. Рассел, К. Поппер і Р. Колінгвуд, М. Корнфорт.

У загальних характеристиках цей підхід працює і понині. Одночасно, враховуючи сучасні наукові розвідки в галузі духовності особистості і соціуму, в науковій літературі все більш широко утверджується підхід, де історична пам'ять розглядається не лише як відображення історичного буття, а як самостійний феномен, який, з одного боку, відтворює (презентує) історичну дійсність, з другого — є її спонукальним чинником, який по відношенню до дійсності існує апріорним чином і є складовою педагогічної діяльності.

Саме в такому ключі розглядали історичну пам'ять видатні представники української інтелектуальної думки М. Аркас, Г. Ващенко, В. Винниченко, М. Грушевський, В. Дорошенко, М. Драгоманов, Д. Донцов, В. Липинський та інші.

Серед сучасних українських науковців, які тією чи іншою мірою досліджували дану проблему в контексті педагогічної освіти, можна назвати таких вчених, як: В. Андрущенко, Д. Табачник, В. Баранівський, І. Бойченко, А. Горак, Л. Губерський, В. Кульчицький, В. Кремень, І. Курас, А. Лой, В. Литвин, М. Михальченко, М. Мокляк, І. Надольний, В. Пазенок, Ф. Рудич, В. Смолій, В. Ткаченко, В. Шинкарук, Т. Яшук та інші.

Незважаючи на досить значну кількість різнопланової літератури, проблему дослідження педагогічної діяльності як основи відродження історичної пам'яті молоді не можна вважати вичерпною. Особливо це стосується підростаючого покоління, яке формується в період руйнації старих стереотипів і відродження духовності нації.

Застосування категорії «педагогічна діяльність» в процесі вивчення історичного процесу та окремих його складових відкриває можливість для більш ґрунтовного розуміння логіки диференціації форм соціально-педагогічної діяльності в історії, джерел їх виникнення та засобів соціального успадкову-

вання. Поняття педагогічного дає змогу розглядати історію розвитку матеріальної та духовної культури, починаючи від економіки та закінчуючи ідеологією, тобто — об'єктивніше формувати духовну культуру як основу історичної пам'яті.

В останні десятиліття необхідність філософського вивчення історичного минулого, формування духовної культури молодого людини стає загально-визнаною, її частіше за все розглядають як одну з провідних в сучасних умовах державотворення.

Педагогічна діяльність пов'язана численними зв'язками з усіма формами духовної та матеріальної діяльності українського соціуму. Характер цих зв'язків та взаємодій — різноманітний. Перш за все, всі види культурної діяльності суспільства обов'язково містять в собі зафіксовані елементи соціальної педагогіки, створеної народом. Культурна діяльність існує й прогресує за рахунок накопичених вмінь та навичок створення предметів культури та передачі цих навичок з покоління в покоління. На цій підставі можна стверджувати, що внутрішнім механізмом історичного збереження й розвитку культури є педагогічна традиція.

Окрім того, всі види духовної культурної діяльності суспільства, за винятком безпосередньо прикладних, утилітарних, естетичних, пояснювальних цілей, детермінованих їх специфікою, неминуче містять в собі свідомо або несвідомо закладені в них соціально-філософські педагогічні інтенції — внутрішні, сховані цілі. Будь-яке культурне явище, предмет культури, створений людиною, виконує соціалізуючу функцію і безпосередньо впливає на формування духовного світу молодого покоління. Отже, соціалізація — впровадження свідомих та несвідомих принципів, настанов у світовідношення індивіда, соціуму, всього покоління, або етнічної, вікової, професійної групи, яка підлягає впливу даного культурного явища, втягнута в сферу життєдіяльності активних носіїв та митців конкретної культурної форми життєдіяльності. Можливе вивчення того, які конкретні настанови формуються кожним конкретним культурним феноменом, їх зміст, спрямованість, розуміння цілей діяльності, методів досягнення цілей, іноді навіть цілісний тип розуміння цілі індивідуального та соціального існування; які методи удосконалення особистості та суспільства містяться в ньому.

Роль освіти у формуванні історичної свідомості молоді — унікальна. І як би могутньо і різнобічно не впливали на цей процес і спосіб життя, й культурно-історична традиція, саме педагогічна освіта надає йому системності, цілеспрямованості, а, головне, забезпечує йому наукову обумовленість і обґрунтованість. Освіта — це озброєння особистості науковими знаннями, формування наукової картини світу, наукового світогляду, фундаментальних цінностей і орієнтацій. Освіта — це виховання особистості, становлення її внутрішнього духовного світу, людського ставлення до дійсності, відродження історичної пам'яті, це утвердження пріоритету особистості, демократичних свобод, прогресивних орієнтацій. Сформована засобами освіти історична свідомість, має систематизований, науково обґрунтований характер, її ціннос-

ті і пріоритети впевнено входять у світогляд особистості, відіграють в ньому активну творчо-конструюючу роль.

Слід мати на увазі, що історична свідомість формується всім ходом навчально-виховного процесу, кожним навчальним предметом. Однак найбільшу роль відіграють в ньому уроки історії. І це зрозуміло. Історична освіта — безпосередня предметна область формування історичної свідомості, всіх, без винятку, її елементів і складових. Теоретична проблема визначення особливостей молодіжного сприйняття історії виводить нас на фундаментальні проблеми буття, на проблеми філософії історії. Завдання соціальної філософії в даному випадку — продукувати потенційні історичні можливості самореалізації індивіда в умовах і в зв'язку з сучасним конкретним соціумом.

Важливим фактором формування історичної свідомості молоді є, нарешті, безпосередній процес її виховання, який розпочинається з дошкільного віку, продовжується в школі й до досягнення зрілості, до переходу молодої людини в іншу вікову категорію. Багато залежить тут від безпосередньої майстерності вихователя, його життєвої позиції, вміння чуттєво й без збиткового навантаження включити дитину, а згодом, — молоду людину в процес осягнення історичних знань і цінностей. Чуттєвий аспект виховання забезпечується при цьому особистісною культурою вихователя, а також залученням до цього процесу засобів художньої культури та мистецтва.

Як відомо, в історії існують педагогічні системи, які інтегрують в себе культуру, орієнтуються на різноманітні соціально-педагогічні ідеали, відносно розгорнуту, самореалізовану, гармонізовану модель особистості. Діють також системи протилежного типу, які «відривають» від людської культури окремі елементи та «відкидають» їх як зайві, непотрібні або навіть шкідливі стосовно провідних політико-педагогічних цілей. Така система неминуче стає внутрішньо суперечливою, оскільки, з одного боку, соціалізує індивіда, а з іншого — десоціалізує, частково окультурює, але й «розкультурує», залишаючи окремих індивідів, соціальні групи, а іноді й цілі покоління, народи за рамками існуючих в даний час в загальнолюдському масштабі культурних багатств.

Можна стверджувати, що в філософській культурі міститься виключно високий соціально-педагогічний потенціал. Соціальна філософія завжди займає активну позицію стосовно людини та її світовідношення. Вона постійно розвивається, збагачується новими принципами, підходами, критеріями, спираючись на інші науки і соціальну практику, теоретично освітлює шлях перспективного розвитку суспільства, формує духовну культуру особистості як основу історичної пам'яті. Соціальна філософія розглядає всі проблеми суспільного поступу через самодостатній розвиток особистості, її блага, цінності, утвердження ідеалів, всебічний розвиток як самоціль, як вершину матеріального і духовного творіння українського суспільства.

Історична взаємодія педагогічного та морального в людській культурі має низку специфічних особливостей. Моральна діяльність та моральна свідомість виникають одночасно з соціально-педагогічними феноменами, перетинаючись з ними. Усвідомлення специфіки моралі відбувається відносно

пізно, її основи закладені ще Сократом (близько 469–399 рр. до н.е.) та сократиками. Особливо деформованою виявляється морально-педагогічна діяльність в суспільствах авторитарного та тоталітарного типів. Внаслідок нормальної для таких суспільних систем політизації моралі та педагогіки вельми часто відбувається цілеспрямована або так чи інакше організована, підкріплена ідеологічно трансформація моралі. Штучно перебудовується традиційна система моральних цінностей, руйнується їх ієрархія та координація в суспільстві; складені природно-історичним шляхом форми моральної діяльності заперечуються та замінюються іншими, новими, які відповідають цілям даної соціально-політичної системи.

Педагогічна діяльність пов'язана з естетичною настільки ж близько, як і з моральною. Перш за все, ймовірно, в естетичній діяльності існують джерела її власне людських форм в зоологічних механізмах пристосовної поведінки. В основу естетичного покладені об'єктивно існуючі характеристики речей, які збігаються з їх упорядкованістю, ритмічністю, пропорційністю, доцільністю. При цьому через зовнішнє – форму, її пропорції, пластику руху – проявляється внутрішнє – пристосованість, фізіологічне здоров'я, психічна та фізична активність молодшої особистості.

Педагогічна діяльність необхідно взаємодіє і з релігійною діяльністю. У цій взаємодії виявляється її власне специфічна закономірність. Практично будь-яка світова релігія претендує на роль вічного та незмінного супутника людства, особливо вона зорієнтована на молодь. Один з головних та вирішальних аргументів на користь релігії – аргумент «педагогічний», який виходить з її виховної, соціалізуючої, регламентуючої функцій. Оскільки твердження про «вічність» релігії спростовується багатьма істориками, антропологами та етнографами, то більш обґрунтованою уявляється ідея про те, що релігія виникає в первісному суспільстві на відносно пізніх стадіях його існування, які відповідають періоду формування достатньо зрілого людського головного мозку, здатного створити деяку, хоча б примітивну світоглядну, диференційовану від матеріальної практики систему. Адже, виникнувши, релігія є в усіх типах суспільств однією з найбільш активних форм духовної діяльності. Включивши в себе великий комплекс методів та засобів впливу на людську душу, інструментів управління волею, емоціями, розумом, методику формування заданих типів особистості, релігія виявляється однією з найбільш універсальних соціально-педагогічних систем. При чому характерною особливістю релігійно-педагогічної діяльності є те, що головна ціль тут стоїть за рамками власно педагогічного процесу.

Для всіх форм релігії характерне прагнення підпорядкувати собі всі види педагогічної діяльності в суспільстві, включити їх у себе. При цьому невід'ємною рисою релігійно-педагогічної діяльності є її непримиримість, нетерпимість стосовно будь-яких систем педагогічної діяльності – релігійних або нерелігійних. Як правило, теоретики релігійної діяльності відмовляються визнати, що у різних ідейних концепцій впливу на людини може бути загальна ціль – сама людина, її гармонійність та духовність.

Отже, педагогічна діяльність — це системна форма людської активності, у процесі якої відбувається зміна й перетворення людини та людських мас у напрямку до олюднення, окультурення та соціалізації, наближення до певної конкретно історичної соціально необхідної моделі. Вона є системою з точки зору організації її внутрішньої структури та в аспекті її соціального функціонування, має своїм суб'єктом та об'єктом суспільство, групи та молодь, відбувається в умовах активно залученого в процес людиноформування соціокультурного природного середовища, розгортається як в локально-індивідуальному, так і в загальноісторичному часі та просторі людського існування.

Зазначимо, що формування історичної пам'яті молоді залежить перш за все від світогляду педагога, його духовної культури й глибокого, об'єктивного знання минулого українського народу. У філософському розумінні світогляд — це форма духовно-практичного освоєння світу людиною, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає (сприймає) своє місце й призначення в ньому. У світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства тощо, а також система переконань, принципів та ідеалів.

Усі складові елементи світогляду опосередковуються особистим досвідом суб'єкта, набуваючи завдяки цьому емоційного забарвлення і перетворюючись на певну персональну установку, що регулює практичну і пізнавальну діяльність людини, відбиває її життєву позицію. Формуючись разом із свідомістю на основі матеріальної практики, наш світогляд духовно реалізує потреби й цілі практичного перетворення світу. Подолання «чужості» світу реалізується на основі створення досконаліших його образів відповідно до ідеалів істини, добра і краси.

Водночас у процесі становлення молоді як особистості формування світоглядної культури має особливий сенс. Завдяки їй означені якості — професіоналізм, майстерність і знання психології особистості, що навчається і виховується, — інтегруються в цілісну, визначену систему духовного єства вчителя, його характеру, поведінки, діяльності. Останнє зумовлене природою вихідних сегментів — світогляду і культури. Формуючись разом із людською свідомістю на основі матеріальної практики, світогляд духовно реалізує потреби й цілі практичного перетворення світу, виступаючи як його духовно-практичне освоєння, в якому подолання «чужості» світу реалізується створенням образів його іншого, належного і бажаного стану відповідно до ідеалів істини, добра і краси. Зрозуміло, що потреби матеріальної перетворювальної діяльності відображаються у світогляді не безпосередньо, а через систему історично даних суспільних відносин, що надають цим потребам конкретно-історичного змісту. «Світоглядна культура, — зазначає академік АПН України В. Андрущенко, — є духовно-практичною основою особистості, її внутрішнім стрижнем, джерелом розуму, почуття і волі, тобто мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності»[2].

Формування світоглядної культури молоді відбувається під впливом різноманітних факторів. Найголовніші з них: 1) соціально-політичні та економічні умови життєвого простору молоді особистості; 2) навчально-виховний процес (школа чи ліцей, вищий навчальний заклад – ВНЗ) як основний вид його діяльності; 3) соціальна (виховна) робота у ВНЗ; 4) загальнокультурний (у тому числі й культурно-історичний) контекст студентського середовища, побут, найближче оточення індивіда тощо. Впливовість (дієвість) цих факторів зумовлюється активністю юнака чи дівчини, його особистою рефлексією, ставленням до життя, психологічною стійкістю, вольовими якостями, бажанням знати історію свого народу.

Власне означені процеси, обставини, фактори можна повною мірою розглядати як опорні категорії нової (новітньої) світоглядної культури молоді та головне завдання педагогічної освіти на сучасному етапі. Звісно, в навчальному процесі сучасної школи. Саме тому на першому етапі важливо здійснити теоретичну і педагогічну (дидактичну) інтерпретацію означених категорій, перевести їх зміст у конкретну площину (програму, підручник) навчального процесу.

Розпочинати цю роботу доцільно у педагогічному навчальному закладі, очевидно, із дисциплін соціально-гуманітарного профілю – з історії, філософії, політології, соціології, літератури. Саме ці навчальні предмети найбільш ідеологізовані й відчутно впливають на процес відродження історичної пам'яті, її об'єктивне вивчення і трактування. Адже не секрет, що ідеологізована педагогічна освіта минулих років фальсифікувала деякі історичні дати та події, неординарно та упереджено ставилася до наукових праць та життєвої позиції відомих українців і, звісно, саме тому була утопічною й радянська історична наука. Ми далекі від думки про те, що вона була всуціль помилковою. Історичні факти вчені осмислювали і науково, і системно, і доволі фундаментально. Помилковою вона була в принципі. Принцип же також був заданий комуністичною догмою – розгром науково-громадської Історичної секції Всеукраїнської академії наук (ВУАН, 1930) та переслідування вчених поклали початок переходу історичної науки до марксистсько-ленінської, а згодом – і до сталінської періодизації нашого минулого. Згідно з нею весь історичний процес поділявся на п'ять суспільно-економічних формацій, які розглядались як своєрідні сходинки до комуністичного майбутнього. Імперіалізм аналізувався як остання стадія розвитку капіталізму, що загниває, жовтневий переворот у Російській імперії 1917 року – як початок нової ери розвитку людства. Київська Русь трактувалась як «колиска трьох братніх народів», а розвиток СРСР – як утвердження справжнього гуманізму і людинолюбства. Безперечно, такі перекинуття та необ'єктивізм ставили педагогічну освіту в ранг «брехливої» науки.

Процес відродження історичної пам'яті для молоді слід розпочинати з давніх часів, педагогічна освіта має опиратися на дослідження давніх вчених та мислителів. Але основою пізнання минувшини для молоді мають бути знання про нашу історію. Українці – народ допитливий. Ми цікавимось життям

інших народів, їхньою історією, прагнемо поєднати нації якимись спільними рисами або хоча б бажаннями. У давнину деякі народи (перси, австралійські племена) були переконані, що чим далі від них проживає група людей, тим вона гірша, а найвіддаленіші або найменш знайомі їм люди взагалі не вважалися людськими істотами. Так і наша країна довгий час була для інших незнаною «білою плямою», але вже заселеною «варварами».

Перші візантійські відомості, складені Прокопієм у другій половині VI століття, стверджують: «Народами Склавинами і Антами не править один муж, але з давніх часів живуть так, що порядкує громада... Життя проводять суворе і нецивілізоване, як і Месагети, і дуже брудні, як і ті...» [3, 24]. Проте поступово слов'яни все більше й більше почали давати знати про себе, почасти завдяки воєнним здобуткам, почасти через свою мужність, відвагу, силу і мудрість. Уже наприкінці IX ст. патріарх Фатій, що був свідком облоги Царгорода Руссю, дає таку характеристику своїм ворогам. «Нарід дикий і суворий, без страху... все руйнує, все нищить... Нарід неславний, нарід, якого й не рахували, нарід, що ставили (його) нарівні з рабами, невідомий — та здобув ім'я, незначний — та став славним, зневажений і бідний — та дійшов високого становища й незчисленного багатства, нарід, що десь жив далеко від нас, варварський, що пишався зброєю, несподіваний, неспостережений, без військової штуки, так сильно і нагло ринув на наш край...» [3, 25].

Греки на перше, найважливіше місце ставили естетичну насолоду, не заперечуючи при цьому філософсько-життєвого навантаження історії. А історія подій і діянь — це прагматична історія. Таке розуміння науки пов'язане з моральною оцінкою героїв. Існує ще один погляд на історію — генетичний, або еволюційний, де на передній план виступає чисте знання.

Мета педагогічної освіти на сучасному етапі не може розходитися із завданнями, що стоять перед освітою взагалі, — вироблення світосприйняття, яке потрібне для орієнтації людини в світі. Педагогічна освіта необхідна молодій особистості і для входження у навколишній світ, і для визначення свого місця в ньому, глибокого розтління минулого, усвідомлення значущості вивчення своєї історії задля того, щоб не повторювати вже зроблених помилок. Повернення народу історичної пам'яті робить кожного причетним до минулих подій, підвищує відповідальність за майбутнє, посилює почуття патріотизму.

Отже, визначаючи місце та роль педагогічної діяльності у відродженні історичної пам'яті сучасної молоді, можна зробити такі висновки. Основним завданням соціально-педагогічної роботи виявляється формування у юнаків та дівчат певних рис характеру, поведінки, які є цінними з позиції суспільства. Подібне виховання може здійснюватися різними засобами і в різних формах, однак воно обов'язково містить також історичний аспект. Духовне виховання передбачає наявність розвиненої здатності до роздумів про добро і зло, прекрасне і потворне, обов'язок і совість, істинне і хибне знання, призначення особистості тощо. Знання історії шліфує ці здібності молоді на конкретних прикладах життя того або іншого суспільства, народу, соціальної групи і навіть

окремої особистості. У системі педагогічній діяльності виховання юнаків та дівчат на історичному матеріалі відбувається під час навчання шляхом приведення до строгої системи спеціальних програм викладання історичних знань, соціології та філософії для тих, хто навчається, на рівні теорії, наукового обґрунтування історичних істин. Водночас накопичення практичного життєвого досвіду також необхідне для виховання у молоді пошани до минулого українського народу, відродження історичної пам'яті та формування духовності особистості.

Література:

1. Римаренко Ю. Етнічне та соціальне // Політологічні читання. — 1995. — №1. — С. 252
2. Андрущенко В. П. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. — 2002. — №3. — С. 5.
3. Січинський В. Чужинці про Україну: Вибір з описів подорожей по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть. — К.: Довіра, 1992. — С. 24-25.

Виктор Жадько. Педагогическая деятельность как основа возрождения исторической памяти молодежи

Педагогическая деятельность становится ключом к пониманию внутренней логики исторических деяний, развития способов деятельности, участия в истории специфических человеческих типов как продуктов разнообразных спорных социально-педагогических систем. Понятие «педагогическая деятельность» рассматривается с социально-философской точки зрения как общее понятие философского уровня.

Victor Zhad'ko. A Pedagogical Activity As a Basis for the Revival of the Youth's Historical Memory

A pedagogical activity becomes a key point in understanding of the inner logic of the historical events, the development of the ways of activity, participation in the history of the specific people's types as products of alternative social-pedagogical systems. The notion «pedagogical activity» is considered from the social-philosophical point of view as a general philosophical notion.

Ольга ГОМІЛКО

ОСВІТА В УКРАЇНІ: ДУХ ТА ТІЛО¹

Стаття присвячена огляду книги «Покликання університету»², що вийшла друком у 2005 році. Інтерес до книги зумовлений тим, що вона унаочнює динаміку поглядів на проблеми освіти в Україні, узагальнює певний інтелектуальний досвід у цій царині та спонукає до подальшої рефлексії над питаннями освіти. Подані в даному науковому виданні матеріали були написані в різні часи пострадянської історії України. Їх порівняльний аналіз дає можливість прослідкувати процеси становлення дискурсу освіти в Україні. Важливим завданням статті є з'ясування саморефлексії в освіті, яка виявляє її дух, що намагається змінити тіло освіти (її наявний стан). Звернення у статті до образів тіла та духу в освіті не стільки посилює їх бінарність, скільки слугує методологічним інструментом виявлення того, як тіло обумовлює дух: говорячи про дух освіти в Україні маємо пам'ятати про її тіло, яке не є пасивним об'єктом маніпулювання духом, а впливає на нього, породжуючи його носіїв. Український науковець, викладач, освітянин є плоттю всієї системи, що визначає стан освіти в Україні. А тому те, що він чи вона каже і як, не в останню чергу обумовлене їх місцем у конкретній соціальній дійсності. Аналіз матеріалів збірки «Покликання університету» надає можливість побачити цей вплив та його трансформацію в часі.



Проблема освіти в Україні — це одна з найболючіших та найбільш обговорюваних на сьогоднішній день проблем. Конференції, «круглі столи», семінари, численні статті, коментарі як із боку учасників освітянського процесу, так і з боку споживачів його продукції створюють у суспільстві певний дискурс щодо даної проблеми, тобто представляють не просто сукупність думок,

¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

² Видання здійснене за фінансової та експертної підтримки Програми академічних обмінів імені Фулбрайта.

підходів, оцінок, а їх взаємодію, розвиток та спосіб здійснення. Образно кажучи, виражають дух освіти, тобто її ідейні засади та культурні передумови. Вихід друком у 2005 р. книги *«Покликання університету»* можна без перебільшення віднести до феноменів даного дискурсу. Вона унаочнює динаміку поглядів на проблеми освіти в нашій країні, узагальнює певний інтелектуальний досвід у даній царині та спонукає до подальшої рефлексії.

Але перш ніж перейти до презентації цього наукового видання звернемося до контексту його створення. Подані в ньому матеріали були написані в різні часи пострадянської історії України. Їх порівняльний аналіз дає змогу прослідкувати зміни самої думки та її предмету. Багатовекторне представлення різних точок зору з різних кутів та часів у книзі свідчить про те, яким чином здійснюється вказаний дискурс. Можна багато нарікати на недостатню увагу держави до проблем освіти, її все ще залишкову позицію в бюджеті, низький професійний рівень освітянського чиновництва. Але не менш важливим є з'ясування саморефлексії в освіті, яка втілює її дух. Змінити тіло освіти (її наявний стан), зробити його привабливішим та міцнішим прагне дух. Книга *«Покликання університету»* також це ставить собі за мету.

Звернувшись до таких метафор, як тіло та дух в освіті, не можу не дати щодо них коротенький коментар. Так, зазвичай, вважається, що дух визначає тіло, скеровує його та підпорядковує власній волі. Але, як свідчить сучасна теоретична думка, проблема духу та тіла є вельми складною та не вкладається в прості параметри її дуалістичного вирішення. Тіло, як і дух, є сутністю буття, а тому його не можна редукувати до механічної маси. Спроможність тіла визначати сенси та виражати сутність буття стають його характерними властивостями. Ось чому, говорячи про дух освіти в Україні, маємо пам'ятати про її тіло, яке не є пасивним об'єктом маніпулювання духом, а саме впливає на нього, породжуючи його носіїв. Український науковець, викладач, освітянин не знаходиться в башті зі слонової кістки. Він є плоттю тієї системи, що визначає стан освіти в Україні. А тому те, що він каже і як, не в останню чергу обумовлене його місцем у конкретній соціальній дійсності. Представлена збірка надає можливість побачити цей вплив та його трансформацію в часі.

Подана в книзі широка хронологічна рамка матеріалів на початку роботи не планувалася. Фулбрайтівські заходи спрямовувалися на проблеми трансформації науки та освіти в Україні, що дозволило накопити значний обсяг наукових доробок щодо їх осмислення. Виникла потреба їх оприлюднення у вигляді наукового видання. Проте його випуск відбувся з певним запізненням. Роботу перервали події, що їх світ знає як Помаранчеву революцію.

Для переважної більшості людей ця подія перетворилась у випробування їх совісті, гідності та мужності. Поставлені у ситуацію вибору, коли критерієм доцільності став не власний зиск, а доля народу, люди несподівано для себе виявляли або свою велич, або свою нищість. У глибинах їх душ відбувалася боротьба між страхом та рішучістю, між байдужістю та турботою, між справжнім та показним початком їх сутності. Для багатьох людей спротив владі обернувся боротьбою із власною недолугістю, меншовартістю та приниженістю. Люди виступили не тільки на захист своїх виборчих прав, вони сказали

рішуче «ні» фальшуванню життя взагалі. Їх дух вимагав, як навчав Григорій Сковорода, «вічного» та «нового»³ тіла життя.

Зараз існує багато інтерпретацій згаданих подій. Час та історія визначають їх достеменну суть. Але попри всі суперечності можна стверджувати, що волю до змін значною мірою визначало прагнення до цінностей та норм європейської цивілізації. Воно стало основним рушієм та гаслом боротьби. Вихід книги *«Покликання університету»* також виражає прагнення українських вчених та освітян до взірців європейської культури. Адже Європа не є ані географічним, ані політичним, ані економічним явищем. Вона є поняттям духовного порядку. Європа, за словами видатного мислителя ХХ ст. Е. Гуссерля, — це «прорив і початок розвитку людської епохи, доби людства, яке віднині просто хоче жити й може жити, вільно творячи своє буття, своє історичне життя згідно з ідеями розуму, з безконечними завданнями»⁴. А тому настанова суспільства щодо європейськості не повинна виражатися в сліпому копіюванні вироблених європейськими суспільствами конкретних форм життя. Ідеться про вибір шляху, що веде до облаштування життя відповідно до природного права кожної людини на щастя, добробут та безпеку. А тут географія ні до чого. Ідея Європи, насамперед, виявляє волю народу творити власне життя на засадах *власного розуму*, для якого вироблені європейським людством ідеї та цінності складають наріжний камінь.

Освіта та наука в даному процесі відіграють ключову роль. Заснування Болонського університету в 1158 році в середньовічній Європі відкрило нову сторінку в здійсненні розумом своєї грандіозної місії перетворення людського життя. Університет як феномен європейської культури став могутнім знаряддям людської історії. Звідси випливає й назва книги — *«Покликання університету»*. Критичний аналіз університету як потужного осередку зростання та зміцнення людського мислення, завдяки якому народ України може вибудувати гідне своїй історичній долі життя, становить основний зміст книги.

«Покликання університету» показує, як справа розуму стає справою життя українських людей. Висновком, що випливає з поданих у книзі текстів, є твердження про те, що лише тоді, коли в Україні буде визнано право розуму на творення життя у вимірі його універсального значення, український народ зможе вважати себе повноправною європейською нацією. Без забезпечення в українському суспільстві автономії розуму ані входження до високоповажних та престижних світових та європейських структур, ані чисельних змін до власного законодавства, ані багаторазових повторів про наміри України до вступу в ЄС недостатньо для того, щоб нашою домівкою стала Європа. Навчити та навчитися мислити у відповідності до вимог та стандартів європейської раціональності — головне покликання будь-якого університету, хоч би де він був розташований — чи то в Європі, чи в Америці, чи навіть у Японії.

³ Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. — К.: Наукова думка, 1983. — С. 130.

⁴ Гуссерль Е. Криза європейського людства / Сучасна зарубіжна філософія. — К., 1996. — С. 67.

Як уже зазначалося, європейське не є регіональним. Так, з огляду на саму ідею університету, сьогодні американські університети є найбільш європейськими за своїм духом. У багатьох випадках функції університету вони здійснюють успішніше, ніж ті, що розташовані в Європі.

Проте слід пам'ятати, що сучасний університет, як і вся сучасна цивілізація, стоїть перед викликами враженого багатьма недугами сьогодення. Криза породженого епохою Просвітництва раціоналізму (за Е. Гуссерлем так званого *хибного раціоналізму*, котрий у своїй самовпевненості ігнорує не лише достовірність інших форм духовного досвіду, але й свій власний попередній досвід, абсолютизуючи власну силу) не могла не торкнутися університету. Університет під загрозою – це не просто метафора, це реальна загроза справі людського мислення. Перед університетом як феноменом європейської раціональності стоїть дуже відповідальна задача – зберегти або навіть у деяких випадках відродити власні засади інтелектуальної свободи, повернути мисленню якість буттєвого чинника, запобігаючи зведенню його до статусу інструмента задоволення сьогочасних потреб людства.

Тема університету в Україні має свої особливості. Адже тоталітарна та посттоталітарна українська дійсність маргіналізувала європейський дух української культури, вихолостивши його в порожні форми гасел. Як суспільство, так і університет виявилися поза європейськими засадами культури. Розум втратив свою буттєву чинність. Як повернути йому втрачене значення? І яку роль у цьому процесі має відіграти український університет? Ці питання є стрижневими в книзі *«Покликання університету»*. Як видно зі сказаного, університет – це тема, що має глобальний, локальний та міжкультурний виміри. А тому погляд на нього вимагає особливої оптики.

Невипадково більшість авторів, що взяли участь у написанні цієї збірки, є випускниками Програми академічних обмінів імені Фулбрайта, тобто це ті українські вчені та викладачі, які мали можливість оцінити досвід роботи в американських університетах, а отже – здатні порівнювати. Перебування в американських університетах для більшості з них стало не лише важливим професійним здобутком, а й загостило бажання змін у стінах власних університетів. Ось чому діяльність Фулбрайтівського товариства, громадського об'єднання, що згуртувало випускників згаданої програми, головним чином зосереджується на проблемах освіти та інтелектуального життя в Україні. А тому основний обсяг опублікованих в книзі статей є доробком численних фулбрайтівських конференцій, присвячених обговоренню проблеми університету.

Також до збірки входять матеріали інших наукових заходів. Так як вони були написані в різний час та із нагоди різних наукових заходів, то і їх зміст охоплює широкий спектр проблем та думок. І хоча деякі з них можуть виглядати як такі, що втратили із часом актуальність, але в сукупності вони складають загальну картину української інтелектуальної саморефлексії. Варто зазначити, що коло учасників фулбрайтівських заходів ніколи не обмежується лише випускниками програми. Провідні фахівці з різних галузей – їхні бажан-

ні гості. Адже Фулбрайтівське товариство зосереджує свої зусилля на відтворенні втраченого (значною мірою ще не сформованого) *публічного виміру* українського інтелектуального життя, в якому справа розуму набуває сенсу громадської відповідальності та соціально значимого вчинку.

Ось чому важливою метою книги *«Покликання університету»* постає розгортання широкої публічної дискусії щодо долі та статусу університету в Україні та в сучасному світі взагалі. Книга покликана не лише спробувати відповісти на поставлені питання, а, насамперед, скоординувати зусилля всіх тих українських вчених та викладачів, які хочуть, щоб їхня праця не залишалась незатребуваною, щоб її побачило та прийняло українське суспільство як життєво важливу.

Структура книги закономірно відображає зміст фулбрайтівських конференцій, присвячених вивченню проблем університету. Так, у першому розділі *«Про сутність університету»* здебільшого представлено матеріали VI щорічної конференції випускників програми імені Фулбрайта *Ідея університету* (2003 рік, м. Київ) та Могилянського диспуту (2003 рік, м. Київ), що також був присвячений проблемі університету. У розділі аналізується ідея університету, здійснюється її теоретична демаркація та з'ясується історична доля цієї ідеї. Серед авторів розділу багато відомих імен. Започатковує дискусію директор Інституту філософії НАН України, академік М. Попович міркуваннями про модель сучасного університету. Професор М. Богачевська, директор програми імені Фулбрайта з 1998 по 2006 рр. ділиться своїми враженнями про особливості американської освіти. Професор В. Горський говорить про ідею університету та «університетську освіту». Вагомий внесок у написання першого розділу зробили М. Култаєва, А. Єрмоленко, С. Пролєєв, М. Мінаков, О. Гомілко, А. Кулаков, М. Симчич.

Другий розділ має назву *«Етика в університеті: обмеження чи посилення розуму?»* Його сформовано на базі матеріалів міжнародної конференції *«Етика в освіті»* (2004 р., м. Миколаїв), проведеної в межах програми імені Фулбрайта за участю Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили. У цьому розділі розглядаються проблеми, що стосуються етичного виміру освіти, моральних засад раціонального мислення. Неоднозначні за своїм теоретичним рівнем матеріали розділу єднає спільна тривога та небайдужість авторів до процесів, що псують навчання в університеті, стають на заваді справі справжнього мислення. Його авторами є М. Богачевська-Хомяк, М. Култаєва, О. Мещанінов, Л. Півнева, О. Пронкевич, Гр. Адамс, А. Науменко, Т. Мироненко, О. Денисенко, Г. Баран, В. Ромакін.

Третій розділ *«Бібліотека — серце університету»* заторкує реалії українських бібліотек як осередків накопичення та поширення знань. Жалюгідне становище багатьох українських бібліотек, спричинене нехтуванням їх інтересами з боку держави, стає центром уваги більшості авторів розділу. Проведена в співпраці із Центральною науковою бібліотекою Харківського національного університету імені В.Каразіна конференція *Бібліотеки та доступність інфор-*

мації в сучасному університеті (2004 р., м. Харків) стала джерелом численних міркувань та критичних розвідок про долю університетської бібліотеки. До складу цього розділу входять наукові доробки таких авторів, як В. Малиновська, І. Шевченко, Г. Шемаєва, Н. Петрина, Т. Горбаченко, С. Барабаш, В. Пашкова, Н. Стрішенець, Т. Ярошенко.

В наступному розділі *«Університетські студії: в горизонті сьогодення чи в завбаченні майбутнього?»* аналізується виникнення нових дисциплін в системі університетської освіти з погляду їх відповідності вимогам сучасного суспільства. Чи несуть вони в собі той продуктивний потенціал, що його завжди привносили в університетську освіту нові дисципліни? Чи не є їх втручання в усталені програми руйнацією духу університету? На ці та багато інших питань автори розділу, серед яких О. Габріелян, Т. Купе, Т. Семигіна, І. Грига, Г. Фостер, С. Квіт, Р. Хомяк, намагаються знайти відповіді.

Останній розділ, присвячений проблемам українських студій, презентує роботу VII щорічної фулбрайтівської конференції *«Визначення та зміст українознавства та україністики. Українські студії як зразок регіональних наук»* (2004 рік, м. Київ). Розділ називається *«Університет в Україні – Україна в університеті»*. Презентують розділ такі автори, як С. Кульчицький, М. Кирсенко, М. Зубрицька, М. Мінаков, Т. Гундорова, Я. Ісаєвич, Т. Горбаченко, Н. Висоцька, О. Пронкевич, М. Вакуленко.

Щоб відповісти на питання про університет в Україні та Україну в університеті, слід усвідомити призначення українських студій у сучасному українському університеті. Цілком очевидно, що зведення їх лише до культурологічних досліджень не є продуктивним. Хоча тематична пов'язаність з українською культурою провокує на таке бачення. Важливо поставити перед українськими студіями завдання світоглядного порядку, тобто вони мають виступити формою загальнокультурної рефлексії над життям нації, його минулим, теперішнім та майбутнім у різноманітних модусах його існування. Виконання українськими студіями функції власного дзеркала нації, у якому народ розглядає себе, вивчає себе, прозирає своє майбутнє, може спрямувати українські студії в загальне міжнародне інтелектуальне русло.

Відмова від обмеження культурологічними та історичними сюжетами, які тривалий час переважали в українознавстві, вимагає певної метапозиції. Адже традиційно українознавство виступало засобом формування самосвідомості пригніченої нації, яка прагнула свободи. А тому примат ідеології тут виявлявся з усією очевидністю. Ця функція українознавства вже відійшла в минуле й може стати окремою темою дослідження. Нація, що стала незалежною, потребує не ідеологізованого (і навіть певною мірою міфологізованого) українознавства, а українських студій, орієнтованих на критерії раціональності, європейської культури. Деідеологізація українознавства, що передбачає звільнення від псевдопатріотичних гасел, уможливить трансформацію українських студій у зразок регіональних наук, де Україна має бути представлена як певний регіон 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 та хиби, яких треба щонайшвидше позбутися; вони мають дати правдивий портрет нації, що на ньому зображено народ у його минулому та історичній перспективі.

Розділом, присвяченим українським студіям, закінчується ця збірка, але не припиняється устремління українських науковців до осмислення шляхів набуття нашим суспільством ознак спільноти, де людський розум слугує удосконаленню життя людей, сприяє їх щастю та добробуту, де університет виступає гарантом свободи думки та незалежності вчених, де держава турбується про свій народ, а її правителі виявляються гідними власного народу.

Видання цієї книги вимагало зусиль багатьох людей. Серед них слід ще раз назвати М. Богачевську-Хомяк, якій належала ідея її створення. Її постійна та виняткова небайдужість до українського інтелектуального життя протягом перебування на посаді директора програми імені Фулбрайта заслуговують на особливу подяку. Також багато праці та часу присвятили збірці члени її редакційної колегії — Н. Висоцька, М. Кірсенко, А. Колодій, В. Моренець та С. Пролеєв. Усі, хто причетний до виходу книги *«Покликання університету»*, сподіваються, що ознайомлення з нею спонукатиме до роздумів над тим, щоб дух та тіло української освіти відповідали одне одному та становили продуктивний синтез.

Ольга Гомілко. Образование в Украине: дух и тело

Статья посвящена обзору книги *«Призвание университета»* (2005 г., издание осуществлено при финансовой и экспертной поддержке Программы академических обменов имени Фулбрайта). Интерес к этой книге обусловлен тем, что она делает наглядной динамику взглядов на проблемы образования в Украине, обобщает определенный интеллектуальный опыт в этой сфере и побуждает к дальнейшей рефлексии над вопросами образования. Представленные в анализируемой книге материалы были написаны в разное время постсоветской истории Украины. Их сравнительный анализ предает возможность проследить процессы становления дискурса образования в Украине, для которого состояние саморефлексии есть выражение его продуктивности. Важной задачей статьи становится именно анализ саморефлексии, которую также можно считать духом образования. Преобразить имеющееся тело украинского образования составляет его стремление. Обращение в статье к образам тела и духа служит не столько усилению их бинарности, сколько методологическим инструментом выявления того, как тело образования в Украине обуславливает его дух. Поэтому, говоря о духе образования в Украине, необходимо помнить о его теле, которое не является пассивным объектом манипулирования духом, а непосредственно влияет на него, порождая его носителей. Украинский ученый или преподаватель являются плотью той системы, которая определяет состояние образования в Украине. А потому то, что они

говорят и как, не в последнюю очередь обусловлено их местом в конкретной социальной действительности. Анализ материалов сборника «*Призвания университета*» предоставляет возможность увидеть это влияние и его трансформацию во времени.

Olga Gomilko. Education in Ukraine: spirit and body

The article is devoted to the reviewing of the book 'Vocation of the University' (2005, the edition is carried out at financial and expert support of Fulbright Exchange Program). The choice of the article subject is caused by the significance of the book that consists in revealing of the dynamics of the points of view on the problems of education in Ukraine, generalizing an intellectual experience in that field and inducing public discussion above mentioned problems. The materials contained in the book were written in the different periods of a post-soviet history of Ukraine. Their comparative analysis gives us an opportunity to trace the development of the discourse on education in Ukraine. The state of self-reflection is showing the productivity of the discourse. For the important task of the article is to consider that phenomenon, which could be said bears the spirit of education. To transform the current body of education defines its intention. Addressing in the article serves not so much to emphasize their binary content, but as methodological tool of revealing how the body of education causes its spirit. Therefore speaking about the spirit of education in Ukraine it is necessary to remember about its body, that is not passive object of a manipulation by spirit. Otherwise, it influences and moulds the body, generating its carriers. Ukrainian researcher or teacher is flesh of the entire social system, which defines conditions for education in Ukraine. That is why, what he/she speaks and in what way they do not in the last instance is caused by his/or her place in the concrete social reality. The suggested analysis of the book 'Vocation of the University' renders the chance to see this influence and its transformation in time.

Ірина ПРЕДБОРСЬКА

ГЕНДЕРНА ОСВІТА В РУСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ¹

У статті аналізується хрестоматія з гендерної педагогіки, яка підготовлена В. Гайденко. Зміст хрестоматії розкриває методологію гендерних досліджень; сучасні педагогічні напрямки (критичну, граничну й феміністську педагогіки); психологію статево-гендерних відмінностей; проблеми гендерної соціалізації, стереотипів, маскулінності й фемінності в культурі; взаємозв'язок гендерної педагогіки й правової освіти.



Цікавою подією в інтелектуальному житті нашої суспільства стала публікація в 2006 році хрестоматії «Гендерна педагогіка», підготовленої Вікторією Гайденко.²

Гендерна проблематика є відносно новою для вітчизняної соціальної науки. Пізнаючи ази демократії, наше суспільство логічно повинно зробити крок назустріч гендерним питанням. Ще років 12–15 тому для нас вони майже не існували. Наведемо досить показовий для ілюстрації цієї ситуації приклад. Коли укладачка даної хрестоматії принесла в редакцію одну зі своїх перших статей, назва якої починалася із слова «гендер», її запитали: «А чому Ви не написали ініціали *Гендера*?» За цей час справа значно зрушилася з місця: з'явилося чимало статей, створено потужні науково-дослідницькі центри (наприклад, у Харкові), проводяться наукові конференції, захищаються дисертації, друкуються перші посібники.

Типовою помилкою українських підручників із гендерної педагогіки є підміна гендерної проблематики, фактично відхід від неї. Натомість вона розчиняється в питаннях статевих відмінностей і зводиться лише до статевого виховання, що цілком нагадує шкільний курс «Етика сімейного виховання», який читався за радянських часів.

¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

² Гендерна педагогіка: Хрестоматія / За ред. Вікторії Гайденко. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. — 313 с. Видання здійснено за фінансової підтримки Network of East-West Women (USA).

Іншою досить поширеною помилкою в розумінні поняття «гендер» є отождошення його з поняттям фемінізму, зведення гендерних питань до суто жіночих. Безперечно, що гендерні студії розвивалися в контексті феміністських досліджень, але сьогодні вони спрямовані не тільки на подолання дискримінації жінок, але й інших форм експлуатації та нерівності, включаючи расизм, класизм і ейджизм.

Гендерна освіта є важливим компонентом методологічної підготовки сучасного фахівця, яка сприятиме спростуванню існуючих статево-гендерних стереотипів і становленню громадянина демократичного суспільства. «Результатом гендерної освіти стають нові способи мислення, означування, «діяння», без чого в мінливому суспільстві людина відчуватиме себе «сторонньою». Чутливість до відмінностей (статевих, расових, класових, вікових та ін.) стала значущою в українській освітньо-навчально-виховній діяльності. Такий підхід підтримує тенденцію на особистісно-орієнтовану освіту» [1, 8].

Презентована хрестоматія є своєрідною спробою укладачки залучитися до дискусії з питання, яким має бути сучасний підручник: чи це компіляція відомих істин, які учні та студенти повинні механічно засвоїти та бездумно відтворити, або це матеріал, який спонукає їх до постійних роздумів, пошуків, оновлення й творення нового знання. Відомо, що нова ідея освіти здебільшого пов'язана із прагненням залучити людину до постійного активного процесу відкриттів, творчого засвоєння світу. Ідеться про необхідність переходу до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на інший освітній ідеал — інноваційну людину, таку, що постійно знаходиться у стані пошуку, здатну самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливу, творчу особистість. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке сприяє розвитку пошукових орієнтацій, творчого підходу, ймовірного мислення.

На жаль, у вітчизняній освіті досить поширене «культивування лінійного мислення змістом навчальних предметів і стилем підручників...», які «побудовані як зібрання готових істин, розбите на параграфи-уроки.» [2, 71]. Відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання в стилі «prêt-à-porter», тобто «готового» знання. Навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання — сумісне його творення й народження. Ідеться про їхню участь у знанні, що становиться, — «becoming knowledge». У такому сенсі ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті.

У цьому плані дане видання є однією з перших в Україні спроб створення навчального матеріалу, у якому одразу закладається орієнтація на діалогове навчання, діалогове мислення, що є основою суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітньо-виховного процесу. Мета хрестоматії — «показати гендерну педагогіку як активну галузь, де процес створення нового знання та

дискусії не припиняються; як дисципліну, що перебуває в процесі становлення, тож є критичною до себе (що можна побачити з текстів авторів)» [1, 8]. Вимоги інформаційного суспільства орієнтують саме на такий тип методичної літератури.

У хрестоматії представлені тексти, які вперше перекладені українською мовою й висвітлюють різні освітні проблеми у світлі гендерного підходу. У змісті вони представлені такими розділами: «Методологія гендерних досліджень», «Сучасні педагогічні теорії», «Психологія статево/гендерних відмінностей», «Гендерна соціалізація та стереотипи», «Гендерна та правова освіта». Композиція хрестоматії відображає провідні тенденції в гендерній освіті. Це стало можливим завдяки залученню В.Гайдено найновітніших праць авторів із різних країн (США, Великобританія, Росія, Україна) із зазначеної проблематики. Такий географічний підбір має свої певні переваги. Зокрема, він дає можливість прослідкувати динаміку, еволюцію основних ідей у різних наукових школах із різним досвідом та соціокультурним контекстом. У книжці акцентується увага на освітньому потенціалі гендерного підходу, а гендерна педагогіка представлена як міждисциплінарна царина знання. У хрестоматії чітко простежуються методологічні позиції соціального конструктивізму, постструктуралізму, постмодернізму та ін.

Надзвичайно важливо те, що доступними для читацького загалу стають роботи таких провідних теоретиків освіти, як П. Фрейре, Г. Жиру, С. Джексон, а також психологів та соціологів — С. Бем, К. Мартін, М. Месснера. Особливо слід відзначити якість перекладу як англо-, так і російськомовних джерел: даються чіткі визначення, пояснення, зберігається авторський стиль.

Перший розділ «Методології гендерних досліджень» представлений працями відомих російських дослідниць — О. Вороніної та Т.Кліменкової, а також американськими соціологами К.Уест і Д.Зіммерманом.

О.Вороніна, директор Московського центру гендерних досліджень, у статті «Універсалізм і релятивізм культури в конструюванні гендерної системи» зупиняється на аналізі антрополого-історичних фактів, починаючи з первісного суспільства до наших днів, щоб прослідкувати зміни в сприйнятті гендерних ролей. Визначаючи термін «гендер» як «сукупність норм поведінки та позицій, які зазвичай асоціюються з особами чоловічої або жіночої статі в будь-якому суспільстві» [1, 11], дослідниця підкреслює, що гендерна диференціація не є біологічно визначеною, а соціально сконструйованою. Навіть саме поняття «гендер» введено не феміністами, а психологом Робертом Столлером у 1968 р. на основі досліджень людей із нетрадиційною сексуальною орієнтацією.

Одна з найпопулярніших теоретичних праць із гендерних досліджень — це «Створення гендеру» американських професорів К. Уест і Д. Зіммермана. Майже всі автори, статті яких представлені в даній хрестоматії, користуються поняттям «створення гендеру». Стаття ґрунтується на багатому емпірич-

ному матеріалі, що підтверджує тези авторів щодо створення гендерної ідентичності. Гендер ними розуміється «не як якість особистості, а швидше як емерджентна характеристика соціальних ситуацій – результат і одночасно причина різних соціальних відносин, як засіб легітимізації одного з найфундаментальніших розподілень у суспільстві» [1, 23]. Створюючи гендер, люди підтримують і відтворюють існуючі інституційні відносини. Якщо гендер не виробляється належним чином – суспільство відповідає штрафними санкціями, маргіналізуючи індивіда.

Т. Кліменкова, російський філософ і співробітниця Московського центру гендерних досліджень, у праці «Значення методології: три основні підходи» порівнює позитивізм, інтерпретативізм і критичну соціальну науку, показуючи їх недоліки й позитивні риси для гуманітарних наук. До останнього підходу авторка відносить фемінізм і постмодернізм, вважаючи їх найбільш критичними для осмислення сучасних соціокультурних явищ.

Так, зокрема, для феміністського соціального дослідження характерні такі методологічні позиції, як пріоритетність феміністської перспективи, заперечення сексизму, увага до досвіду тих, кого досліджують, сенситивність до питання відносин між владою й гендером, привнесення персональних відчуттів та власного досвіду в сам процес дослідження, використання широкого спектру дослідницької техніки, орієнтація на дії, що враховують особистісні та соціальні зміни.

До основних методологічних позицій постмодерністського соціального дослідження Т. Кліменкова відносить: заперечення всіх ідеологій, заборону на інтуїцію та персональний досвід, песимізм, суб'єктивістський екстремізм, крайній релятивізм, релевантність у вивченні тільки «того, що тут і тепер» [1, 66–67]. Феміністський підхід до соціальних наук має багато спільного з постмодерністською позицією. Це – відмова від раціоналістської моделі знання, пошук різних перспектив, ствердження плюральності дискурсу, визнання того, що не існує єдиної, універсальної методології, критика бінарних опозицій як основи метафізики присутності.

У розділі II «Гендерна педагогіка в контексті сучасних педагогічних напрямків» зосереджується увага на розгляді гендерної педагогіки у безпосередньому зв'язку із критичною, граничною та феміністською педагогіками.

Розділ розпочинається статтею В. Гайдено, у якій на основі аналізу праць бразильського освітянина й педагога Пауло Фрейре («Педагогіка пригноблених», «Педагогіка серця», «Накопичувальна концепція освіти», «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати», «Освіта для критичної свідомості») розкривається потенціал критичної педагогіки. Авторка зазначає основні пріоритети критичної педагогіки: проблемно-орієнтована освіта, антропологічне тлумачення культури, концепція людської гуманності, формування критичної свідомості та новий ідеал викладача.

У статті показано взаємозв'язок освіти й політики через характеристику двох систем освіти у Фрейре. Розуміючи освіту як політичний акт, пов'яза-

ний із проблемою подолання несправедливості у світі, бразильський дослідник через відносини суб'єктів освітнього процесу, зміст навчального плану та методів викладання, пріоритети у фінансуванні викриває «політичність» освіти. Виходячи з дихотомії «домінація-пригнічення», Фрейре відповідно виокремлює дві системи освіти: «накопичувальна» та «проблематизуюча». Для першої властивий механістичний характер. Суть її полягає в тому, що «освіта...будується за моделлю «депозитор (викладач) — сховище (студенти)» [1, 71]. Це — модель суб'єкт-об'єктної взаємодії в освітньому процесі. Учитель/викладач (суб'єкт) завжди все знає, думає, говорить, визначає зміст програми, змішує владу знання із власною професійною владою, яку встановлює на протидію свободі учня. Учень/студент (виступає в цій моделі об'єктом) слухає, вчить, підкоряється, погоджується, споживає інформацію. Результатом такої взаємодії агентів навчального процесу є формування репродуктивного мислення.

Освіта як практика свободи, за Фрейре, можлива тільки за умов переходу до «проблематизуючої» освіти. «Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність «викладач-студент» [1, 72]. Сутність його полягає в створенні разом з учнями умов, у яких сумісно здійснюються пошуки й народження знань. Це — діалогова освіта, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається. Результатом проблематизуючого навчання має стати розвиток усвідомленості — критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості. Звідси й випливають назва сучасного напрямку педагогіки — критична педагогіка та її основні принципи:

- «партисипаторність» («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- «ситуаційність», контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність і мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, як обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін) [1, 75].

У статті В.Гайденок також аналізується концепція «людської гуманності» Фрейре, яка виходить із визнання необхідності вдосконалення людської істоти шляхом творення себе й розвитку солідарності. Остання ґрунтується на гуманізмі, який передбачає формування критичного мислення та прагнення до свободи та рівності.

«Проблематизуюча» освіта потребує й нової моделі викладача. У статті наводяться думки бразильського педагога щодо вимог до освітянина. Головна настанова — «викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдан-

ня освіти — визволення людей, а не приручення» [1, 75]. Йому притаманні такі якості: позбавлення аури божественності, стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, емоційна відданість своїй справі, здатність приймати рішення, оптимізм.

У публікації підкреслюється зв'язок критичної педагогіки з гендерною педагогікою. Насамперед, він визначається використанням поняття «зростання свідомості», що є дуже поширеним у гендерних дослідженнях, а також порушенням питання про методи викладання та позицію викладача.

Наступний напрямок сучасної педагогіки в хрестоматії презентований працею канадського професора Г. Жиру, який сьогодні визнаний Американською асоціацією з освітніх студій одним з 50 найкращих дослідників освітніх проблем у світі («Сучасні дослідники освіти: від Паже до нашого часу», Routledge, 2000). Гранична педагогіка Жиру ґрунтується на постмодерністському прочитанні світу, що видно з назви самої роботи — «Гранична педагогіка й постмодерністські політики». В основі граничної педагогіки — відмінність, освіта й емансипація: «Гранична педагогіка зосереджує увагу на розвитку демократичної соціальної філософії, яка розглядає поняття відмінності як частину загальної боротьби з метою поліпшення суспільного життя... Гранична педагогіка також пов'язує поняття навчання та освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство... Це педагогіка, яка намагається поєднати емансипаторність модернізму з постмодерністським опором» [1, 81].

Жиру визначає такі завдання граничної педагогіки:

- створення педагогічних умов, у яких студенти й викладачі стають тими, «хто долає межі»;
- розкриття «історично і соціально конструйованих достоїнств та обмеження тих об'єктів... які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини» [1, 81];
- з'ясування того, якою мірою нерівність, влада й людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах;
- спростування існуючих меж знання й створення нових шляхом залучення різних культурних кодів із подальшою їх децентрацією;
- демістифікація й перевизначення засад, на яких набувається знання;
- викриття шляхів, «якими відмінність конструюється через різні репрезентації та практики, що визначають, легітимізують, маргіналізують та виключають голоси пригноблених груп в американському суспільстві» [1, 87].

Категорія «границя» в педагогічній концепції Жиру використовується для визначення в метафоричному й буквальному розумінні того, як влада (дифузна, суперечлива, дискретна), згідно з М. Фуко, укорінюється у формах поведінки, тілах, або як влада дисциплінує людське тіло та свідомість. Через освіту влада як система різних інститутів контролює масову свідомість і встановлює правила та інструкції, створює межі. Поняття «границя» дозволяє окреслити своє проблемно-культурне поле і виявити «безпечні та небезпеч-

ні місця, що відрізняють нас від *них*» [1, 81]. Нарешті, на думку Жиру, дане поняття «служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені». Отже, створюються умови, коли суб'єкти освітнього процесу «стають трансгресорами для пізнання *іншості* в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [1, 81].

Жиру неодноразово зупиняється на ролі викладачів-освітян як критичних агентів у пошуку змін, нових артикуляцій відмінностей і взагалі переосмислення суті освітнього процесу.

Логічним продовженням проблематики, яка порушена критичною та граничною педагогіками, є праця британської феміністської дослідниці С. Джексон «Долаючи межі й змінюючи педагогіки: від Жиру й Фрейре до феміністських теорій освіти». У ній професорка Лондонського університету, член Академії вищої освіти, Асоціації з гендеру та освіти піддає критиці теоретизування «метрів» — Фрейре й Жиру, аналізуючи здатність їхніх ідей вплинути й «поновити» феміністську теорію.

На думку феміністів, вони уособлюють ще один варіант просторікування чоловіків-елітістів. У цілому сутність критичних зауважень можна звести до таких проблем:

1. Формалізм у підході до зміни змісту підручників. «Замість переосмислення теоретичних підходів до більшості підручників із соціології лише додаються розділи про жінок. У той час як необхідно трансформувати та реконцептуалізувати соціологію як дисципліну — відмовитися від приписаних структур і «долати межі» [1, 95].
2. Абстрактність дискусій щодо індивідуальної свободи (одне із провідних понять критичної педагогіки). «Справді, поняття індивідуальної свободи є досить проблематичним для жінок, якщо пріоритизує «індивідуальну свободу» чоловіків» [1, 95].
3. Переважання чоловічого фрейму рекомендацій, розроблених Фрейре: «Розглядаючи книгу «Освіта: практика свободи»,...можемо запитати — чию свободу він захищає?» [1, 100].
4. Ігнорування особливостей формування «жіночих та чоловічих потреб, відмінності їх ставлення до потреб інших» [1, 101].
5. Нехтування низкою питань, які впливають із проголошеного Жиру твердження, що педагогіка завжди пов'язана із владою. Серед них такі: «якою мірою викладачі й студенти зацікавлені в зміні домінантних владних відносин? Що є головною метою університетів — протистояння чи підтримання status quo?... як жінки можуть використовувати свою владу, чинити опір існуючій владі для продукування нових знань?» [1, 96].

У той же час Джексон стверджує про вплив критичної й граничної педагогік, які в статті визнаються як радикальні, на феміністські теорії освіти. На питання, яка користь від феміністських освітніх теорій, вона відповідає, що, перш за все, це — порушення питання про легітимізацію знання, суб'єкта, що пізнає, та об'єкта, який пізнається; викриття прихованих освітніх стратегій і експлуатації в освітніх інституціях з погляду різних форм пригноблення (гендер, раса, клас і т. д.); показ того, як продукується значення та вимоги до універсальності ідей і практик. Підсумовуючи, дослідниця не закликає відмовитись від інших педагогік на користь феміністської теорії освіти, а пропонує включити феміністські перспективи до багатих і цінних здобутків таких видатних педагогів, як П.Фрейре та Г.Жиру, що приведе до розширення існуючих «визвольних педагогік».

У розділі III «Психологія статево-гендерних відмінностей» подані статті відомого російського психолога й сексолога І. Кона, американського психолога С. Бем та В. Гайденко.

Академік Російської академії освіти, професор І.Кон говорить про те, що зі зламом традиційних стереотипів жіночості й чоловічості психологічна наука зіткнулася з певними методологічними труднощами (некоректні поняття, складності в інтерпретації даних та ін.). «Ідеали маскулінності й фемінності сьогодні як ніколи суперечливі. По-перше, традиційні риси в них перетинаються із сучасними. По-друге, вони значно повніше, ніж досі, враховують різноманітність індивідуальних варіацій. По-третє, і це особливо важливо, вони відображають не тільки чоловічу, але й жіночу точку зору» [1, 108]. Ось чому виникає необхідність переорієнтації психології: відмова від жорсткого нормативізму, розробка термінології, пошук нових інтерпретацій гендерної поведінки.

У статті «Статеве знання й гендерна константа в дошкільників» американська професорка, психолог С. Бем досліджує, чи здатні дошкільники утримувати знання про стать як незмінну категорію, незважаючи на можливі перцептивні зміни. Результати проведеного експерименту показали, що тільки 40% опитаних дітей пройшли тест. С. Бем пояснює такий стан речей тим, що визначальним критерієм статі слугують зовнішні чинники (одяг, зачіска), тобто вже в дошкільному віці уявлення про маскулінність і фемінність є досить чіткими. Дослідниця вважає, що «біологічне знання могло так само виправдати культурні підстави дихотомії «чоловік-жінка», і в такий спосіб ще більш гендерно стереотипізувати поведінку дитини. Але якщо біологічне знання було частиною дитячого досвіду про те, наскільки незначною є стать поза межами репродукції, дитина може навіть не звертати уваги на гендерні стереотипи» [1, 122].

На початку даного огляду вже говорилося про існуючі спроби ототожнити гендерні проблеми зі статевими у вітчизняній освітньо-педагогічній теорії й практиці. Прикладом подібної помилки є апелювання до біологічних

детермінантів у відповіді на питання: «Чим зумовлені гендерні відмінності?» У статті «Нейрофізіологія та ендокринологія про гендерні відмінності» В. Гайденоко дає стислий огляд досліджень в галузі нейрофізіології та ендокринології з зазначеної проблеми. Авторка зазначає, що вони доводять відсутність «гендерних» гормонів і стверджують що вплив гормонального диморфізму на гендерну ідентичність, статеві функції, сексуальну орієнтацію, інтелектуальні здібності є переважними. Акцентується, що крос-культурні дослідження статевих відмінностей в інтелекті, вербальних і візуальних здібностях свідчать про варіативність даних щодо різючих розбіжностей між чоловіками й жінками. Стаття пояснює тільки 5% відмінностей у здібностях чоловіків і жінок, а 95% обумовлені іншими чинниками, серед яких можуть бути такі: вік, інтелект, рівень освіти, соціокультурний досвід тощо [1, 128].

Розділ IV «Гендерна соціалізація» охоплює праці американських соціологів К. Мартін, М. Месснера, Д. Річардсона та К. Сімпсона, а також російсько-го психолога І. Клециної.

Так, у статті «Як створюється гендерне тіло: практики дошкільних закладів» американська професорка, соціолог К. Мартін пояснює, що «гендеризація» тіла в повсякденному житті відбувається під впливом різних чинників: по-перше, одягу й різних прикрас (відповідно до статі); по-друге, заохочення вихователями певного типу формальної й неформальної поведінки (включаючи різні зауваження дівчаткам і хлопчикам, «тілесні» інструкції, інтеракція з дітьми та серед дітей). На думку соціолога, дисциплінування тіла в такий спосіб є результатом тлумачення гендерних відмінностей як природних, що, звичайно, обмежує можливості прояву дитячої поведінки. К. Мартін вважає такий підхід ризикованим, оскільки він не зважає на ті процеси, що конструюють тіло. «Гендеризація тіла в ранньому дитинстві — це підґрунтя подальшої гендеризації: гендерні відмінності стають природними, що простежується протягом усього життя» [1, 134]. Особлива увага в статті приділяється прихованому навчальному плану, який виконує функції соціального контролю, дисциплінує тіло, формує певне мислення і спрямовує дітей бути готовими до когнітивного навчання, а також підсилює те, що розпочалося вже в сім'ї.

Ідея створення гендеру структурами повсякденності продовжується американським професором соціології М. Месснером у праці «Дівчата-Барбі» проти «Морських чудовиськ»: діти створюють гендер». Мета статі — проаналізувати результати спостережень за дітьми й показати, за яких умов гендерні відмінності активізуються. Було використано три рівні аналізу:

- *«Рівень інтеракції: як діти створюють гендер?»*...
- *Рівень структурного контексту: як гендерний режим... та конкретна ситуація... забезпечують контекст, який по-різному обмежує й показує дитячі взаємодії?*

- *Рівень культурного позначення*: як досить неоднакове за своїм ступенем залучення дітей до поп-культури... забезпечує символічні ресурси для створення в цій ситуації жорстких відмінностей між хлопчиками і дівчатами?» [1, 155].

Case-study (вивчення випадку) під час параду перед футбольним матчем показало, наскільки чітко 4–5-річні діти вже усвідомлюють свою гендерну ідентичність, що виявляється в їх уподобаннях (пісні, вбрання, ігри та іграшки), та наскільки значною є прірва між загальноприйнятими стандартами маскулінності та жіночності, особливо в спорті.

Тема гендерної соціалізації знайшла відображення в статті американських професорів соціології Д. Річардсона та К. Сімпсона «Діти, гендер і соціальна структура: аналіз змісту листів до Санта Клауса». Виявилось, що в листах до Санта-Клауса містяться гендерно-марковані дитячі замовлення щодо подарунків. Дослідники говорять про те, що гендерно змодельовані ігри або преференції іграшок у подальшому впливають на вибір життєвої моделі, оскільки діти намагатимуться втілити ці ігрові форми у своє доросле життя.

Аналітична робота російського психолога, доктора психологічних наук І. Клециної «Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект» присвячена розгляду теоретичних напрямків у вивченні ідентичності (психоаналітичний, інтеракціоністський, когнітивістський). Авторка дає визначення поняттю *психологічної статі* (синонімічне з гендерною ідентичністю) як сукупності психологічних, соціокультурних і поведінкових характеристик, через які особистість конструює свою індивідуальність і соціальний світ [1, 180], а також поняттю *гендерного конфлікту* як суперечності між нормативними «уявленнями про риси особистості та особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням-вимогам» [1, 183]. Дослідницею виокремлюються такі типи гендерних внутрішньо-особистісних конфліктів: рольовий конфлікт працюючої жінки, конфлікт боязні успіху, екзистенційно-гендерний. Одним із шляхів зменшення гендерних конфліктів, на думку дослідниці, є «конструювання людиною себе та соціального світу» [1, 188].

У розділі V «Гендерні стереотипи» представлені роботи канадського професора Г. Жиру, російських (О. Здравомислова, К. Герасимова, Н. Троян) та українських (В. Гайденко, І. Предборська, О. Горошко) дослідників. Так, Г.Жиру в праці «Мультиплікована» молодь, або Діснейфікація дитячої культури» зупиняється на етнічних і гендерних стереотипах, що розповсюджуються імперією У.Діснея. Жиру засуджує компанію Діснея «як ідеологічну реакційну корпорацію, що обманним шляхом просуває консервативні погляди» під виглядом «невинних» мультфільмів, підсилюючи гендерну стереотипізацію («Маленька Русалочка», «Аріель»), расизм («Аладін», «Король Лев»). «На телебаченні та в голлівудських версіях дитячої культури герої мультиплікацій-

них фільмів стають прототипами для маркетингу та атакуючого мистецтва збуту. А життєві драми... – засобом для впровадження ідеї про щастя як зразку життя невинної білої сім'ї середнього класу...», «... дитячі фільми пропонують хай-тек, візуальний простір, де пригода і розвага перетинаються у фантазійному світі можливостей і комерційній сфері консумеризму і комодифікації» [1, 193].

Діти закохуються не тільки в екранних героїв, але й бажають мати їх у матеріалізованому вигляді, про що вже диснейвська компанія потурбувалася – диснейвські герої стають прототипами для численних іграшок, логотипів, ігор, атракціонів і т.п. Жиру говорить про необхідність зосередження педагогічної уваги на критичному прочитанні продукції «чарівного королівства» задля протистояння колонізації дитячої свідомості.

О. Здравомислова, К. Герасимова й Н. Троян у статті «Гендерні стереотипи в дошкільній дитячій літературі: російські казки», користуючись структуралістською методологією, досліджують гендерну конфігурацію: які владні відносини створюються між персонажами прочитаних казок. Виявляється, що в казках «патріархатного» типу («Морозко», «Червона квіточка» та ін.) пропагується жіноча покірність та чоловіча активність, а в казках «матріархатного» («Мар'я Морівна», «Цар-девиця»), яких небагато, навпаки, жінка виступає головою сім'ї. Таким чином, те, що казки відтворюють гендерну культуру традиційного суспільства, мають пам'ятати й педагоги, і батьки, які мріють виховати гендерно неупереджену особистість.

Проблемам гендерних стереотипів у навчальному процесі присвячена стаття В. Гайденко та І. Предборської «Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи». Авторки наголошують, що будь-який освітній процес містить так званий «прихований навчальний план», який передбачає певну методику проведення занять, організацію навчального простору, зміст підручників і т. д., через що відбувається контроль «що ми знаємо» і «як ми знаємо, що знаємо». Контент-аналіз підручників початкової школи доводить, що гендерна стереотипізація, зокрема, гендерний розподіл праці й «гендерність» інтересів є складовою «прихованого навчального плану». Відповідаючи на питання: «чи мама ще миє раму?» (як у радянському «Букварі»), авторки доводять, що так, дійсно, «мама миє раму» й досі, варто лише поглянути на ілюстрацію в підручнику «Я і Україна» для 2 класу. Отже, прикро, що нічого не змінилося, хоча підручники перевидаються неодноразово. Мабуть, міністерські чиновники мають дещо гендерно прозріти.

У цьому розділі також представлена стаття професорки О. Горошко «Електронна комунікація (гендерний аналіз)». Авторка говорить про необхідність вивчення гендерного компоненту російськомовного Інтернету, що включає дослідження мовних та комунікативних особливостей кібер-просто-

ру, віртуальної гендерної ідентичності, а також розробку оптимальних навчальних моделей дистанційного навчання з урахуванням гендерного підходу.

У розділі VI «Маскулінність і фемінність у культурі» представлені роботи І.Кона й американської дослідниці української історії М. Рубчак.

Професор І. Кон у роботі «Чоловіче тіло як еротичний об'єкт» з позицій інтеракціонізму розглядає культурне визначення та особливості соціалізації «маскулінності». Зокрема, чоловіче тіло подається не як біологічна даність, а як складний мінливий конструкт. Зі статті випливає, що чоловіком не народжуються, а стають (так само, як і жінкою, про що свого часу писала С. де Бовуар). Тіло стає гендерним, набуває гендерних ознак у процесі комунікації. Кон з іронією ставиться до фрейдівської тези про заздрість жінок до пенісу. Навпаки, саме чоловіки заздрять один одному, що відображається в пікантних чоловічих ритуалах. Автор наголошує, що сьогодення характеризується деконструкцією фалоцентричної моделі маскулінності й появою нової «експресивної» маскулінності.

Дуже злободенною видалася стаття професорки Університету Вальпараїсо М. Рубчак «Завищена похвала: Тимошенко — «богиня» Помаранчевої революції?», де авторка аналізує політичну активність прем'єрки, намагаючись з'ясувати який тип фемінності остання репрезентує — символічну матір нації (Берегиню) або жінку-лідера. Незважаючи на численні негаразди та скандали, пов'язані з ім'ям Тимошенко, Рубчак вважає, що «здатність протистояти корумпованій чоловічій владі й стати прем'єром» є натяком на те, що українська політика все ж таки може мати жіноче обличчя. Коли хрестоматія знаходилась у типографії, в Україні відбулися політичні зміни: Ю. Тимошенко була відправлена у відставку. Пані М. Рубчак негайно відреагувала, написавши постскрипtum до статті з елементами прогнозу, пов'язаному із здатністю прем'єрки «виходити із ситуацій поразки ще більш сильною» [1, 290]. Коли вийде даний часопис, читачі матимуть можливість оцінити його достовірність.

Важливим за своїм значенням у хрестоматії є поєднання педагогічної освіти із правовою в **розділі VII, який називається «Гендерна педагогіка і правова освіта»**. У посібнику до вивчення запропоновані такі міжнародні документи як «Декларація принципів толерантності», «Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок» та «Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації». Звичайно, що толерантність за сучасних умов глобалізації, мобільності, великомасштабних міграційних процесів і трансформування соціальних моделей має стати основою людського спілкування, особливо коли йдеться про формування гендерної рівності в суспільстві. Як зазначається в «Декларації принципів толерантності», виховання в дусі толерантності має починатися із прищеплення людям знань про їхні права й свободи з метою забезпечення їх реалізації та запобігання проявам нетерпимості. Ці ідеї знаходять розвиток і в двох наведених конвенціях.

Так, провідною ідеєю «Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок» є проведення державної політики, здатної змінити «соціальні та культурні моделі поведінки чоловіків і жінок заради досягнення викорінення забобонів, звичаїв та інших упереджених дій, в основі яких є поняття неповноцінності або домінуючого положення однієї статі або уявлення про стереотипні суспільні ролі чоловіків та жінок». Проте гендерна дискримінація, або сексизм, не єдина форма розрізнення або виключення. Сексизм, безперечно, пов'язаний з іншими формами дискримінації — класизмом (за рівнем достатку), расизмом (за етнічною та расовою належністю) та ін. Саме тому поряд із подоланням гендерних стереотипів має викорінюватися й расова сегрегація, про що йдеться в «Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації», що поглиблює вже існуючі подвійні стандарти для чоловіків і жінок. Внесок до створення суспільства, що визнає рівні права та можливості для чоловіків та жінок є, таким чином, завданням гендерної педагогіки.

Хрестоматія «Гендерна педагогіка» є оригінальним посібником та являє інтерес для фахівців не тільки в галузі гендерних досліджень, але й у філософії освіти, загальної педагогіки, дошкільної педагогіки, психології, культурології та інших гуманітарних наук. Роботи такого типу необхідні, оскільки є методичним забезпеченням навчальних курсів, розширюють доступ до іншомовних джерел, пропонують критичний підхід до існуючих філософсько-освітніх та педагогічних теорій, сприяють зростанню наукового знання.

Література:

1. Гендерна педагогіка: Хрестоматія / За ред. Вікторії Гайденко. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. — 313 с.
2. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. — 2003. — № 3. — С. 70–77.

Ирина Предборская. Гендерное образование в движении: от теории к практике

В статье анализируется хрестоматия по гендерной педагогике, подготовленная В. Гайденко. Содержание хрестоматии раскрывает методологию гендерных исследований; современные педагогические направления (критическая, граничная и феминистская педагогики); психологию половых и гендерных различий, проблемы гендерной социализации и стереотипов, маскулинности и феминности в культуре; взаимосвязь гендерной педагогики и правового образования.

Iryna Predborska. Gender Education in Development: From Theory to Practice

The article is devoted to the analysis of the Reader on Gender Pedagogy, edited by V. Haydenko. The Reader includes the following topics: methodology of gender studies, contemporary pedagogical trends (critical, border, and feminist pedagogics), psychology of sex/gender differences, gender socialization and stereotypes, the problems of masculinity and femininity in culture, gender pedagogy and legal education.

Галина НЕСТЕРЕНКО

**«НОВА ПАРАДИГМА» ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ РОЗБУДОВ
(огляд статей із проблематики
філософії освіти в журналі «Нова
парадигма»)¹**



Аналізуючи статті із філософсько-освітньої проблематики, опубліковані в журналі «Нова парадигма» за останні два роки, автор виокремлює тематичні блоки, що привернули до себе найбільшу увагу з боку дослідників цієї наукової галузі, а саме: осмислення специфіки філософії освіти, визначення філософських засад стратегії розвитку освіти, різних теоретико-методологічних підходів до її змісту в інформаційну епоху, застосування синергетичної методології зокрема, осмислення змін в системі освіти в контексті Болонського процесу, його політичні та соціологічні ракурси, а також прикладні аспекти філософсько-освітньої проблематики.

Останнім часом в українських наукових колах з'являється все більше робіт, присвячених проблематиці філософії освіти, поширюється викладання відповідних навчальних дисциплін для студентів, стають частішими захисти дисертацій за цією спеціальністю. У цьому контексті окремо слід відзначити такі комплексні роботи, як «Філософія сучасної освіти» В. Лутая, «Есе з філософії освіти» С. Клепка, «Філософія педагогіки» В. Воловика. Також треба констатувати зростаючу популярність досліджень із питань філософії освіти, що результується у все більшій кількості статей у наукових періодичних виданнях. Зокрема, проблеми філософії освіти регулярно роз-

¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

«Нова парадигма» — журнал наукових праць, визнаний ВАК України як фаховий з філософських наук, політології та соціології. Видається з 1996 року, спочатку в Запорізькому державному університеті, а з 2004 р. — у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Головний редактор журналу — доктор філософських наук, професор В. П. Бех.

глядаються в таких часописах, як «Вища освіта України», «Практична філософія», «Постметодика» тощо, а з 2005 року – у «Філософії освіти».

Запропонована увазі читача розвідка становить аналітичний огляд статей із філософсько-освітньої проблематики, опублікованих у журналі «Нова парадигма» за два роки з квітня 2004 по травень 2006 рр.

Найбільш фундаментальними в цьому плані, вочевидь, є статті, присвячені *визначенню світоглядних засад філософії освіти*.

Значну увагу в даному контексті привертає стаття В. Андрущенка та В. Лутая «*Про концептуальні засади філософії освіти в Україні*» [1]. У першу чергу визначається природа і призначення філософії освіти – остання постає як проміжна ланка, що завдячує своїм виникненням одвічній взаємодії між філософією та освітою в розвитку людства і покликана вивчати закономірності та форми цієї взаємодії. Для визначення оптимального змісту концептуальних засад сучасної філософії освіти професори пропонують спиратися на подолання двох односторонніх тенденцій: тієї, згідно з якою філософія освіти спирається на одне вчення як найкраще (наприклад, марксистське), та тієї, в основі якої – принцип плюралістичного співвідношення багатьох філософських систем (що призводить до значної хаотичності). Тому у статті робиться висновок, що саме та парадигма, яка здатна буде вирішити суперечність між цими двома протилежностями, має стати основою сучасної і майбутньої філософії освіти. При цьому опрацьовується припущення, що в цій ролі повною мірою може виступити синергетична парадигма, яка має багато спільного з подоланням індивідуалістичних та колективістських тенденцій у парадигмі М. Грушевського.

Аналізуючи філософські засади сучасної освіти, В. Пазенок звертається до проблеми її гуманістичності. У своїй статті «*Гуманістичне «призначення» освіти («нова» парадигма класичної традиції)*» [43] він обґрунтовує думку про те, що теоретично освіта не має права бути негуманістичною, але на практиці це не завжди виконується: освіта як специфічний соціальний інститут може «заиклитися» на одній зі своїх процесуальних ланок – передачі знання, методиці викладання, вдосконаленні технологій оцінки якості навчання тощо. Разом із тим, аналізуючи різні етапи історії філософського гуманізму та види останнього, автор доходить висновку про сучасне повернення гуманістичних засад у суспільні процеси взагалі і в освіту зокрема, підкреслюючи при цьому, що Україна має творчо вдосконалити досвід гуманістичного виховання молоді із використанням великого потенціалу філософської гуманістики.

Визначення можливого напрямку чи якості світоглядних засад сучасної філософії освіти привертає увагу не тільки українських науковців. Так, представник польського науково-освітнього простору А. Гофрон у статті «*Філософські засади проекту освітньої концепції*» [21], розуміючи під освітніми концепціями звід певних правил, що керують культурною поведінкою, аналізує їх різновиди, наголошуючи на поглядах мислителів різних епох, які

сприяють виділенню нових пропозицій навчання. Автор при цьому звертається до позиції, яка ототожнює освітні концепції зі знаннями, до інтенційного підходу (що відповідає zasadі гуманістичної інтерпретації), концепції персоналізованого виховання, філософії зустрічі, філософських парадигматів Платона й Аристотеля.

Важливою складовою світоглядно-теоретичного підґрунтя сучасної філософії освіти є поширена в суспільстві певна ідеальна модель учителя. Зокрема, до її визначення звертається *І. Табачек* у роботі «Сучасний вчитель: ідея та ідеал» [44]. Автор стверджує, що підґрунтям моделювання сучасного образу ідеального вчителя виступають філософські концепції про ідеал людини мудрої, доброї і справедливої, здатної передати знання дітям і виховати в них необхідні для життя духовні якості, і виділяє такі основні складові ідеалу сучасного вчителя: педагогічні, психологічні, технологічні, організаційні, медичні, артистичні. При цьому особливо підкреслюється важливість таких елементів ідеалу, як володіння педагогічною технологією, формування педагогом власного позитивного іміджу, мистецтво вирішення педагогічних конфліктів, інтелігентність.

Осмислення філософських основ освіти іноді приводить науковців до проблематики суспільного контексту освітньої системи. Показовою в цьому плані є стаття *Б. Гофрон* «Функціонально-структурний, конфліктний та інтерпретативний підходи до проблеми суспільного контексту освіти» [22], в якій авторка підкреслює взаємопов'язаність цих підходів. Шляхом проведеного у статті аналізу Б. Гофрон виділяє головні переваги й обмеженості кожного із зазначених підходів і на майбутнє висловлює припущення про актуальність і конструктивність їх одночасного використання в освітніх процесах.

Осмисленню різних теоретико-методологічних підходів до змісту освіти, що сформувалися в історії людського розвитку, присвячена і стаття *А. Ярошенко* «Розвиток суспільства у вимірі когнітивного та ретроспективного аналізу цінностей освіти» [51]. Звертаючись до праць Платона, Аристотеля, К. Гельвеція, Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та інших, дослідниця визначає головні світоглядні засади і стратегічні напрямки розвитку освіти, що дає змогу виокремити винятково важливе значення освітньої моделі «культурного спеціаліста» в різні епохи й обґрунтувати її актуальність і для сьогодення.

Значна кількість робіт із філософії освіти, репрезентованих у журналі «Нова парадигма», присвячена дослідженню таких аспектів, як зміни ціннісних орієнтацій дітей і молоді у процесі навчання, становлення їх духовного світу тощо, взаємозв'язок цих процесів із загальним розвитком українського суспільства, зокрема статті *В. Вашкевича*, *Д. Дзвінчука*, *В. Малімона* [6; 7; 9; 10; 11; 30; 39].

Другим тематичним блоком, у який можна згрупувати статті філософсько-освітньої проблематики, є *осмислення специфіки філософії освіти «ново-*

го тисячоліття». Дана проблематика також доволі популярна серед авторів «Нової парадигми».

Так, визначенню філософських засад стратегії розвитку освітньо-наукового комплексу України XXI століття присвячена відповідна стаття Д. Дзвінчука [29], в якій він опрацьовує точку зору про те, що головною причиною негараздів і недоліків сучасної освітньої системи зокрема (як і суспільного розвитку в цілому) є «фаховий егоїзм і професійне самообмеження», однобічність теоретичного підґрунтя розбудови цієї сфери. Відповідно, робиться висновок, що загальнофілософський підхід до аналізу стратегії розвитку вітчизняного освітньо-наукового комплексу має означати врахування секторальних можливостей усіх соціально-гуманітарних наук. При цьому він звертає увагу і на те, що збільшуючи тривалість навчання та модернізуючи зміст більшості предметів, можна сподіватися на поліпшення виховання нових поколінь в дусі загальноцивілізаційного гуманізму, толерантності, поваги до інших культур та їх носіїв. До речі, варто підкреслити, що автор виявляє постійний інтерес до цієї проблематики, про що свідчать також інші його публікації в журналі «Нова парадигма», зокрема, *«Еволюція поглядів на суспільство майбутнього і освіти»*, *«Освіта нового суспільства і сутнісні аспекти її філософських засад»* і *«Філософські аспекти планування освіти XXI ст.»* [26; 27; 28].

Про необхідність відмови від вузької дисциплінарності в системі освіти й особливу актуальність трансформації останньої в напрямку фундаменталізму, основу якого складе інтеграція природничого і гуманітарного знання, пише Є. Шкаропуд у статті *«Через інтегративну трансформацію освіти — до суспільства сталого розвитку»* [50]. При цьому автором підкреслюється, що шлях до суспільства сталого розвитку закритий для людства споживацької масової свідомості і робиться висновок, що саме інтегративну трансформацію системи освіти як запоруку її цілісності, створення єдиної картини світу, взаємодії та взаємопроникнення природничого та гуманітарного знання, відходу від вузької дисциплінарності можна з впевненістю вважати вирішальним фактором в досягненні адекватного рівня всезагальної екологічної свідомості і поступового виходу на шлях сталого суспільного розвитку.

Проблеми і перспективи розвитку освітньої політики в українській державі аналізуються також і В. Дзоз у статті *«Освіта в структурі державної гуманітарної політики»* [31], в якій першочерговими для вирішення в рамках української освітньої політики постають такі проблеми: невідповідність системи освіти умовам ринку та демократії, наявна різниця в можливостях навчання між дітьми з родин із різним рівнем доходу, невідповідність управління освітою нормам відкритого суспільства, нераціональне фінансування й неефективність використання ресурсів тощо.

Подібно до Д. Дзвінчука, на необхідність розвитку толерантності в навчально-виховному процесі вказує О. Грива у статті *«Реалізація ідей формування толерантності у дітей та молоді в сучасній системі освіти в Україні»*

[23]. При цьому завдання виховання толерантної особистості аналізується в контексті громадянського та патріотичного виховання, з певним акцентом на культурі міжетнічних взаємин із урахуванням таких кроків, як формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, вироблення негативного ставлення до насильства, активне попередження тенденцій деструктивного націоналізму тощо. Звертаючись у тому числі і до законодавчих актів, автор обґрунтовує наявність в українській системі освіти певних традицій щодо формування толерантності, що були закладені в роки незалежності.

К. Корсак, відомий своїми філософсько-освітніми розбудовами, пов'язує сучасну парадигму педагогіки з вихованням альтруїзму. У його статті «*Нова філософська парадигма педагогіки XXI століття та імператив виховання альтруїзму*» [36] послідовно розкривається думка про необхідність і перспективність відродження альтруїзму і включення в нову освітню парадигму завдань формування засад альтруїстичної поведінки. Привертає увагу те, що для обґрунтування своєї позиції автор наводить приклади як з історії альтруїзму, так і з сучасних освітніх систем деяких європейських країн (зокрема Ірландії і держав Скандинавії), де все більше поширюється переконання кожної людини в тому, що моральним і по-справжньому шляхетним є безмежне вдосконалення у професійній майстерності, підвищенні громадянської і наукової компетентності, в альтруїстичній допомозі людям, які тимчасово перебувають у менш сприятливих умовах.

У рамках пошуків нового, актуального для XXI століття, змісту освіти привертає увагу стаття Г. Цехмістрової «*Формування цілісного мислення – освітня парадигма нового тисячоліття*» [45]. У цій статті опрацьовується погляд, за яким сучасна освіта повинна ґрунтуватися на формуванні цілісного мислення (оскільки саме воно в сукупності з інформатизацією має сприяти вирішенню глобальних проблем існування людства у третьому тисячолітті), і висувуються пропозиції щодо оптимальних шляхів здійснення цього. Зокрема, автор обґрунтовує актуальність парадигми ноосферної освіти і розкриває етапи формування ноосферної свідомості викладача, що виступає першою необхідною передумовою формування цілісного мислення студентів. Сильною стороною роботи можна вважати сформований перелік необхідних знань і вмінь сучасного педагога-новатора, які лежать в основі формування цілісного світогляду. Цікавим, хоча й неоднозначним, є припущення автора про те, що найближчою до парадигми ноосферної освіти сьогодні є туристична освіта, і це справді відкриває нові обрії для розвідок.

Питання про сучасну парадигму освіти в українському соціумі ставить і В. Огнев'юк у статті «*Освіта міжпарадигмального періоду*» [42], підкреслюючи при цьому, що ситуація міжпарадигмальності в освітньому просторі (яка спостерігається й сьогодні) є найбільш сприятливою для розвитку освіти, оскільки гіпертрофія однієї з парадигм може негативно позначатися на суб'єктах навчально-виховного процесу. Аналізуючи різні парадигми й

напрями сучасної філософії освіти, автор поступово доходить висновку, що в сучасній українській освіті на основі поєднання когнітивно-інформаційної та культурологічної парадигм формується когнітивно-культурологічна, яка разом із особистісно-орієнтованою парадигмою визначатиме майбутнє вітчизняної системи освіти.

Зрозуміло, що визначення стратегії майбутнього розвитку освіти буде неефективним без урахування світоглядно-історичного підґрунтя, і тому увагу привертають присвячені цьому питанню роботи, зокрема, стаття *А. Найчука «Еволюція філософсько-педагогічної думки в Стародавньому світі»* [40]. Вона презентує результати поступового аналізу еволюційного розвитку філософсько-педагогічної думки від релігійних книг Давнього Сходу через її кульмінацію в Давній Греції (завдяки зокрема вченням Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля) до робіт її теоретиків у Давньоримській імперії.

Окрему нішу серед робіт із філософії освіти займають статті, присвячені *застосуванню синергетичної методології або процесів самоорганізації в освітній системі*. Звернення до них важливе, оскільки філософія нелінійності сьогодні все частіше визнається найбільш надійною методологічною основою теорії та практики сучасної освіти.

Особливу увагу в цьому контексті привертає стаття *Л. Горбунової «Синергетична парадигма: методологічні та дидактичні можливості в освіті»* [20], в якій ґрунтовно аналізується точка зору, що в сучасній системі освіти (зокрема – вищій) синергетичний образ мислення набуває все більшого значення, причому не стільки як навчальний предмет, скільки як метод навчання, побудований на нелінійності, самоорганізації, відкритості системи. При цьому підкреслюється, що одна з основних інтенцій синергетики освіти полягає в подоланні розриву між нашими знаннями про зовнішній світ (який розглядався у класичній науці як жорстко детермінований) і про вільний, творчий внутрішній світ особистості.

Про значну роль синергетичної парадигми в розробці сучасної філософії освіти, як уже зазначалося вище, пишуть і *В. Андрущенко* та *В. Лутай*, аналізуючи концептуальні засади сучасної філософії освіти в Україні [1].

До синергетичного підходу в освіті звертається і *Д. Дзвінчук* [29], розкриваючи думку, що саме на ньому повинна ґрунтуватися стратегія розвитку освітньо-наукового комплексу ХХІ століття.

У вже згадуваній статті *Г. Цехмістрової «Формування цілісного мислення – освітня парадигма нового тисячоліття»* стверджується, що одним із головних завдань сучасного педагога-новатора є навчання студентів цілісному креативному мисленню і методам самоорганізації – що означає показати принцип подібності природи, життя і мислення, навчити шукати аналогії для нових явищ, показати необхідність автодидактики у процесі навчання.

У статті *Т. Бірюкової «Самоорганізаційний підхід як методологічна основа соціалізації студентської молоді»* [4] опрацьовується гіпотеза про те, що оптимальною методологічною основою дослідження процесів соціалізації

студентської молоді виступає самоорганізаційний (синергетичний) підхід. При цьому в роботі розкриваються основні переваги самоорганізаційного підходу. Дана стаття не може не привернути увагу в контексті проблематики філософії освіти через тісний взаємозв'язок процесів розвитку вищої освіти з факторами й механізмами соціалізації студентства.

У зв'язку зі стратегічним спрямуванням України на входження в Євросоюз, а української освітньої системи – на інтеграцію з європейським освітнім простором все більшої популярності набувають роботи, присвячені *осмисленню змін системи освіти в контексті принципів Болонської декларації*. Не стали винятком і статті в журналі «Нова парадигма».

Важливі аспекти формування європейського простору освіти актуалізує робота О. Джури «*Детермінанти трансформації професійної освіти у вимірі формування європейського простору освіти*» [25]. У ній зазначається, що дослідити простір європейської освіти – означає не стільки визначити його географічні параметри, скільки обґрунтувати його енерго-інформаційну природу, формалізувати межі розповсюдження нової ідеології освітянської діяльності та встановити специфіку організації навчально-виховного процесу в інформаційному суспільстві з метою підготовки фахівців якісно нового гатунку. Також розкривається погляд, що трансформація системи професійної освіти на теренах Європи детермінована як об'єктивними факторами (наприклад, логікою саморозгортання національних систем освіти країн-учасниць Ради Європи), так і суб'єктивними (що втілює в собі свідому організуючу діяльність людей і в першу чергу тих, хто навчається).

Т. Бірюкова аналізує зміни загальноцивілізаційної (в її термінології – адаптаційної) складової соціалізації студентів в умовах європейської інтеграції. У своїй статті «*Адаптаційна складова соціалізації студентів в умовах євроінтеграції*» [3] вона розводить професійну та адаптаційну складові соціалізації студентської молоді і розкриває точку зору, згідно з якою на сучасному етапі розвитку різних сфер суспільного життя культуру правомірно вважати механізмом громадянського укорінення особистості в полікультурний соціум Об'єднаної Європи, і саме засобами культури забезпечується адаптаційна соціалізація студентів.

До аналізу змін світоглядних засад освіти в контексті європейської інтеграції звертається й інша авторка – І. Шавкун, але її роботи заповнюють специфічну лакуну: вони стосуються менеджмент-освіти. Засадам менеджмент-освіти в умовах прилучення до європейської освітньої системи присвячена її стаття «*Філософія менеджмент-освіти в умовах входження України в Європейський простір згідно з Болонською декларацією*» [49]. В інших роботах вона торкається аспектів філософії менеджмент-освіти, зокрема, це статті «*Сутність і світоглядна спрямованість менеджмент-освіти*», «*Менеджмент-освіта: релігійний контекст*» [47; 48]. У статтях І. Шавкун сутність менеджмент-освіти визначається як формування нової генерації

менеджерів-професіоналів, виконання замовлення суспільства на відтворення нового покоління фахівців із управління соціальними процесами, здатних ефективно працювати за нових умов.

У контексті сучасних процесів розширення європейського простору вищої освіти актуальними є статті польських колег *М. Врублевського* про створення спільного дослідного простору Євросоюзу [18] та *М. Волянського* і *А. Джевїцького* – про європеїстику як напрям підготовки у вищій школі в Польщі [17; 24]. Ці роботи мають, з одного боку, філософсько-освітній, з іншого – прикладний характер, оскільки в них не тільки обґрунтовуються світоглядні засади європеїстики та європейських студій, але й наводяться конкретні показові приклади.

Прикладним аспектам філософії освіти в контексті інтеграції української освітньої системи в Європу присвячена і стаття *С. Кузнецова* «*Розвиток освіти в інформаційному суспільстві: європейські реалії та перспективи*» [38]. У ній автор аналізує ініціативи Європейського Союзу та окремих його країн зі створення системи «електронної освіти» в рамках розвитку інформаційного суспільства. При цьому значна увага приділена таким питанням, як аналіз офіційних документів Комісії Євросоюзу щодо створення системи «електронної освіти», визначення особливостей впровадження нової освітньої системи в окремих європейських країнах на основі вивчення національних стратегій побудови інформаційного суспільства, дослідження рівня готовності України до розвитку «електронного навчання».

У рамках прямування вітчизняної системи освіти до Болонської декларації зростає популярність розробок і деяких інших **прикладних аспектів філософсько-освітньої проблематики**. Наприклад, *М. Кісіль* звертається до аналізу системи зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії. У статті з однойменною назвою [35] автор підкреслює актуальність вивчення цього питання для нашої держави, пов'язане з прагненням підвищити рівень життя громадян та конкурентноздатність держави через взаємодію вітчизняної системи освіти з європейськими структурами. Розкривається історія і сутність, підкреслюється значення аудиту QAANE – незалежного недержавного органу, що перебуває у власності низки організацій, які репрезентують вищу освіту Великобританії, і фінансується через внески університетів і коледжів вищої освіти.

Поряд із оцінкою, невід'ємним елементом управління якістю освіти виступає контроль знань. Дана складова освіти аналізується, зокрема, у статті *В. Вікторова* «*Контроль знань: основні функції та методи*» [12], присвяченій відповідно узагальненню та систематизації відомих на сьогодні функцій і методів контролю знань. При цьому автор значну увагу приділяє методу тестування, визначаючи його переваги й недоліки, однак застерігає, що тестовий контроль є дієвим допоміжним засобом перевірки знань, але аж ніяк не основним. У контексті цієї проблематики *В. Вікторов* також аналі-

зує модульне навчання та рейтингову систему оцінювання. Тестування як засіб контролю знань більш детально аналізується цим автором в іншій роботі – *«Стандартизоване тестування як засіб контролю та управління якістю освіти»* [15]. Він досить послідовний у своїх дослідницьких інтересах і в рамках розробки прикладних аспектів реалізації філософського підґрунтя освіти звертається також до технологій управлінського рішення в освіті, до ліцензування закладів освіти в системі управління якістю та до стандартів як індикаторів якості освіти [13; 14; 16].

Важливість формування готовності майбутніх освітян до впровадження сучасних освітніх технологій і залежність від цього виконання багатьох головних завдань сучасної вітчизняної освітньої системи підкреслюється також у статті *«Курс «Освітні технології» у професійно-педагогічній підготовці бакалаврів, спеціалістів, магістрів»*, автори якої – В. Будак і О. Пехота [5] – зокрема стверджують, що випускник університету повинен мати загально-педагогічне уявлення як про загальновизнані освітні технології, так і про ті, що активно розвиваються: модульне навчання, групова навчальна діяльність, навчання як дослідження, проектна технологія, технологія колективного творчого виховання, технологія створення ситуації успіху учню, інформаційні технології тощо.

Вивченню рівня використання інформаційних технологій у вітчизняній освітній системі цілком присвячена стаття В. Зуєвої *«Сучасний стан інформаційних технологій в українській освіті»* [33], в якій у результаті ретельного аналізу вимальовується висновок, що основним аспектом процесу впровадження інформаційних освітніх технологій є його гуманізація, що означає, насамперед, спрямованість навчального процесу на розвиток особистості із формуванням у неї механізмів самоосвіти та пізнання на засадах власних індивідуальних когнітивних стратегій тощо.

Розробці теоретичних засад удосконалення методики викладання історичних дисциплін присвячена стаття В. Вашкевича *«Методика викладання історії: необхідність оновлення»* [8], в якій послідовно і логічно обґрунтовується думка про актуальність демократизації, індивідуалізації та гуманізації історичної освіти, що має піднести її на якісно новий рівень. Показано також, що важливим завданням у руслі цієї проблеми є оновлення змісту викладання історичних наук у ВНЗ та перехід на діалогічний характер викладання.

Таким чином, опубліковані в журналі «Нова парадигма» статті з проблематики філософії освіти репрезентують результати досліджень щодо таких основних питань, як: визначення світоглядних засад філософії освіти, осмислення специфіки філософії освіти «нового тисячоліття», застосування синергетичної методології або процесів самоорганізації в освітній системі, аналіз змін системи освіти в контексті принципів Болонської декларації, визначення прикладних аспектів філософсько-освітньої проблематики.

У зв'язку з тим, що журнал «Нова парадигма» є фаховим не тільки з філософських наук, але й із політології та соціології, в окремих його випусках можна також ознайомитись із близькими до філософсько-освітніх розвідок, але з **політологічним чи соціологічним акцентом**.

У контексті філософсько-освітньої проблематики привертає увагу стаття В. Чепак *«Соціологія освіти в системі соціогуманітарного знання»* [46]. Її зміст важливий і актуальний не тільки з точки зору перспектив розвитку соціології, але й для розбудови ідеї «освітнього суспільства». При цьому розкривається думка, що соціологічне пізнання проблем освіти може бути двобічним: з одного боку, це використання соціологічних методів у дослідженнях в рамках педагогіки, психології чи інших спеціальних дисциплін; інший підхід передбачає вивчення об'єктів системи освіти через предмет і метод соціології. Підкреслюється, що саме такий «первинний» підхід є визначальним для соціології освіти, а основна проблематика сучасної соціології освіти визначається як концептуальний розвиток функціональної моделі системи освіти та структурної моделі, які можуть виступати однією з передумов державної освітньої політики.

Серед інших опублікованих у «Новій парадигмі» статей соціологічної проблематики цікавою в контексті філософсько-освітніх розбудов є робота Ні Вей Юнь *«Соціальне становище студентів вищих навчальних закладів КНР у період реформування вищої освіти»* [41], присвячена зокрема таким питанням, як: динаміка кількісних і якісних змін у ВНЗ Китаю, нерівність громадян КНР в отриманні вищої освіти, розшарування китайського студентства залежно від соціального статусу родини та рівня оплати навчання, можливості навчання китайських студентів за кордоном.

Політичній освіті в тому чи іншому ракурсі присвячені статті таких авторів, як І. Горбатенко, М. Дмитренко, А. Карнаух, С. Кострюков [19; 32; 34; 37]. На перетині філософії освіти і політології написана робота Л. Белової *«Гражданское воспитание — главная задача высшей школы»* [2], в якій автор виділяє такі основні напрями громадянського виховання, як виховання патріотизму, розвиток правосвідомості як визначальної характеристики громадянської зрілості, формування політичної культури особистості, яка включала б необхідну політичну компетентність, лояльність і вимогливість до держави, готовність впливати на владу.

Але в цілому треба зазначити, що таких статей — політологічного чи соціологічного забарвлення — набагато менше, популярність же робіт, безпосередньо присвячених філософії освіти в «чистому вигляді» зростає та безумовно свідчить про складність і актуальність проблем в освітній сфері, які неможливо розв'язати без попереднього ретельного опрацювання їх філософських засад.

Література:

1. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти в Україні // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 36. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8–21.
2. Белова Л. А. Гражданское воспитание – главная задача высшей школы // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 43. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 72–78.
3. Бірюкова Т. Ф. Адаптаційна складова соціалізації студентів в умовах євроінтеграції // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 46. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 86–94.
4. Бірюкова Т. Ф. Самоорганізаційний підхід як методологічна основа соціалізації студентської молоді // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 92–102.
5. Будак В. Д., Пехота О. М. Курс «Освітні технології» в професійно-педагогічній підготовці бакалаврів, спеціалістів, магістрів // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 39. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 87–98.
6. Вашкевич В. М. Життєві цінності в структурі історичної свідомості сучасної студентської молоді // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 39. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 51–57.
7. Вашкевич В. М. Історична свідомість у структурі духовного світу сучасної студентської молоді // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 38. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 38–45.
8. Вашкевич В. М. Методика викладання історії: необхідність оновлення // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 46. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 79–86.
9. Вашкевич В. М. Молодіжне сприйняття історії: зміна аксіологічних параметрів і міфологем // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 52. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 177–184.
10. Вашкевич В. М. Молодь у контексті адекватного сприйняття історії // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 45. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 127–132.
11. Вашкевич В. М. Переоцінка минулого як характерна риса молодіжного сприйняття історії // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 40. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 64–73.
12. Вікторов В. Г. Контроль знань: основні функції та методи // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 52. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 38–48.
13. Вікторов В. Г. Ліцензування закладів освіти в системі управління якістю // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 42. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 70–82.
14. Вікторов В. Г. Стандарти в освіті як індикатори якості // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 46. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 71–79.

15. Вікторов В. Г. Стандартизоване тестування як засіб контролю та управління якістю освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 38. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 114–112.
16. Вікторов В. Г. Технології управлінського рішення в освіті // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 45. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 115–127.
17. Волянські М. С. Європеїстика як напрям підготовки і спеціалізація у вищих школах в Польщі // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 58–61.
18. Врублевський М. Створення спільного дослідного простору ЄС на прикладі проекту Інституту міжнародних досліджень Вроцлавського університету згідно з VI Програмою «The EU and Eastern Europe» // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 66–69.
19. Горбатенко І. А. Громадянська освіта як перспективний напрям застосування політологічних знань в Україні // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 49. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 188–196.
20. Горбунова Л. С. Синергетична парадигма: методологічні та дидактичні можливості в освіті // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 48–58.
21. Гофрон А. Філософські засади проекту освітньої концепції // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 38. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 70–79.
22. Гофрон Б. Функціонально-структурний, конфліктний та інтерпретативний підходи до проблеми суспільного контексту освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 38. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 79–89.
23. Грива О. А. Реалізація ідей формування толерантності у дітей та молоді в сучасній системі освіти в Україні // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 52. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 24–32.
24. Джевіцькі А. Програмна актуальність напрямку «Європеїстика» в контексті розвитку міжнародних процесів // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 61–66.
25. Джура О. Д. Детермінанти трансформації професійної освіти у вимірі формування європейського простору освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 48. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 44–52.
26. Дзвінчук Д. І. Еволюція поглядів на суспільство майбутнього і освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 48. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 34–44.
27. Дзвінчук Д. І. Освіта нового суспільства і сутнісні аспекти її філософських засад // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 42. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 61–70.
28. Дзвінчук Д. І. Філософські аспекти планування освіти ХХІ ст. // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 40. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 56–64.

29. Дзвінчук Д. І. Філософські засади стратегії розвитку освітньо-наукового комплексу України ХХІ століття // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 52. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 49–60.
30. Дзвінчук Д. І., Малімон В. І. Проблема спрямованості розвитку українського суспільства та її вплив на формування ціннісних орієнтацій української молоді // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 49. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 16–23.
31. Дзоз В. О. Освіта в структурі державної гуманітарної політики // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 46. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 64–71.
32. Дмитренко М. А. Політична освіта та просвітництво у формуванні політичної культури особистості // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 42. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 91–97.
33. Зуєва В. І. Сучасний стан інформаційних технологій в українській освіті // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 43. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 78–84.
34. Карнаух А. А. Роль політичної освіти і виховання у формуванні політичної свідомості студентської молоді // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 38. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — С. 160–166.
35. Кісіль М. В. Система оцінки якості вищої освіти в Англії // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 53. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 32–38.
36. Корсак К. В. Нова філософська парадигма педагогіки ХХІ століття та імператив виховання альтруїзму // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 53. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 23–31.
37. Кострюков С. В. Демократична освіта в ринково-орієнтованому суспільстві // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 38. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — С. 89–96.
38. Кузнецов С. В. Розвиток освіти в інформаційному суспільстві: європейські реалії та перспективи // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 50. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 160–170.
39. Малімон В. І. Національне виховання як соціально-педагогічна проблема і важливий чинник формування соціокультурних орієнтацій студентської молоді // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 52. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 32–37.
40. Найчук А. В. Еволюція філософсько-педагогічної думки в Стародавньому світі // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 52. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 18–23.
41. Ні Вей Юнь. Соціальне становище студентів вищих навчальних закладів КНР у період реформування вищої освіти // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 45. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 188–199.
42. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду // *Нова парадигма: Журнал наукових праць* / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 50. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 36–48.

43. Пазенок В. С. Гуманістичне «призначення» освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 36. — К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — С. 21–36.
44. Табачек І. Сучасний вчитель: ідея та ідеал // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 38. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — С. 96–104.
45. Цехмістрова Г. С. Формування цілісного мислення — освітня парадигма нового тисячоліття // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 53. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — С. 38–46.
46. Чепак В. В. Соціологія освіти в системі соціогуманітарного знання // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 51. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 193–197.
47. Шавкун І. Г. Менеджмент-освіта: релігійний контекст // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 49. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 65–81.
48. Шавкун І. Г. Сутність і світоглядна спрямованість менеджмент-освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 43. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 63–72.
49. Шавкун І. Г. Філософія менеджмент-освіти в умовах входження України в Європейський простір згідно з Болонською декларацією // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 46. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 94–99.
50. Шкаропуд Є. О. Через інтегративну трансформацію освіти — до суспільства сталого розвитку // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 40. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — С. 73–81.
51. Ярошенко А. О. Розвиток суспільства у вимірі когнітивного та ретроспективного аналізу цінностей освіти // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. — Вип. 46. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — С. 54–64.

Галина Нестеренко. «Новая парадигма» философско-образовательных исследований (обзор статей по проблематике философии образования в журнале «Новая парадигма»)

Анализируя статьи по философско-образовательной проблематике, опубликованные в журнале «Новая парадигма» за последние два года, автор выделяет тематические блоки, которые обратили на себя наибольшее внимание со стороны исследователей этой научной области, а именно: осмысление специфики философии образования, определение философских оснований стратегии развития образования, различных теоретико-методологических подходов к определению его содержания в информационную эпоху, применение синергетической методологии в частности, осмысление изменений в системе образования в контексте Болонского процесса, его политические и социологические ракурсы, а также различные прикладные аспекты философско-образовательной проблематики.

Galyna Nesterenko. «A New Paradigm» of Philosophical and Educational Studies (Review of the articles on Philosophy of Education published in the journal «New Paradigm»)

By analyzing the works in philosophy of education published in the journal *New Paradigm*, the author classifies the most popular topics: comprehension of specifics of philosophy of education, describing philosophical grounds of a strategy for advancement of education and different theoretical and methodological approaches towards determining its content in the information era, applying synergetics methodology, discussing the changes of education (its political and sociological perspectives) in the context of Bologna process, and applied aspects of philosophical and educational subject matter.



Іван НАДОЛЬНИЙ

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ У РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ¹

Рецензія на монографію Віктора Жадька «Історична пам'ять у розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект)». Аналіз ступеня опрацювання означеної проблеми показує, що дослідження, де б із позицій системного підходу здійснювався соціально-філософський аналіз історичної пам'яті в системі духовного світу особистості на регіональному рівні, практично відсутні. Цю прогалину й намагається заповнити автор даної наукової праці, відомий в Україні вчений і письменник.

На початку ХХІ століття поняття історичної пам'яті та її місця й ролі в духовності суспільства стають одним із головних семантичних орієнтирів спрямування свідомості особистості в минуле, що визначає виняткову важливість розкриття концептуального змісту цих понять. Про це засвідчує Віктор Жадько у своїй монографії «Історична пам'ять у розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект)»².

Віктор Жадько, відомий в Україні вчений і письменник, який першим розпочав роботу щодо відродження історичної пам'яті, каталогізації поховань визначних особистостей. Його наукові праці, а саме: наукові довідники — «Байковий некрополь», «Український некрополь», «У пам'яті Києва. Столичний некрополь письменників», знані в колах учених, вчителів, студентів, творчої інтелігенції й завоювали поважне місце серед науковців держави. Соціально-філософський аналіз історичної пам'яті й духовності особистості, на думку Віктора Жадька, все більше усвідомлюється як актуальний для

¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

² Жадько В. Історична пам'ять у розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект). — К.: Павлушка, 2006. — 480с.

сьогодення. Філософи, соціологи, педагоги, діячі культури та релігії, політики й журналісти все частіше звертаються до цих понять, вбачаючи в них «панацею» від сучасних моральних хвороб народу й особистості. Проте таке звернення зазвичай відбувається без ґрунтовного осмислення феномену, а сенс цих понять вважається чимось само собою зрозумілим, всім відомим.

Як переконливо доводить у своїй науковій праці Віктор Жадько, невивченим залишається також питання державної координації процесів відродження історичної пам'яті в єдиному духовному просторі України, формування якого визначено одним із пріоритетних напрямків життєдіяльності сучасного українського соціуму. Небезпідставно Указом Президента держави в кінці 2005 року створено Український Інститут національної пам'яті.

Відсутність таких досліджень, на думку автора, стримує розвиток філософської, соціологічної, історичної, педагогічної науки, не дозволяє визначити й реалізувати пріоритетні напрямки впливу держави на духовну ситуацію в суспільстві, що веде до зростання моральної деградації окремих громадян.

Між тим аналіз ступеня розробленості проблеми показує, що наявна теоретична рефлексія історичної пам'яті та духовності особистості має дещо парадоксальний характер, потребує глибокого наукового обґрунтування. А дослідження, де б із позицій системного підходу розглядалися теоретичні та практичні засади, соціально-філософський аналіз історичної пам'яті в системі духовного світу особистості на регіональному рівні, відсутні. Цю прогалину й намагається заповнити дана наукова праця.

Соціально-філософську основу наукової праці Віктора Жадька складають не лише соціологічні, історико-філософські, педагогічні праці зарубіжних і вітчизняних авторів, а й власні теоретичні й практичні пропозиції.

Автор також працює в рамках компаративного напрямку державного університету американського штату Огайо, де поставили за мету комплексне вивчення соціальних інститутів пам'яті: від специфічних меморативних просторів (музеї, меморіали, некрополі) до символічних технологій передачі пам'яті (образи, тексти, канони), технік перетворення та збереження минулого в існуючому (ритуали, персональні практики, традиційні навички).

Окремий аспект проблеми Віктор Жадько виокремив як дослідження Інституту національної пам'яті Польщі, метою діяльності якого є збереження пам'яті про численні жертви, яких зазнав польський народ у роки Другої світової війни та після її завершення. Він провів власне дослідження поховань та каталогізацію історичних особистостей України та Банд Бруку (США), Ольшанського (Прага), Мюнхенського (Німеччина), Львівського та Байкового некрополів, кладовищ обласних центрів нашої держави. Достовірність одержаних результатів автор обґрунтовує, використовуючи сучасні засоби теоретико-методологічного аналізу, встановлення того інтервалу абстракцій, у межах якого вибудовуються теоретичні конструкти історичної пам'яті й тієї її ролі у формуванні духовності суспільства та особистості, який вони здатні описати. Автор також застосовує верифікацію теоретичних положень, емпіричних спостережень за сучасною освітньо-культурною реальністю та духовними практиками особистості, репрезентованими в ній.

Позитивною ознакою рецензованої наукової роботи стало також поєднання соціально-філософського та педагогічно-виховного підходів при аналізі реальних процесів відродження історичної пам'яті в українському суспільстві. Показано, що теоретичні концепції та фактичні дані з історичної пам'яті в структурі духовності особистості можуть широко використовуватися в навчальному процесі на філософських і філологічних факультетах вищих навчальних закладів держави, при читанні курсів лекцій із філософії, соціології, педагогіки, теорії й історії культури. Автором дослідження переконливо доведено, що нагальним питанням сьогодення є осмислення українським народом свого історичного шляху, пройденого з найдавніших часів. Звернення до історичного досвіду, відродження історичної пам'яті сприяє усвідомленню своєрідності, культурно-побутових відмінностей етнічних груп українців і подальшій консолідації нації навколо базових спільностей – духовних, соціальних, моральних, які б стимулювали сам процес оздоровлення українського соціуму через демократичні процеси, а на основі цього й духовна культура народу формувалася б навколо національної ідеї.

Безперечно, наукове дослідження Віктором Жадьком історичної пам'яті на часі, актуальне й буде корисним як для науковців, педагогів, так і для пересічних українців.

Иван Надольный. Историческая память в развитии духовности личности

Рецензия на монографию Виктора Жадько «Историческая память в развитии духовности личности (социально-философский аспект)». Анализ степени разработки указанной проблемы показывает, что исследования, в которых бы с позиций системного подхода осуществлялся социально-философский анализ исторической памяти в системе духовного мира личности на региональном уровне, практически отсутствуют. Этот пробел и пытается заполнить автор рассматриваемой научной работы, известный в Украине ученый и писатель.

Ivan Nadol'ny. A Historical Memory in a Personality's Moral Development

The article is a review of Victor Zhad'ko monograph titled «A historical memory in a personality's development (social and philosophical aspect)». The book shows there is a lack of regional researches based on a system approach towards a social and philosophical analysis of personality's moral world. The main goal of the author, well-known and respected Ukrainian scholar, is to contribute to this field of study.

Леся ПАНЧЕНКО

РЕЦЕНЗІЯ НА КОЛЕКТИВНУ МОНОГРАФІЮ «ФІЛОСОФСЬКІ АБРИСИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ»¹

Розглядаються філософські засади освітнього дискурсу, показуються можливості застосування постнекласичної методології, розкриваються філософські проблеми інформатизації та управління сучасною освітою.

У колективній монографії «Філософські абрисы сучасної освіти» представлено основні положення здійсненої розвідки в галузі філософії освіти щодо висвітлення філософських засад освітнього дискурсу. Актуальність дослідження не викликає сумніву. Тема, що виноситься на обговорення, належить до найбільш фундаментальних проблем сучасної науки, філософії й соціальної практики. ХХІ століття робить грандіозні виклики традиційному суспільству, національним державам і культурам, способам підготовки людини до життя, насамперед, засобами освіти й виховання. Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце й можливості самореалізації в новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись на сторінках цієї монографії.

Заслуговує на увагу ретельна розробка плану й структури монографії, яка зберігає логічну послідовність та комплексність викладення матеріалу як на рівні роботи в цілому, так і в межах кожного окремого розділу.

Теоретично вагомим, на нашу думку, є матеріал першого розділу роботи — «У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу». Саме тут закладається основа авторської концепції. Наголошуючи на тому, що освіта є об'єктом дослідження як педагогіки, так і філософії освіти, а людина є об'єктом і суб'єктом освітньої діяльності, автори переконливо доводять, що



¹ Див. 3-тю стор. обкладинки.

без розуміння природи людини, особливостей її взаємозв'язків із зовнішнім світом, сенсу життя, тобто філософських аспектів проблем людини, педагогіка втрачає орієнтири і справжня освіта стає неможливою.

Досить професійно показуються можливості застосування постнекласичної методології. Проаналізовані в монографії постнекласичні інтенції спричиняють переусвідомлення поняття «наука», її функції й ролі в суспільстві. Наукова діяльність не може більше розглядатися як етично й політично нейтральна, відірвана від дійсності. Знання постнекласичної науки орієнтуються на гуманітарні цінності, на людину, на те, яким повинен бути світ.

На підтримку й позитивну оцінку в рецензованій монографії заслуговує й другий розділ — «Гендерна педагогіка: долаючи межі теоретично й практично». Гендерна педагогіка показується в контексті сучасних філософсько-освітніх теорій, підкреслюючи особливості гендерної соціалізації та стереотипізації навчального процесу.

Цікавим здобутком монографії є визначення ціннісно-сміслового простору освіти крізь внутрішній стан індивіда. Провідною є ідея про те, що освіта, враховуючи прагнення особистості до свободи, набуття незалежності, побудови власної системи смислів пізнання, повинна творити необхідні умови для її саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації. Автори опрацьовують цю ідею в третьому розділі монографії — «Ціннісно-смісловий простір освіти у вимірі внутрішнього стану індивіду».

Цілісність презентованої роботи створюється в четвертому розділі — «Соціогуманітарна освіта: шлях до діалогу» за рахунок висвітлення едукативного виміру діалогу на прикладі літературної та історичної освіти як важливої соціогуманітарної компоненти.

У п'ятому розділі монографії — «Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти» розкриваються філософські проблеми інформатизації сучасної освіти. Зазначається, що інформаційна культура сьогодні стала чи не найважливішим компонентом людської культури.

Поняття управління стало одним із необхідних і найважливіших у розкритті структури будь-якої цілеспрямованої діяльності. Це поняття, по суті, вже перетворилося в одну з основних категорій філософської теорії діяльності. Управління освітою є найважливішою складовою соціального управління, без функціонування якої неможливий усвідомлений розвиток людини, суспільства й культури. Про це йде мова в шостому розділі монографії — «Філософські проблеми управління сучасною освітою».

Книга є збіркою наукових досліджень, у яких автори намагаються знайти ціннісно-сміслові обрії сучасної освіти за нових екзистенційних умов та антропологічних орієнтирів.

На нашу думку, дана колективна монографія може зацікавити фахівців у галузі філософії освіти, синергетики та філософії науки, спеціалістів інших галузей знань — педагогів, психологів, соціологів та ін., а також науково та інноваційно налаштованих аспірантів, магістрантів, студентів.

***Леся Панченко. Рецензия на коллективную монографию «Философские
абрисы современного образования»***

Рассматриваются философские основы образовательного дискурса, показывается возможность применения постнеклассической методологии, раскрываются философские проблемы информатизации и управления современным образованием

***Lesya Panchenko. The Review of Collective Monograph «Philosophical
Image of Contemporary Education»***

Philosophical bases of an educational discourse are considered, the possibility of application of post-non-classical methodology is shown, philosophical problems of informatization and modern educational management are revealed

CONTENTS

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Victor ANDRUSHCHENKO.

Pedagogical Education: Historical and Philosophical Reflection
for the Future7

Sergiy PROLEYEV

Repression of Education: Forced Necessity or
Socium's Power Intentions?17

MODERN EDUCATIONAL METHODOLOGIES

Victoriya SHAMRAI

The Educational Project of Modernity and the Society of Nowadays28

Lyudmyla GORBUNOVA.

Complex thinking as the answer to an epoch challenge40

SOCIOCULTURAL DIMENSION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Ol'ga ASTAF'EVA

Contemporary Educational Paradigm in the Context
of Social and Cultural Changes56

Konstantyn VASHCHENKO

Values of Education As a Subject of Scholarly Analysis73

Oleg CHABALA

Bologna Process as One of the Main Tendencies
of the Modern Education's Globalization79

EDUCATIONAL SYSTEMS IN A MULTICULTURAL SPACE

Victoria HAYDENKO

Philosophy of Education in Australia. Jennifer Gore:
«The Struggle for Pedagogies» and Quality of Education87

Jenifer GORE

Feminist Pedagogy or Feminist Pedagogy?91

Victor ZINCHENKO

Neo-behaviourism As a Social and Philosophical Model
of Education, «Technology of Behaviour» and Public Management108

Beata GOFRON

The Long Odds in Education during the Transformation
of Social Order in Poland118

EDUCATION AND SCIENCE IN POST-NON-CLASSICAL PERSPECTIVE

Oleksiy BORYSENKO

On Scientific Aspects of Information's Essence131

Edward KALININ

The Problem of an Observer in the Up-to-date Science and Pedagogy139

Inna KNYSH

Ecological Education at the Post-non-classical Period148

ETHMICAL AND AESTHETICAL DISCOURSES IN EDUCATIONAL SPACE

Olga PAVLOVA

The Transformation of Educational Strategies
in Non-classical Aesthetics159

Olena LEVCHENKO

A Human on Texts Crossing: Aesthetical as Ethical169

Zoreslav SAMCHUK

Determination of Ethical Priorities as a Dual Issue
of Social Being and Social-Philosophical Study182

HISTORY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Max HORKHEIMER

«Eclipse of Reason» (Ukrainian translation
made by M. Kultayeva) – Part III194

Volodymyr SHEVCHENKO

The Philosophy of Education in Ancient Ukraine214

Victor DOVBNYA

Kostyantyn Ushynskiy As a Founder of the Ukrainian Philosophical and Educational Thought.	231
--	-----

EDUCATIONAL STRATEGIES AND PRACTICES**Volodymyr RHYZHKO**

A Syllabus on Philosophy and Philosophical Reflection	246
---	-----

Serhiy KLEPKO

Philosophy of Education in Pedagogic Education	252
--	-----

Victor ZHAD'KO

A Pedagogical Activity As a Basis for the Revival of the Youth's Historical Memory	260
--	-----

**PRESENTATIONS OF PHILOSOPHICAL
AND EDUCATIONAL EDITIONS****Olga GOMILKO**

Education in Ukraine: spirit and body	269
---	-----

Iryna PREDBORSKA

Gender Education in Development: From Theory to Practice	277
--	-----

Galyna NESTERENKO

«A New Paradigm» of Philosophical and Educational Studies (Review of the articles on Philosophy of Education published in the journal «New Paradigm»).....	291
--	-----

Ivan NADOL'NY

A Historical Memory in a Personality's Moral Development	306
--	-----

Lesya PANCHENKO

The Review of Collective Monograph «Philosophical Image of Contemporary Education»	309
---	-----

Contents	312
-----------------------	------------

Our authors	315
--------------------------	------------

Requirements to the article.....	317
---	------------

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович — доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України;

АСТАФ'ЄВА Ольга Миколаївна — доктор філософських наук, професор, заступник завідувача з наукової роботи кафедри теорії та практики культури Російської академії державної служби при Президенті РФ;

БОРИСЕНКО Олексій Андрійович — доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри електроніки і комп'ютерної техніки Сумського державного університету;

ВАЩЕНКО Костянтин Миколайович — аспірант Інституту вищої освіти АПН України;

ГАЙДЕНКО Вікторія Олександрівна — кандидат філософських наук, доцент Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

ГОМІЛКО Ольга Євгенівна — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу філософії культури, етики та естетики Інституту філософії імені Г. Сковороди НАН України; доцент кафедри філософії та релігієзнавства Національного університету «Києво-Могилянська академія»;

ГОР Дженифер — професор кафедри освіти і мистецтв Університету Ньюкасл в Австралії;

ГОРБУНОВА Людмила Степанівна — кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ГОФРОН Беата — доктор філософських наук, професор, науково-дидактичний працівник відділу педагогіки Академії імені Я. Долгуша у Ченстохові (Польща);

ДОВБНЯ Віктор Миколайович — кандидат філософських наук, проректор з науково-педагогічної роботи Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

ЗІНЧЕНКО Віктор Вікторович — кандидат філософських наук, доцент Міжрегіональної академії управління персоналом;

КАЛІНІН Едуард Юрійович — старший викладач кафедри філософії, політології та соціології Московського енергетичного інституту (технічного університету);

КЛЕПКО Сергій Федорович — кандидат філософських наук, доцент, про-реktor Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти, головний редактор журналу «Постметодика»;

КНИШ Інна Васиївна — аспірантка Сумського педагогічного університету;

ЛЕВЧЕНКО Олена Григорівна — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Державного центру театрального мистецтва імені Леся Курбаса;

НАДОЛЬНИЙ Іван Федотович — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти;

НЕСТЕРЕНКО Галина Олегівна — докторант відділу етнополітики Національного інституту стратегічних досліджень при Президенті України; доцент кафедри соціології, управління та євроінтеграції Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

ПАВЛОВА Ольга Юріївна — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Національного аграрного університету;

ПРЕДБОРСЬКА Ірина Михайлівна — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ПРОЛЕСВ Сергій Вікторович — доктор філософських наук, професор Національного університету «Києво-Могилянська академія», президент Українського філософського фонду;

РИЖКО Володимир Антонович — доктор філософських наук, професор, директор Центру гуманітарної освіти НАН України;

САМЧУК Зореслав Федорович — кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти;

ШАМРАЙ Вікторія Валентинівна — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту філософії НАН України;

ШЕВЧЕНКО Володимир Ісакович — доктор філософських наук, професор Чернігівського державного інституту економіки і управління.

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, усі поля – 20 мм) електронною поштою або на дискетах чи дисках. Електронна пошта редакції: ivo902@bigmir.net

Файли обов'язково мають супроводжуватися роздрукованою. Графіки і малюнки мають бути виконані чітко.

5. Після основного тексту статті (обсяг статті – від 20 000 до 40 000 знаків (0,5 – 1 д.а.) подається література – бібліографічний список мовою оригіналу, що складається за алфавітним порядком або за порядком цитування, під заголовком Література.

Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 – номер джерела за списком літератури, 87 – сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 145; 7, 25; 5, 348].

Після бібліографії подається анотація українською, російською і англійською мовами (загальним обсягом від 1800 до 2000 знаків), яка містить стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті. Тексти анотації мають бути аналогічними українській версії.

6. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторською довідкою за наведеною нижче формою.

б) фото в електронному варіанті: формат JPG з роздільною здатністю не менше 300 dpi, без 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 повернена на доопрацювання.

2. Після рецензування редакція приймає остаточне рішення про можливість опублікування статті.

ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Якщо Вас зацікавила проблематика нашого журналу,
Ви можете придбати цей і наступні номери
часопису «Філософія освіти», звернувшись до редакції за адресою:
01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9
Інститут вищої освіти АПН України, к. 902
e-mail: ivo@bigmir.net; або за телефоном (044) 286-64-02.



Наукове видання

Затверджено до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти АПН України,
протокол № 11 від 25 грудня 2006 року

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ **1(6)/2007**

Оригінал-макет підготовлено видавництвом «Майстер-клас»

Випускаючий редактор *О. М. Шипко*

Літературне редагування *Л. В. Цивільова*

Коректор *А. А. Стрикун*

Комп'ютерне макетування *А. А. Контюх*

Обкладинка *О. І. Панченка*

Оформлення 2-ї та 3-ї сторінок обкладинки *Ю. К. Корсака*

В оформленні першої сторінки обкладинки використано:

Сарджент, Джон Сінгер «Вернон Лі» (фрагмент).

Час створення: 1881 р.

Місто і місце збереження: Лондон, Галерея Тейт

Формат 70х¹/₁₆. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Таймс. Обл.-вид. арк. 20,02. Наклад 500 прим.

ВИДАВНИЦТВО

Головний офіс

МАЙСТЕР-КЛАС

03148, м. Київ, вул. Сім'ї Сосніних, 3;
e-mail: kiev@masterclassbook.com

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 2178

Ексклюзивний дистриб'ютор
ЗАТ «Національний книжковий
проект»

03148, м. Київ, вул. Сім'ї Сосніних, 3
Тел.: 8 (044) 273-57-16, 273-57-18

Надруковано у друкарні ПП «Олена-Фарма»
61070, м. Харків, вул. Старошишківська, 12.