

## **Головний редактор**

**АНДРУЩЕНКО В. П.,**

доктор філософських наук, професор, академік АПН України

## **Перший заступник головного редактора**

**МИХАЛЬЧЕНКО М. І.,**

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України

## **Заступники головного редактора**

**ГОРБУНОВА Л. С.,**

кандидат філософських наук, доцент

**САВЄЛЬЄВ В. Л.,**

доктор історичних наук, професор

## **Редакційна колегія**

**БЕХ В. П.,**

доктор філософських наук, професор

**ГНАТЕНКО П. І.,**

доктор філософських наук, професор

**ЄРМОЛЕНКО А. М.,**

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

**ЛУТАЙ В. С.,**

доктор філософських наук, професор

**МЕЛЬНИК В. П.,**

доктор філософських наук, професор

**ПРЕДБОРСЬКА І. М.,**

доктор філософських наук, професор

**РАДІОНОВА І. О.,**

доктор філософських наук, професор

**ШЕВЧЕНКО В. І.,**

доктор філософських наук, професор

## **Редактори-перекладачі**

**ГАЛЬПЄРИНА В. О.,**

кандидат філософських наук  
(англійська мова)

**КОРЕЦЬКА А. І.,**

кандидат філософських наук  
(українська мова)

## **Відповідальний секретар**

**ЧЕРВОНА Л. М.,** кандидат філософських наук

## **Видавець**

Видавництво **МАЙСТЕР-КЛАС**

## **Адреса редакції**

01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9, Інститут вищої освіти АПН України, к. 902

Тел.: (044) 286-64-02; e-mail: ivo902@bigmir.net

© Філософія освіти, 2005

© Інститут вищої освіти, 2005

© ТОВ «Майстер-клас», 2005

## ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

<b>Віктор АНДРУЩЕНКО</b> Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів .....	5
<b>Володимир ШЕВЧЕНКО</b> Філософія освіти: проблеми самовизначення .....	18
<b>Владлен ЛУТАЙ</b> Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику .....	30

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

<b>Микола МИХАЛЬЧЕНКО</b> Філософія освіти і соціокультурна теорія .....	38
<b>Віктор ПАЗЕНОК</b> Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти .....	52
<b>Ірина РАЦІОНОВА</b> Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки .....	74
<b>Сергій КЛЕПКО</b> Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії .....	86
<b>Ірина ДОБРОНРАВОВА</b> Філософія освіти в епоху постнекласичної науки .....	116
<b>Костянтин КОРСАК</b> Формування філософії нанотехнологій і освіта України .....	126

## ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

<b>Віталій ТАБАЧКОВСЬКИЙ</b> Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології ....	135
<b>Марія КУЛТАЄВА</b> Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація .....	149

<b>Вікторія ГАЙДЕНКО, Ірина ПРЕДБОРСЬКА</b> Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи .....	<b>159</b>
--	------------

## **ОСВІТНІ ПРАКТИКИ І СТРАТЕГІЇ**

<b>Анатолій ЛОЙ</b> Трансформація філософської освіти в контексті соціальних змін .....	<b>167</b>
<b>Тамара ЯЦУК</b> «Європейський вибір» у викладанні філософії у вузі .....	<b>184</b>
<b>Володимир РАГНІКОВ</b> Рациональність як пріоритетна ідея у вузівському курсі філософії .....	<b>193</b>

## **ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

<b>Ігор БИЧКО</b> Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки .....	<b>201</b>
<b>Ада БИЧКО</b> Національні аспекти філософської освіти в Україні .....	<b>210</b>
<b>Наталія ШАКУН</b> Особливості інтерпретації історії в класичній українській філософсько-освітній думці .....	<b>229</b>

## **ДИДАКТИЧНІ ІННОВАЦІЇ: ПРОЕКТИ І ДОСВІД**

<b>Лев ТАРАСОВ, Тетяна ТАРАСОВА</b> Зміна глобальної стратегії мислення і нова концепція шкільних підручників .....	<b>239</b>
<b>Наші автори</b> .....	<b>253</b>
<b>Вимоги до оформлення статей</b> .....	<b>255</b>

# ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

**Віктор АНДРУЩЕНКО**

## **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ**

*У статті розглядаються проблеми, пов'язані з пошуками нової парадигми підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення людини до дійсності, але й розвиток самої дійсності у відповідності до людських вимірів життя. Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Фундаментальні питання філософського і загальнокультурного рівня розглядаються в статті у зв'язку з адаптацією української освіти до потреб ринкової економіки.*



Тема, що виноситься на обговорення, належить до найбільш фундаментальних проблем сучасної науки, філософії і соціальної практики. XXI ст., що розгортається, робить грандіозні виклики традиційному суспільству, національним державам і культурам, способам підготовки людини до життя, що здійснюється, насамперед, засобами освіти і виховання. Наприкінці XX ст. світ знову став майже не впізнаним. Його важко охопити єдиним поглядом, передбачити головні вектори розвитку, запропонувати превентивні освітньо-культурні інновації. Разом з тим, досить рельєфно проглядаються тенденції економічної глобалізації і антиглобалізації, ознак інформаційного суспільства і посилення взаємозалежності народів, утвердження демократичного порядку і ринкових перетворень у все більш широкому світовому просторі. Помітною є й смуга тероризму і анти-тероризму, локальних зіткнень, міжетнічних і міжконфесійних конфліктів. Посилилось далекосяжне за своїми можливими наслідками протистояння Схід — Захід, Північ — Південь, ісламського і християнського світів, гуманізму і фундаменталізму.

Поряд з відчутними перевагами, пов'язаними, насамперед, з можливостями вільного розповсюдження інформації, ідей, поглядів, переконань, товарів, вільного пересування, інтеграції культурних надбань народів тощо, помітними є негативні наслідки глобалізації, зокрема, загроза втрати

національної ідентичності для країн, що розвиваються, занепаду національних економік, різкої поляризації між багатством меншості і зубожінням більшості населення планети, загострення суспільних і міжетнічних відносин, зменшення ролі національних держав.

Для України до того ж сформувалась низка загроз-викликів, пов'язаних з важкою екологічною і демографічною ситуацією, спадом виробництва, обвальним зростанням бідності, захворюваності та злочинності, деформацією моральних засад життєдіяльності суспільства та корупцією. Незважаючи на більш як десятилітній досвід трансформацій і національного відродження, Україна, здається, залишилась «стояти» на грані двох світів — європейського і євразійського (або лише балансує на цій грані), не готова повноцінно і ефективно відповісти на існуючі глобальні виклики. Драматичність ситуації полягає також в тому, що впродовж цього часу Україна випробувала безліч проєктів перебудови свого буття за усіма критеріями прогресу і впевнилась, що її прогрес стримує нині не тільки дефіцит планів і теорій економічного, політичного і культурного розвитку, застарілі технології і нестача коштів, але й дефіцит людей з їх необхідними інтелектуальними і моральними якостями. Історичний виклик на освічену, культурно і морально розвинену людину, здатну взяти на себе компетентну відповідальність за нові напрями суспільного поступу, залишився поки що без належної відповіді. Україна, як власне і весь світ, перебуває в очікуванні нової епохи і одночасно намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток самої дійсності у відповідності до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ ст.

Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі. Мова йде про опрацювання нової філософії освіти — освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у ХХІ ст. Західний світ намагається охопити її Болонськими деклараціями. І хоча головні напрями розвитку освіти в них визначені досить перспективно, запитань все ще залишається більше, ніж відповідей. Проблема загальної філософії освіти поступово утверджується як головна проблема сучасної світової освітньої політики.

Вагоме слово у цьому зв'язку має сказати українська педагогічна еліта. Історично вона завжди знаходилась на передових позиціях. 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.

Як відомо, фундаментальні цілі освіти століття сформульовані у доповіді Міжнародної комісії під керівництвом Жака Делора «Освіта для XXI століття», підготовані для ЮНЕСКО у 1996 р. «Перед численними викликами, які ставить перед нами майбутнє, — стверджує цей документ, — освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству змогу посуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості». В дусі цієї стратегії, Ліссабонської угоди, Болонського процесу, інших міжнародних угод в галузі освіти й здійснюється освітянська реформа в Україні. Останні роки позначені рядом освітянських інновацій, спрямованих на збереження досягнень минулого й одночасно на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики.

З точки зору розвитку української освіти останні роки стали знаковими: по-перше, розроблена й затверджена Указом Президента України «Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття», прийнята другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти у жовтні 2001 р.; по-друге, вийшли в світ ряд Указів Президента України з проблем розвитку освіти; потретє, парламентом держави прийнято Закон України «Про вищу освіту», урядом України затверджена Державна програма «Вчитель»; по-четверте, Україна підписала Болонську декларацію й вагомо заявила про себе як про повноправного суб'єкта європейського освітнього простору. Ці заходи аж ніяк не є випадковими. Вони інтегровані в єдину, цілісну систему державної політики модернізації української освіти, яка послідовно втілюється Міністерством освіти і науки, незважаючи на труднощі перехідного періоду і обмежені економічні можливості держави.

«*Національна доктрина...*» є документом стратегічного значення. Вона визначає загальну філософію освіти, пріоритети і принципи, основні напрями і механізми розвитку на першу чверть поточного століття. Принциповими в ній є положення про необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти, утвердження новітніх інформаційних педагогічних технологій, мовних стратегій освіти. Українська освіта має стати орієнтованою на особистість, демократичною, конкурентоздатною у світовому освітньому просторі. Базуючись на національній ідеї українського державотворення, вона спрямована на утвердження національних інтересів, має здійснюватись впродовж життя, відповідати потребам особистості та суспільства, які постійно змінюються.

За свідченням міжнародних експертів, наша Доктрина відповідає вимогам часу, сучасним і перспективним європейським і світовим освітянським стандартам, провідним тенденціям їх розвитку. Поставлене Президентом України В. Ющенком завдання розробки новітньої Програми розвитку освіти «*Національну доктрину...*» не лише не відміняє, але й поглиблює. Слід мати на увазі, що прийняття Доктрини не розв'язує всього комплексу проблем, які накопичились у сфері освіти, вона лише визначає основні орієнтири, парадигму (загальну філософію) її розвитку у майбутньому. Цей документ слід розглядати не в статичі, а в динаміці всього суспільного розвитку. Його орієнтири можуть бути уточненими в міру зміни суспільних пріоритетів. Реалізація Доктрини безпосередньо залежить від

соціальної активності працівників освіти і її керівників, які повинні стати активними суб'єктами (кожен на своєму рівні) освітньої політики. Ми, представники наукової педагогічної громадськості, повинні забезпечити теоретико-методологічне підґрунтя, педагогічно виважені й експериментально перевірені конкретні заходи (і засоби, в тому числі і фінансові) впровадження Доктрини в реальну освітянську практику, трансформації основних вимог Доктрини в Програму розвитку освіти, що формується за дорученням Президента України В. Ющенка.

Першою і, очевидно, головною з них є проблема *модернізації змісту освіти*, приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві. Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж життя.

Освіта сьогодні ставить перед собою нове завдання — сформувати в учня вміння вчитись. В шкільній освіті сьогодні домінують такі тенденції, як запровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується подальший комплекс знань, вмінь, відношень, навичок, компетентностей; формування цілісного сприйняття світу; оновлення змісту традиційних дисциплін; запровадження нових нормативних і спеціальних курсів. Зміст суспільних та природничих наук (дисциплін) сьогодні спрямований, насамперед, на збереження оточуючого середовища, формування культури миру, вирішення етнічних та міжконфесійних конфліктів, полікультурності та толерантності, гуманістичних цінностей, громадянських якостей людини, її демократичного світогляду. Важливим компонентом змісту освіти в економічно розвинених країнах є цінності, стиль і культура життєдіяльності європейського суспільства, ринок праці в цьому регіоні.

У зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбуваються зміни технологій їх реалізації. На передній план виходять інформаційні технології, дистанційне навчання, які охоплюють мережі університетів та шкіл, систему підготовки кадрів та підвищення кваліфікації, застосовуються в сфері обміну педагогічною інформацією. Всі ці та інші перетворення, що відбуваються в процесі модернізації змісту освіти, мають бути належним чином відображені в освітніх стандартах, які створюються. В умовах глобалізаційних процесів, взаємопроникнення ринків праці та інтернаціоналізації національних економік освіта розглядається як своєрідний ключ до майбутнього економічного процвітання, ефективний засіб боротьби з безробіттям, рушійна сила науково-технічного прогресу та паспорт індивідуального успіху.

Надзвичайно важливою проблемою у цьому контексті стає проблема забезпечення високої *якості освіти*, яка визнається визначальним фак-

тором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Як зазначається у нашій освітянській Доктрині, «якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права на освіту» [1, 7]. Якість освіти відстежується за допомогою моніторингу, який у галузі освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного відстеження за її станом та прогнозом розвитку.

Незважаючи на високу витратність, важливість моніторингових процедур на сьогодні не піддається жодним сумнівам. Моніторинг необхідний як для отримання об'єктивного зрізу стану національної системи освіти, так і її місця у світовому рейтингу. Його дані використовуються для розробки освітньої політики держави; дають змогу здійснити оцінку стану системи освіти у порівнянні з іншими країнами; узгодити параметри освітньої політики зі світовими тенденціями.

В контексті входження України до світового співтовариства зазначені аспекти є вкрай важливими. На жаль, поки що система моніторингу в Україні відсутня, що не дає можливості справедливо оцінити рівень якості національної освіти. В той же час зарубіжні країни, в першу чергу західні, активно розвивають моніторинговий досвід, вибудовуючи складні національні моделі індикаторів якості освіти та беручи участь у міжнародних порівняльних вимірюваннях освітніх систем, що проводяться Європейським Союзом або Організацією з економічного співробітництва та розвитку.

За допомогою моніторингу здійснюється аналіз демографічного, соціального та економічного контексту (відносна кількість осіб шкільного віку, зв'язок між людськими ресурсами і економічним ростом тощо); ресурсів, що вкладаються в освіту (стан шкільних будівель, шкільного обладнання, забезпечення дидактичними матеріалами); освітнього процесу (кількість навчальних годин, днів тощо) та результатів, які продукує освітня система (досягнення учнів з ключових дисциплін, відсоток учнів, що склали випускні іспити, що вступили до вищих навчальних закладів). Успішний розвиток української освіти, безперечно, залежатиме від створення та запровадження системи моніторингу якості. При визнанні такої необхідності на законодавчому рівні черга за кропіткою практичною роботою для створення реальної можливості для України мати освіту високої якості.

Важливою складовою сучасної філософії модернізаційних процесів в системі освіти є принцип *демократизації управління*, прозорості прийняття рішень, фінансування, перспективного планування. Модернізація управління освітою передбачає, насамперед, його децентралізацію, що успішно реалізується в освітніх системах різних країн світу.

У Європейському звіті про якість шкільної освіти децентралізація освіти визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього. Тут зазначено, що зміщення акценту в процесі прийняття рішень на рівень школи є важливою політичною стратегією, яка викликана недостатністю довіри до здатності держави адекватно реагувати на потреби все більш вимогливого населення.



Стверджується, що рішення повинні мати право приймати безпосередньо ті, кого зачіпають їх наслідки.

Децентралізація у якомусь сенсі є засобом переносу політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи. Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за визначення того, що вони розуміють під якістю освіти, і передача їм прав «володіння» своєю частиною системи. Процес децентралізації часто розглядається як позитивний і неминучий, але поряд з цим як такий, що породжує свої проблеми. Оскільки саме держава несе відповідальність за забезпечення якості освіти для всіх, потрібна гарантія, що така система дійсно сприяє реалізації даної цілі. За своєю природою децентралізація веде до поглиблення різниць в стандартах шкільної освіти на місцях. Складність розробки стратегічної політики полягає у визнанні, що такі відмінності мають право на існування, і у перетворенні їх у можливості, які сприяють учням реалізувати свій потенціал.

Де кілька років тому Міжнародний Інститут планування освіти в Парижі опублікував збірник праць «Від планування до дій: урядові ініціативи щодо поліпшення школи». На прикладі досвіду багатьох країн був зроблений аналіз головних шляхів, якими органи управління освіти старалися досягнути істотних позитивних змін на рівні шкіл. Цими шляхами є: поліпшення підготовки вчителів, зміна і вдосконалення підручників, впровадження державного тестування навчальних досягнень, збільшення впливу місцевої громади на навчальні програми. Очевидно, і для нас ці шляхи мають стати пріоритетними.

Додам до цього лише наступне: Україна має розробити нову політику по відношенню до викладачів, яка включатиме нові професійні стандарти й інструкції щодо ставок окладів і кар'єрного росту разом з удосконаленням попереднього навчання і навчання за місцем роботи. Це має супроводжуватися підготовкою і публікацією кращих нових навчальних матеріалів і обладнання.

Сфера освіти має впровадити ефективні засоби контролю, планувати і здійснювати регулярні стандартизовані оцінки. Стратегія у сфері освіти має відповідати фінансовим реаліям. Оскільки державні фінанси залишаться обмеженими у середньостроковій перспективі, уряд має визначити обмежену кількість стратегічних пріоритетів, які він може фінансувати і підтримувати.

Наразі не всі діти одержують освіту однакової якості. З огляду на якість вхідних чинників, особи, які мешкають у сільських чи гірських районах або бідніших областях, обслуговуються неадекватно. Соціальна підтримка має надаватися, насамперед, з метою забезпечення якісної обов'язкової освіти для всіх, незалежно від соціально-економічного статусу дітей або їхніх сімей чи географічного розташування, і приділяти особливу увагу потребам вразливих громад і бідних сільських районів.

Досвід багатьох країн показує, що для дітей із сімей з низьким рівнем матеріального достатку є два шляхи до успіху — отримання якісної освіти

або участь у кримінальному бізнесі. Держави, які не докладають спеціальних зусиль для надання освіти дітям із груп соціального ризику, сприяють розвитку кримінального життя країни і підвищенню соціальної напруги. Справедливим є й інший висновок: забезпечення рівного доступу до отримання якісної освіти для всіх соціальних прошарків населення є одним із факторів стабілізації соціальної ситуації в країні.

Головним завданням управління у сфері освіти має бути перегляд відповідних ролей центральної, регіональної і місцевої влади з метою встановлення добре інтегрованих інституційних обов'язків, які мають забезпечити високоякісну освіту, адекватне фінансування і ефективне управління.

Необхідно визначити середньострокові цілі політики у сфері освіти і взяти участь у визначенні фінансових процедур асигнування і пріоритетів. Найважливішим фінансовим інструментом має бути формула розподілу, що ґрунтуватиметься на пріоритетах стратегії у сфері освіти, а також на кількості користувачів.

Стратегія надання рівного доступу до якісної освіти може базуватися на двох принципах: адресне надання бюджетних коштів та матеріально-технічного забезпечення для освіти дітей з особливими потребами кожній дитині за правилом «кошти за дитиною»; максимально повне і всебічне використання можливостей, які надають для отримання якісної освіти для цих категорій дітей існуючі політика, законодавство, структурні елементи механізму їх реалізації та існуючі методики та технології навчання.

Сучасна політична стратегія орієнтована на розвиток та фінансове забезпечення існуючої, історично створеної *системи закладів освіти*. Нова стратегія передбачає надання бюджетних коштів держави у формі ваучера (чи на зразок страхової медицини) *конкретній дитині* так, щоб гроші йшли за дитиною і, власне, батьки разом з нею обирали той заклад, в якому вона хоче і може здобувати освіту.

Соціально-філософська та правова основа такої політики зрозуміла. Вона полягає у тому, що кожна дитина має свою частку національного багатства, яке накопичене країною і державою, і вона має право користуватися нею у повному і конкретно вираженому обсязі. Ця частка повинна доходити до неї, використовуватись нею не тільки у вигляді коштів, але і тієї матеріально-технічної бази освіти, охорони здоров'я, якою володіє країна, спадкоємцем якої є кожна конкретна дитина і всі наші діти в цілому. Усе це має працювати на них і ефективно спрацьовувати.

Така форма фінансування освіти і виховання існує не тільки в розвинутих західних країнах, але й у наших близьких сусідів — у Прибалтійських республіках.

В умовах переходу до суспільства, що базується на знаннях, потрібно не тільки шукати щось нове, але продовжувати втілення в життя і розповсюдження педагогічних технологій, в які вже вкладені великі інтелектуальні ресурси і які довели власну ефективність. Безпрецедентним прикладом є технологія розвивального навчання, яка недостатньо активно використовується в освіті України.

Стратегічним принципом нової системи управління освітою є підтримка участі в ньому так званого «третього сектора» — громадських освітянських організацій, батьківських комітетів, асоціацій педагогів та керівників закладів освіти тощо. Поки що цей ресурс є скоріш ресурсом майбутнього, який все ще мало використовується в Україні.

Одним із найяскравіших інноваційних виявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є *утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості*. Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство — це новий, особливий етап життєдіяльності цивілізації. Він базується на інтелекті. Його головною дійовою особою є людина, яка володіє інформацією, комп'ютерною і лазерною технікою, біотехнологіями і генною інженерією, електронікою, теле- і відеокommунікаціями тощо.

Разом зі світом у фазу інформаційного суспільства вступає й Україна. І хоч рівень інформатизації у нас все ще далекий від оптимального, саме він (і перспективні завдання його розвитку) обумовлюють зміну соціальної ролі і відповідальності людей, які забезпечують виробництво, передачу і розповсюдження інформації, виробників сучасної інформаційної техніки і технологій, вчених і працівників освіти.

Інформаційне суспільство змінює не лише виробництво, а весь стиль і спосіб життя людей. Його основою стають комп'ютерні технології з їх фундаментальною функцією заміщувати або посилювати розумову працю людини. Інтелектуальне виробництво поступово утверджується як провідна галузь суспільного виробництва. Інтенсивно зростає значення інформації як стратегічного ресурсу цивілізаційного зростання, посилюється роль засобів масової комунікації, змінюється процес підготовки людини до життя, характер освіти і виховання.

Якою має стати загальна філософія освіти інформаційного суспільства? У чому принципова новизна новітніх парадигм освітньо-виховної діяльності, що розгортаються в інформаційному просторі завдяки інформаційним педагогічним технологіям? Які першочергові питання постають у цьому зв'язку перед нашими науками і які відповіді підготували на них наші вчені?

Як відомо, філософія освіти інформаційного суспільства осмислена ще не достатньо повно. Мова повинна йти не лише про окремі, хоч і вагомі, розробки, а про комплексне, широкоформатне, міжгалузеве дослідження, налагодження співпраці з науковцями системи охорони здоров'я, телекомунікацій, виробниками комп'ютерних програм, навчальних закладів, що готують фахівців відповідного профілю.

Склалась парадоксальна ситуація: учень чи студент сьогодні більше розбирається в комп'ютерах, ніж його вчитель чи викладач! Очевидно, потерпає інформаційна підготовка майбутнього вчителя. Педагогічні університети, на жаль, ще не стали провідниками новітніх інформаційних технологій, причому не лише через нестачу коштів чи комп'ютерної техніки, а, насамперед, через інерцію мислення і досить завзятий опір новому, небажання освоювати і впроваджувати нове, рухатись у ногу з часом.

Проблем у царині впровадження інформаційних технологій, між тим, накопичилось немало, особливо в частині запобігання шкідливих впливів на психічне і фізичне здоров'я людини (комп'ютерне випромінювання, розлад психіки перенасиченням інформацією або окремими її змістовими елементами, наявність комп'ютерної ігрової наркоманії, віртуалізації міжособистісного спілкування тощо). Вони потребують оперативної відповіді вчених. Вагоме слово тут мають сказати й педагоги-практики.

Формування інформаційної культури молоді повинне стати однією з основних цілей навчання та виховання в багатоступеневій системі освіти, орієнтиром руху її сучасної професійної підготовки.

Низка питань філософського, загальнокультурного і психолого-педагогічного ґибу постає у зв'язку з *адаптацією української освіти до потреб ринкової економіки*.

Реальністю є існування й досить ефективного функціонування приватних дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій, вищих закладів освіти. Нині в Україні діє, зокрема, 93 вищі навчальні заклади III–VI рівнів акредитації та 78 вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Це складає 11,3% мережі ВНЗ України. Кожний 10-й студент навчається нині в закладах освіти недержавної форми власності. Якщо додати до цього ще й те, що значна частка студентів державних закладів освіти навчаються за контрактом, то можна вже говорити про армію «приватного сектору освіти», яка потребує до себе особливої наукової й організаційно-управлінської уваги.

Поява на освітянському просторі України недержавного сектора висуває перед педагогічною і психологічною наукою ряд принципово нових завдань. Мова йде про осмислення нових стосунків, що складаються між студентами і викладачами приватних закладів освіти; принципів зміни в організації навчально-виховного процесу; психологічний клімат у колективі; можливості інноваційної діяльності; конкуренцію між закладами освіти різної форми власності тощо. На жаль, до осмислення цієї проблематики ми ще практично не бралися.

Період конфронтації між державними і недержавними закладами освіти, характерний для минулого десятиліття, очевидно, закінчився. Не витримали конкуренції і «зійшли з дистанції» приватні заклади, що не змогли налагодити навчально-виховний процес на належному рівні. Одночасно зміцнились і потужно заявили про себе модернові приватні заклади, які не лише розширили освітній простір держави, але й поглибили його інноваційну напругу, педагогічну творчість.

Для таких освітніх закладів характерний високий рівень інноваційної діяльності. Вони, наприклад, перевели із площини теоретичних дискусій в практику роботи дистанційну освіту; налагодили ефективне використання сучасних комп'ютерних технологій; зробили своєрідний прорив у запровадженні безперервної освіти та особистісно орієнтованого навчання, нових авторських програм та методик навчання. Вони інтенсифікують навчальний процес, організацію навчання, управління закладами освіти та їх структурними підрозділами. Зрештою, й сам контингент викладачів і студентів приватних закладів освіти, їх ціннісні орієнтації, світоглядна

культура багато в чому відрізняються від тих примітивних уявлень, які склалися на початковій стадії функціонування цих закладів.

Всі ці народжені нашим часом явища та науково-педагогічні проблеми вимагають глибокого дослідження, педагогічної оцінки, а кращий досвід — поширення. Варто звернути увагу на появу в Академії педагогічних наук України перших структур для дослідження проблем приватної освіти. Маємо на увазі створення в Інституті вищої освіти позабюджетного відділу інноваційної освіти, який розгорнув цікаві дослідження.

Треба зазначити, що і самі приватні заклади виявляють інтерес до розробки актуальних філософських, психологічних, педагогічних проблем розвитку освіти. В Народній українській академії (ректор — В. Астахова, м. Харків), наприклад, відкрито наукову лабораторію з дослідження проблем безперервної освіти. Прикметно, що вона працює як підрозділ Інституту вищої освіти АПН України. У Рівненському економіко-гуманітарному інституті (ректор — А. Дем'янчук) заснована наукова лабораторія для дослідження проблем виховання учнівської молоді в умовах ринкових відносин. Ця ж тематика є провідною й для науково-дослідних лабораторій Європейського університету (ректор — І. Тимошенко, м. Київ), Донецького інституту ринку та соціальної політики (ректор — Н. Борецька), Національної академії управління (ректор — С. Єрохін).

Прирошення наукового потенціалу педагогічної науки за рахунок включення до неї професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів недержавної форми власності є позитивним явищем в розвитку сучасної психолого-педагогічної науки. Одночасно слід підкреслити, що цей процес не можна спрощувати. Не все оригінальне є новим, не все нове — оригінальним. Суб'єктами інноваційної педагогічної діяльності є дитина, учень, студент, учитель, педагог. Це обумовлює нашу відповідальність за науковий супровід всього того, що діється чи має здійснитись у освітянському просторі.

Важливою і не достатньо дослідженою складовою загальної філософії освіти XXI ст. є проблема, пов'язана з такими глобальними процесами сучасної епохи, як *інтелектуальний перерозподіл світу*, що все більш відчутно позначається на житті практично всіх країн світу. Не є винятком і Україна.

Інтелектуальний перерозподіл здійснюється, насамперед, між окремими країнами і регіонами. При цьому простежується характерна закономірність: інтелект рухається туди, де є можливості його реалізації, тобто до розвинених країн світу, насамперед, до Канади, США, Великої Британії, Німеччини. Незважаючи на превентивні заходи, відтік інтелекту з України не зменшується. То ж постає питання: якими втратами в майбутньому обернеться для нас цей процес? Чи можна його призупинити і чи не порушує це базових конституційних прав людини?

Друга хвиля інтелектуального перерозподілу проходить між основними соціальними стратами. Якщо в минулому основним носієм, суб'єктом інтелекту вважалась інтелігенція, то сьогодні таку можливість має практично кожен, хто має доступ до інформації, володіє відповідною технікою і інформаційними технологіями. Помітною у цьому зв'язку стає тенденція формування потужної групи інтелектуалів, яка живе у віртуальному світі,

створює і відтворює власну субкультуру, з позицій якої намагається диктувати суспільству віртуально вивірені цілі.

Третя хвиля процесу інтелектуального перерозподілу здійснюється через основні професії, які змінюють одна одну практично через два-три роки. Сучасна людина щорічно має справу з новими знаннями і виробничими технологіями; новими інструментами і матеріалами; новими вимогами до якості виробничої діяльності; новими регулятивними нормативами і механізмами; новими способами передачі інформації; новим соціальним і культурним середовищем, в якому розгортається їх суспільна та індивідуальна життєдіяльність.

У майбутньому людство, очевидно, винайде універсальний алгоритм адаптації людини до такої ситуації. Однак фактом залишається й те, що нині такого алгоритму нема. А якщо це так, то залишається одне: навчити людину оперативну, системно і послідовно освоювати нові знання та інформацію в міру їх перманентного накопичення і розвитку, тобто забезпечити освіту впродовж життя, яка повинна стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини інформаційного суспільства.

Освіта впродовж життя є унікальним механізмом виживання людини і людства в інформаційну епоху. При цьому слід мати на увазі, що цей механізм не лише забезпечує адаптацію людини до ситуації, але й здійснює зворотній вплив на неї шляхом вияву її (людини) творчої активності.

Не менш актуальним і проблемним є завдання *підготовки учнів і студентів до життя в системі демократичних відносин*, що поступово утверджуються в царині політичних, ширше — суспільних відносин сучасної України. Мова йде про формування культури демократичного мислення і поведінки, світовідчуття людини, її повсякденної практики, яка має базуватись на демократичних цінностях.

Які зміни у цьому відношенні мають відбутися в системі освіти? На якій філософії мають будуватися навчання демократії і демократичне виховання особистості? Як забезпечити органічний синтез національних і загальнолюдських пріоритетів? Чи можемо ми запропонувати реалістичну й виважену методологію й методику, педагогічні технології і техніку формування демократичних цінностей? На жаль, незважаючи на досить помітну теоретичну й експериментальну (практично-педагогічну) подвижку останніх років, про повне, системне, цілісне й самодостатнє теоретико-методологічне забезпечення цього напрямку, говорити ще зарано.

Вітчизняна педагогічна наука навряд чи прискорить свій розвиток, якщо не буде серйозно перейматися питаннями *філософського бачення співвідносності раціонального та ірраціонального, науки й релігії, віри й розуму*. Без цього, гадаємо, не скоро викристалізуємо основу основ новітньої теорії навчання та виховання — нову картину світу, а отже, будемо ще вельми далекими від створення того наукового супроводу, який «працював» би на реалізацію філософії соціокультурних змін, реформувань та модернізацію освіти.

Філософське бачення нової картини світу — це, передусім, відзняття факту домінування у буттєвості відкритого раціоналізму, вибудованого на принципах глобального еволюціоналізму, єднання наук про природу й наук

про духовність, тобто синтезування різних способів духовно-практичного осягнення світу.

Простіше кажучи, нова картина світу — це, за великим рахунком, корелят світоглядних ідей та ідеалів протилежних культурних традицій. Вона утворює таку матрицю людської поведінки та діяльності, яка виключає конфронтацію, забезпечує конструктивізм і неможливість тим самим домінування в житті істини без/поза моралі. Ця картина світу спонукає, приневолює будь-кого до морального вдосконалення та самовиявлення.

Слід зазначити, що за своєю сутністю означена матриця глибоко гуманістична та педагогічна, бо звільняє буттєвість від антагонізмів, ворожнечі, безперервних суперечностей та протистоянь, тобто потенційно «працює» на культуру та матеріалізацію її у цивілізованість, а отже, є затребуваною для філософії освіти інформаційного суспільства.

Понятійним віддзеркаленням та фокусом цього може бути доволі вже вкорінене в наш науковий лексикон поняття «толерантність», яке, за визначенням ЮНЕСКО, є «єдністю в різноманітті», обов'язком сприяти утвердженню прав людини, плюралізму, демократії та правопорядку. Скажу навіть більше — своїм змістом толерантність передає освітянські проблеми, а отже, оголює та загострює завдання педагогічної науки.

Не можна обійти мовчанням у такому разі спроби й зусилля релігійних організацій вкорінитися в освітньо-виховний простір, наслідком чого є, між іншим, чи не втрата освітою свого світського характеру в окремих регіонах України. А це, як відомо, суперечить Конституції, законам про освіту, прийнятим за роки нашої державної незалежності.

Виникає питання: як бути нам у подальшому своєму ставленні до релігії? Що тут треба робити та зробити? Однозначно — неухильно дотримуватися вимог Конституції, законів про освіту, а також розгорнути роботу в декількох тісно між собою пов'язаних напрямках.

Перший з них — започаткування діалогу з церквою з проблем етичного змісту. А тут ніяк не обійтися нам без зусиль чи не всіх академічних інститутів та, передусім, проблем виховання, вищої освіти без залучення науковців НАН, викладачів вищих навчальних закладів, журналістів тощо. Словом, треба піднімати планку етичного просвітництва на пристойний науково-педагогічний рівень; підводити освітян до розуміння, що християнство — це одна з фундаментальних підвалів європейської та вітчизняної культури, моральність — це не стільки тиражування раз і назавжди встановлених аксіом поведінки, скільки творчість та воління конкретної людини, що продиктовані голосом совісті, обов'язку, гідності та честі. Бо в подачі богословів ці категорії мають зовсім інший смисл, ніж ми маємо употужнювати його в стінах навчальних закладів, перетворюючи задля цього світ буття людини, нації та світової спільноти на об'єкт та предмет прискіпливого педагогічного осмислення.

Другий напрям — наші етико-педагогічні розвідки та дослідження, широкі їх розгортання та вдумливе з'ясування, чому, скажімо, К. Поппер пише: «В модному нині ірраціоналізмі та містичному інтелектуалізмі я бачу інтелектуальний розлад. Це хвороба, до якої не слід ставитися серйозно,

і яка доволі поверхова. Проте навіть за такої поверхової форми ця хвороба — небезпечна, бо може впливати на сферу соціальної та політичної думки». І додамо, неабияк впливає на вітчизняну педагогічну справу, шкодячи моральному вихованню та загартуванню молоді, бо відмовляє розуму людини на велич власного духу.

Третій напрям — організаційний, радше, питання утворення в Академії педагогічних наук України нових спеціальних дослідницьких підрозділів, можливо, зміни чи кадрового посилення вже існуючих підрозділів. Крім цього варто прислухатися до пропозицій науковців, які порушують питання щодо реорганізації відділення теорії та історії педагогіки у відділення філософії та історії освіти. Гадаємо, тут є резон, бо така реорганізація націлює педагогічну науку на філософське бачення та розв'язання проблем освіти, розширює можливості кадрового збагачення Академії за рахунок кращих науковців вищої школи, яка, між іншим, потерпає від того, що ми тільки плануємо розв'язувати проблему стикування раціонального та ірраціонального.

*(Далі буде)*

## **Література:**

*Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті.* — К.: Шкільний світ, 2002. — С. 7.

---

### ***В. Андрущенко. Філософія образования XXI века: поиск приоритетов***

В статье рассматриваются проблемы, связанные с поисками новой парадигмы подготовки человека к жизни, которая бы обеспечила не только его адаптивное отношение к действительности, но и развитие самой действительности в соответствии с человеческими измерениями жизни. Центром этой парадигмы является образование, которое развивается как ответ на вызовы цивилизации и одновременно как ответ на потребности человека найти свое место и возможности самореализации в новом глобальном пространстве. Фундаментальные вопросы философского и общекультурного уровня рассматриваются в связи с адаптацией украинского образования к потребностям развития рыночной экономики.

### ***V. Andrushchenko. Philosophy of Education in the XXI<sup>st</sup> Century: searching for priorities***

The article examines the problems connected with the search of a new paradigm of human being training for living, which should provide not only his/her adaptation to the reality, but the development of this reality according to the human being measures of life. Education is a central issue of this paradigm and is developed as an answer to the challenges of civilization and, at the same time, to the requirements of human being to find the own place and possibilities of self-realization in the new global space. The fundamental questions of philosophical and cultural level are mainly examined due to the adaptation of the Ukrainian education to the requirements of the market economy.





**Володимир ШЕВЧЕНКО**

## **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ САМОВИЗНАЧЕННЯ**

*Стаття розглядає предметне поле філософії освіти. Розмежовуються філософія освіти і прикмети освітньої філодокси, вказується її дезорієнтуюча роль в освіті. Стверджується, що основним завданням філософії освіти є дослідження способів і шляхів навчання людей мудрості, розпізнавання мудрості і глупоти, завжди функціонуючих у суспільстві. Відтворення й нарощування мудрості та форм її імітації конститууює систему освіти, де офіційна система навчальних установ є лише частина системи освіти. Філософія освіти враховує антитетичність освітнього процесу.*

Модернізація діяльності державних і недержавних навчально-виховних установ (школи всіх рівнів) в Україні передбачає, що суб'єкти цієї діяльності керуються не тільки поточними, а тому й хиткими, політико-адміністративними установками. Адже такі установки швидко міняються через зміну фізичних осіб, уособлюючих державну владу. Тому радикальна модернізація функціонування системи навчальних установ можлива тільки на фундаментальних світоглядно-ціннісних засадах, притаманних як українському суспільству, так і сучасному глобальному співбуттю націй. Вчення про такі засади розробляє філософія освіти, щодо якої серед учителів, науково-педагогічних працівників та адміністраторів, котрі визначають поточну навчально-виховну державну політику, висловлюються різні погляди, аж до заперечення потреб у філософському розумінні освіти при вирішенні організаційно-методичних питань інституційної педагогіки.

Мета даної статті полягає в тому, щоб сприяти визначеності предметного поля філософії освіти. Тому розглянемо, де, на наш погляд, починається і де закінчується філософія освіти і чому якраз орієнтація на мудрість виражає специфіку філософії освіти.

### **1. Філософія освіти і освітня філодокса**

Філософія освіти як особливий напрям філософських досліджень виділилась в Європі, в тому числі і в Україні, з другої половини XIX ст. (П. Куліш, П. Юркевич, К. Ушинський, Ю. Бачинський та ін.). Усталився цей напрям, як можна висновувати на підставі публікації в 1918 р. праці С. Русової

«Дешо з філософії виховання» [10], протягом перших десятиліть ХХ ст. Загалом такі твердження поділяють усі, хто вивчав формування філософії освіти в Україні та за її межами. Проте вже в 20-ті роки минулого століття вчені констатують і загрози на шляху розробки проблем філософії освіти.

Зокрема, М. Шелер у 1925 р. писав, що загрозу філософії освіти становить хибне піднесення марксизму як «пролетарської науки», тому що наука ніколи не буває функцією якогось класу. Загроза філософії освіти існує також від містики й «дешевої інтуїції» А. Бергсона й інших феноменологів і від «вперто наступаючої на філософію і науку церковної схоластики, спосіб мислення котрої відповідає епосі та суспільству, померлим чотири віки тому». Заважають філософії освіти також антифілософія і антинауковість окультизму, «мутні ідеології масових рухів» та різноманітні дилетантські вибрики «самопевнених «зцілювачів світу» різних гатунків» [ 12, 89].

Три із відзначених М. Шелером завад на шляху розробки філософії освіти, а саме: марксизм, ідеологія масових рухів та дилетанство «зцілювачів світу», — особливо негативно проявилися в Україні за радянських часів. Саме тоді аналіз проблем філософії освіти було перервано через те, що провідні українські вчені-гуманітарії були звинувачені більшовиками у прихильності до «фашизму» та «українського буржуазного націоналізму» і знищені органами НКВД. «Почалась, — відзначає П. Кононенко, — ревізія фактів, деформація картини світу. Місце науки все настійливіше заміщалося ідеологією, а пізнання істини — міфологемами. Місце досвіду й розуму заступав абсурд» [6, 6].

Відновилися в Україні дослідження проблем філософії освіти тільки з другої половини 90-х років ХХ ст., тобто після утворення незалежної Української держави. Ініціаторами відновлення розробки філософсько-освітньої тематики стали В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, М. Култаєва (Харків), В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Табачковський, В. Шинкарук, В. Шубін (Дніпропетровськ), В. Ярошовець, Л. Горбунова, а також ряд інших дослідників, включаючи й автора цієї статті.

Отже, із 90-х років минулого століття філософія освіти в Україні розуміється як напрям у системі філософських досліджень та підготовки спеціалістів і як навчальна дисципліна, що викладається у вищих, передусім у педагогічних, навчальних установах. Тепер філософія освіти функціонує як галузь філософії подібно до того, як протягом XVIII–XX ст. в європейській культурі набули відносної самостійності «філософії» історії, права, релігії, моралі, господарювання (економіки), культури, техніки, мови тощо.

Більше того, нині висловлюється думка навіть про те, що найперспективнішою для філософії в цілому є ідея «розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі» [11, 133]. Проте одночасно в науковій літературі зустрічаємо і твердження, що «Україна й зараз суттєво відстає від багатьох країн, насамперед розвинених, в розробці і впровадженні філософії освіти» [1, 41]. Прямо це проявляється в неприйнятті філософії освіти як дослідницького напрямку. Зважаючи на цей факт, спробуємо уточнити обставини, за яких філософія освіти не підтримується деякою частиною викладачів філософії та педагогіки, а також особливості самої філософії освіти та її предмета.

Неадекватне ставлення до філософії освіти, як показує аналіз суті згаданого вище спротиву, зумовлене переважно слабким знанням історії

суспільства, філософії і педагогіки, закріпленням догматизмом марксистсько-ленінського штибу. Догматик, підкреслював випускник філософського факультету Київського університету 1905 р. і ґрунтовний знавець української філософії Г. Шпет, прагне «створити собі світ із литого свинцю», проте при аналізі цього світу виявляється, що «догматик не знає, куди і звідки він іде» [13, 183]. Саме так поводяться ті викладачі вузів «із ступенями», котрі вважають, нібито питання філософії освіти пов'язані виключно із вирішенням суто естетичного питання: «не втратити і зберегти все краще, що було в нашій освіті в минулому» [9, 418]. Дехто до цього «кращого» вимагає включити діалектичний матеріалізм як методологію комуністичної педагогіки, котра ще недавно панувала в Україні. Дана вимога аргументується гадкою, що «діамат», мовляв, належить до «власних, вітчизняних наукових наробок» [4, 62].

Подібні твердження прямо вказують на те, що є викладачі вузів і шкіл, котрі не знають, що діалектичний (та історичний) матеріалізм є переважно «російською» версією «складання» Г. Плехановим, В. Леніним, Й. Сталіним та ін. «діалектики» (по суті — еристики) Г. Гегеля, «матеріалізму» (по суті — органіцистсько-антропологічного вчення) Л. Фейербаха та російсько-общинних утопій ХІХ ст. в одне вчення про світоустрій і життєустрій людей. Термінологічно воно було прив'язане творцями діалектичного матеріалізму до науково-позитивістичних і реалістичних (в смислі реалізму як містико-ідеологічної доктрини католицизму) візій К. Маркса, Ф. Енгельса та Й. Діцгена.

Діалектичний матеріалізм, таким чином, не належить до здобутків вітчизняної, тобто української, філософії, бо утворився внаслідок механічної «складки» елементів західного (німецького) та східного (російського) світоглядів. Правда, на відміну, наприклад, від західних неомарксистів 60–70-х рр. ХХ ст. на Заході (Т. Адорно, Р. Гароді, Г. Маркузе, Е. Блох тощо), котрі головну ваду марксизму вбачали в некритичному запозиченні К. Марксом уявлень Г. Гегеля про діалектику, теперішні неомарксистки в Україні вразливе місце марксизму вбачають в історичному матеріалізмі. Так, «домашні» неомарксистки гадають, що «історичний матеріалізм у його тлумаченні ревнивими хранителями чистоти марксизму-ленінізму» дуже загальмував «розвиток діалектико-матеріалістичної філософії» як методології педагогіки. Тепер же буцімто «подібну негативну роль відіграла і, на жаль, продовжує відігравати філософія освіти» [4, 103].

Варто підкреслити, що автори, котрі вбачають у діалектичному матеріалізмі філософію, але не визнають філософію освіти, легковажно ставляться до змісту власних міркувань. Адже коли йдеться про філософію освіти саме як про філософію, то мається на увазі не одна із наук в «ряді» наук, а людиноцентричне вчення про мудре ставлення до освіти або ж про дослідження освіти в контексті «дружби з мудрістю» («любові до мудрості»). Розгляд же освіти з точки зору діалектичного матеріалізму, або — ширше — з точки зору феноменології, реалізму (неотомізму), православ'я, критичного раціоналізму чи навіть з позицій «постмодернізму», означає, що в усіх цих та подібних випадках говориться, по суті, не про «дружбу з мудрістю», тобто не про філософію, а про дуже схоже з нею мислительно-символічне явище. Воно утворює «любов до вигадок», тобто філодоксу. Розглядаючи філософію освіти, таким чином, обов'язково слід урахувувати властиву суспільству

антитетику, суть якої проявляється в тому, що кожна складова частка культури має, як учив Г. Сковорода, свою тінь, марево.

Отже, в кожному, в тому числі й українському, суспільстві існує мудрість і її тінь, марево мудрості, котре називається дурістю (глупотою). Вона різноманітно представлена малими і велетенськими вигадками. Заодно це означає, що в кожному суспільстві, як учив Платон в IV ст. до н.е., є і любителі мудрості (філософи), і філодокси, тобто любителі марень, вигадок, дурості та самодурства. Нині також констатується, що в суспільних науках ситуація «досить неоднорідна», бо включає в себе і «відвертих дурисвітів», і «вчених світового рівня» [7, 12]. Словом, треба розрізнати знання, бо тільки воно мовить про суще, і гадку (доксу) як балачку «про ніщо». «Платон, — підкреслює Г. Шпет, — знайшов і ім'я для любителя «гадки»: філософу він протиставив філодокса» [13, 238].

Разом з тим явище глупоти мало вивчене українською і зарубіжною філософією. Але дослідження проявів нерационального (на відміну від форм ірраціонального), представлених науковою та художньою літературою, дозволяє твердити, що глупота як марево мудрості визнає наявність у людини волі, цілеспрямованості та розуму. Нерациональність, отже, невігластво і некомпетентність, завжди виникають тоді, коли людина чи група людей за різних життєвих обставин (це показав своєю «Похвалою Глупоті» Е. Роттердамський ще за часів Ренесансу) виконує роботу одним і тим самим способом, але сподіваючись обов'язково отримати різноманітні бажані результати.

Іншими словами, мудрий ніколи не міряє розмаїття речей і людських вчинків одним масштабом, бо це був би вияв неспроможності створити інформацію. Одномірні зв'язки з доккіллям, в тому числі з іншими людьми, людина вибудовує загалом не на основі знання, а на гадках, тобто на символіко-міфопоетичній основі. Своєрідним прообразом (архетипом) глупоти можна вважати, скажемо, зображеного Г. Сковородою Алквіада, який прагнув пізнати сутність богів, роблячи одне і те саме, — розбиваючи скульптурні форми богів. Алквіад не розумів, що боги — це предметнені людьми і символічно представлені людям думки самих людей.

Досить дотепно глупоту як одноманітну імітацію неіснуючого представив О. Черногуз у своєму сатиричному романі «Жених із Вапнярки», описавши тривалі намагання працівників фантастичного «науково-дослідного інституту пошиття шапок» спарувати їжача і ондатру. Гадалося, що буде виведена тварина із хутром ондатри, але матиме овалоподібну форму, яка нібито властива їжачам. Відпаде потреба пошиття шапок, бо після вичинки шкурок «ондатроїжачів» отримуватиметься готова хутряна шапка. Звичайно, все це вимисел. Гірше, коли люди багато життєвих сил віддають реалізації марень філодоксів про «будівництво суспільства». Загалом же в суспільстві були і є люди, котрі полюбляють збирати і створювати гадки. Тобто світ, суспільство із властивою йому освітою можна витлумачувати і керуючись філософією, і спираючись на різноманітні гадки, отже, в межах філодокси.

Варіацій філодоксичного тлумачення як освіти, так і філософії безліч. Однією з них є ототожнення якоїсь конкретної філодокси із філософією. Наприклад, це може бути ототожнення діалектичного матеріалізму як

оповіді про неіснуючі загальні закони руху природи, суспільства і мислення із філософією. Іншим проявом філодокси буває тлумачення філософії як не пов'язаного із певною національною культурою методу світобудівництва і життєбудівництва, якому приписуються риси «всезагального» вчення, рівновіддаленого від науки, ідеології, мистецтва, освіти, релігії тощо. Під філософією в такому разі розуміється космополітична «система знань про основи буття, пізнань й моралі» [3, 42]. Витлумачена таким чином філософія, з погляду Г. Ващенка, «допомагає зрозуміти істину й глибину християнської моралі». Припускається в цьому випадку, що філософія розглядає «в світлі людського розуму» питання, котрі «становлять зміст християнської догматики», встановленої «в світлі Божественного Об'явлення» на вселенських церковних соборах [3, 42]. Завдяки подібним тлумаченням філософія набуває розмірів планетарної філодокси. Це може створювати ілюзію, нібито філософія однаково сприяє і навчанню людей наукам, і навчанню різноманітному невігластву.

Розробка філософії освіти, таким чином, супроводжується її «тінню» — освітньою філодоксою. Філософія в цьому сенсі особлива тим, що безпосередньо пов'язана із функціонуванням у суспільстві освіти, бо головна прикмета філософії, повчав ще Аристотель, полягає в орієнтації на збагачення людей мудрістю. Це означає, що не тільки «сутність світу схована в назві його» (Г. Сковорода), але і зміст філософії освіти закодований у інформативній значущості вислову «філософія освіти». Ключовими в межах розкодування цього змісту постають, отже, тлумачення мудрості (софійності) та освіти.

## 2. Зміст мудрості

Мудрість у суспільстві — предмет специфічного (дружнього або приязного) людського відношення і соціокультурний стан існування людини. Завдяки цьому конституюється філософія, а освіта функціонує як об'єкт, що досліджується в контексті ставлення людей до мудрості, тобто в контексті філософії. Таке ставлення, отже, відмінне від погляду на освіту в аспекті ставлення до «видуманого», гаданого, тобто в річищі філодокси.

Звертаючись же до питань змісту мудрості як основного для філософії поняття, доцільно зазначити, що проблеми мудрості в Україні розглядав ще в III ст. до н.е. Біон Дніпровський (Борисфеніт) з Ольвії, а співвідношення мудрості і глупоти, істини і хибності Анахарсії Скіфський аналізував навіть на два століття раніше Біона. Інтерес до мудрості в Україні зберігався і в часи існування Київської Русі. Принаймні слов'яномовні філософські значущі тексти, починаючи з «Велесової книги» і реконструйованого М. Брайчевським «Літопису Аскольда», мають в основному софієцентричну орієнтацію. Мудрість, вважалася в Київській Русі, царює над усіма чеснотами. Вона притаманна тільки тим людям, котрі покуштували гіркоту і солодощі життя та, маючи цей досвід, уміють утриматися від лихих справ. Побутувало в киеворуські часи переконання, згідно з яким людина немудра і неосвічена від звірів відрізняється тільки своїм зовнішнім виглядом. Словом, орієнтація на пріоритет мудрості і мудрого життя особи стала питомою прикметою української філософської думки здавна.

Тому коли в ренесансно-бароковому XVI ст. С. Оріховський-Роксолан, а в XVII ст. К. Транквіліон-Ставровецький, С. Почаський тощо високо підносять суспільну значущість мудрості і філософії як вчення, що формує любов до мудрості, то в цьому виражався і ментальний софієцентризм української філософії та освіти. Заодно це означає, що філософія в Україні, як і в Греції, Римі та інших країнах, поставала у формах, невіддільних від освіти. Тому саме у філософії вбачався і наріжний камінь освіти, під якою розумілося не «образування» (не німецьке *Bildung*), а освоєння, привласнення та індивідуалізація мудрості, в якій вбачалася основа існування суспільства, нормального життя людей у світі.

Причому вже в добу Київської Русі проявилася відмінність інтерпретації мудрості на території нашої Батьківщини та за кордоном, зокрема, у Візантії й інших європейських державах. Досліджуючи це питання, історик XIX ст. Є. Болховітін, наприклад, зазначав, що назва храму св. Софії (тобто Мудрості) в Костянтинополі, згідно з легендою, була нібито підказана ангелом, який Софію витлумачив як «Слово Боже». Крім цього, Софія тлумачилася у Візантії та Римі (Ігнатій Богоносець, Амвросій Медиоланський, Августин) ще і як «Син Божий», і як «Божа Матір», через що й поширилося в Європі щорічне церковно-християнське святкування у вересні «різдва Богородиці» [2, 48–50].

Тлумачення ж мудрості в давній Україні, як це представлено, наприклад, фресками храму св. Софії в Києві, відрізняється від римо-візантійського. Зокрема, мудрість за своїм змістом розумілася в Україні дароносною, тобто творчою, і по суті не являлася божеством у прямому значенні цього слова. Вона зображувалася як «свята», тобто «богонаближена» Софія, проте функціонально мислилася як притаманна світові здатність, що невидимо роздає людям різні здібності й уміння: дар осягати й пізнавати потайне; дар розуму, тобто уміння тлумачити суть пізнаного; дар поради, що спирається на тверді підстави; дар «кріпості», непохитності в діяльності і судженнях, коли навіть «сім труб» не здолають «Ієрихон»; дар відання, знання, отже, уміння «тримати зірки»; дари зваженості, поміркованості та істинності «голосу свого», а також дари віри, надії, любові, цнотливості тощо, котрі сприяють людям у житті.

Причому філософський софієцентризм в Україні набував все більш витончені форми в міру розгортання шкільних установ. Школи, якими б вони не були в світлі різних оцінок науковців різних часів, внесли в суспільний освітній процес регулярність, системність та наукову ґрунтовність. Внаслідок цього зміст мудрості як мети навчання і способу суспільного існування людини деталізується й суттєво уточнюється. Очевидно, найповніше це виражене ренесансно-бароковим твором «Лабіринт» Хоми Євлевича, який можна вважати своєрідним гімном мудрості [5]. Аналіз змісту мудрості в цьому творі настільки всебічний, що по суті не втратив своєї філософсько-освітньої актуальності й евристичної цінності до цього часу.

Основною прикметою тлумачення мудрості Х. Євлевичем є гуманістично-антропоцентрична орієнтація. Адже мудрість — це, перш за все, основа існування світу людей, їхня турбота про його предметне розширення, розмноження і примноження потрібних людям багатств. Заодно вона є основним засобом порятунку людей від негараздів, що трапляються в їхньому житті. Мудрість є також опора в доброму управлінні землями і народами,

запорука добродійності. Загальний же зміст мудрості хоча й безмірний, проте рівний «земному кругу», а сама вона виявляється як плин часу світу. Мудрість всепроникна і всеохоплююча. Виражаючись словами у міркуваннях, вона орієнтує людей на досягання високої життєвої мети, розкриття світових таємниць. Також вона є джерелом порад і засіб викриття всілякої фальші. Мудрість включає в себе й уміння «блуди помічати», рятувати від різних скрут людей та держави. Мудрість, зрештою, — це й історія, пам'ять про «дороги дідів», поєднання традиційного і нового, творчого.

Через це «одурілість», немудрість постає у світі, насамперед, у формах руйнування, підлотності та облудної любові. Всі немудрі діла робляться легко, особливо якщо людина надії покладає на фортуну. Хто довіряє фортуні, той обов'язково потрапляє в життєву скруту. Мудрість же допомагає діяти непомильно, бо мудрий спочатку власним розумом належно виміряє (розміркує), а вірогідний результат мудрих дій — щастя — перевірить, зважаючи на досвід інших людей. Річ у тім, що все у світі має власний «виворіт», приховану потайну сторону. Щастя при уважному розгляді може бути схованкою біди. Мудрість же проявляється в далекоглядності, в розумінні того, що до уваги треба брати й «невидиме», котре обмежує існування явно даного. Коли присутність невидимого невідомого ігнорується, то щастя і праця стають примарними, а людське життя — подібним до наливання водою бездонної діжки.

Сформоване українською філософською традицією XVI–XVIII ст. інтегративно-синтетичне тлумачення мудрості продовжує функціонувати і в наш час, набувши більш деталізовані форми. Зокрема, в дослідженнях стану і тенденцій сучасного національного інтелектуального потенціалу України підкреслюється, що освітній процес у суспільстві нині орієнтується на людину, як найвищу цінність, а конкретніше — на становлення і творчу самореалізацію мудрої особистості. Тому нині філософія, політологія, історія, соціологія, економічна теорія, культурологія тощо розуміються як «основа мудрості людини, таїнства її духовної привабливості, теоретичне підґрунтя світоглядної культури, що надає людині можливість реалізуватися як великій і неповторній особистості» [9, 412].

Дружба з мудрістю, отже, філософія, таким чином, зовсім не є чимось побічним, несуттєвим та «прикладним» для освіти. Будучи вченням про мудрість і мудре життя, філософія містить у собі й вчення про процедури і способи успадкування, збереження та примноження мудрості з покоління в покоління, від суспільства до суспільства. Одночасно успадкування, збереження та примноження мудрості становить зміст освіти як соціокультурної основи суспільства. Вона, власне, й репрезентує світ людей. Через це дружба з мудрістю виражає і «мудрість любові до освіти», тобто є філософією освіти. Якщо ж погодитися з деякими іншими міркуваннями, наприклад, гадати, що філософія є теорією розвитку освіти, то із поля зору філософії в цьому випадку виключатиметься явище, наприклад, освітньої деградації. Коли ж мовимо про те, що філософія освіти функціонує як вчення про зростання людей в мудрості, то йдеться, по суті, про освіту як суспільний процес, котрий не вільний від усього того, що є в суспільстві, отже, і від проявів глупоти.

### 3. Освіта як предмет філософського аналізу

Розгляд освіти в контексті ставлення до мудрості потребує деяких уточнень, котрі стосуються, власне, розуміння освіти. Варто, зокрема, констатувати, що освіта, зрозуміла як система соціокультурного успадкування, існує в кожному суспільстві. Тому освіту логічно визначати як універсальний архетип, що виражає «перше і останнє» начало соціокультурного самовідтворення людства. Саме цим освіта відрізняється від архетипу природного самовідтворення людського роду, що реалізується формами розгортання різноманітних генотипів у відповідних екосистемах. Генотипів же соціокультурного самовідтворення людей нема. Культура і соціальні форми людського буття мають штучне походження і суто дискретний спосіб існування, представлений сумішшю, безладдям інформаційно-знакових та символіко-фіктивних форм.

Передача соціокультурних надбань із покоління в покоління в будь-якому суспільстві не здійснюється природною подією народження. Така передача вимагає існування прямих (батьки, вчителі і т. д.) і непрямих (книги, засоби масової інформації тощо) посередників. Пріоритет у соціокультурному відтворенні належить не завжди тим, хто народжує, а наставникам, котрі навчають нове покоління розкодовувати означену інформацію і витлумачувати фікції тією мірою і тими засобами, якими наставники самі володіють. Завдяки навчанню люди нового покоління набувають нетотожні уміння користуватися готовим знанням і такими символами, що означають неіснуюче, тобто ніщо. На цій основі нове покоління виробляє навички самостійного створення і кодування нової інформації та означення неіснуючого.

Філософськи розглянута в першому наближенні освіта, таким чином, — це, перш за все, «граничний» соціокультурний архетип. Його зміст утворює освоєння і привласнення наявних у суспільстві знань і навичок, котрі стосуються як взаємодій людей з усім існуючим, так і їхніх означень неіснуючого, а також створення, означування і використання нової інформації про світ і нові навички дій. Зрештою, освіта — це саме суспільство в стані свого соціокультурного самовідтворення, тому є упорядковане і безладне перемішування й напластування розмаїття, набування, використання і творення знань і незнання, інформації і дезінформації, необхідного і надмірного тощо.

Підкреслимо, що природний спосіб відтворення (народження) людей у певній екосистемі тотожний на всій планеті. Проте освіту як соціокультурне відтворення людей визначають не природні, а суспільні особливості життєдіяльності людей у межах цілком конкретної екосистеми. Схеми цієї життєдіяльності утворюють зміст специфічного архетипу соціокультурного існування людей, завдяки чому освіта, функціонуюча в суспільстві даного народу, відрізняється від інших освітніх систем. Тобто освіта як архетип родового існування людства універсальною буває тільки в межах космоцентричних теоретичних міркувань. Безпосередній же зміст освіти утворюють конкретні архетипи соціокультурного існування спільнот людей. Тому універсальне тлумачення освіти диференціюється на поняття про освітні системи національно визначених спільнот. Мається на увазі, що гірським народам, наприклад, потрібна дещо інша освіта, ніж жителям долин, а жителям пустель зовсім не треба знати й уміти все те, що мусять



знати і уміти мешканці приполярних територій планети. Тобто освіта хоча і є «граничний» соціокультурний архетип, але його конкретний зміст визначається і виражається розмаїттям способів національних прикмет існувань людства, пов'язаних із певними екосистемами.

Проте історія філософсько-освітньої думки свідчить, що інтерпретація освіти упродовж тисячоліть належно не урахувала розбіжності природного і соціокультурного самовідтворення людства. Навіть протягом останніх століть, у тому числі на початку нашого ХХІ ст., на ці відмінності звертають мало уваги. Через це й освіта інтерпретувалася не стільки в плані плюралізму способів соціокультурного самовідтворення народів, скільки на основі протиставлення існування роду людей самобуттю не-людей (тварин, рослин і т. ін.). Наслідком цього протиставлення, по суті, стало переважання інтерпретацій освіти як загальнородової властивості людей. Такий розгляд на передній план завжди виводив проблеми виховання (педагогіку) і навчання (дидактику), котрим давалася природознавчо-космополітична, денаціоналізована інтерпретація. Людина розглядалася не як суб'єкт і предмет освіти, а як природний індивід, складений із «душі» та «тіла». Освіта через це ототожнювалася із сукупністю різноманітних процедур навчання і виучки.

Зокрема, вважалося, що «душу» повинні навчати «духовні особи», бо вона є власністю церкви, а «тіло» мають формувати державно уповноважені вчителі, бо людські тіла, будучи військом і платниками податків, гадалося, мають перебувати у власності держави. Тому освіта як соціокультурне самостановлення націй і особи тривалий час взагалі не розглядалася. Класична і посткласична педагогіка в цілому орієнтувалися на механіко-теологічне «формування людини», що прагнуло «обмежити дикість» людини. Зрештою, як учив ще Й. Песталоцці, людина після навчання повинна, як мінімум, уміти заробити гроші на харчування.

Правда, теологізм потіснився з другої половини ХІХ ст. педагогічними апеляціями до «природи людини», котрі спиралися на медицину, психологію, деякою мірою фізику, антропологію тощо. Спроби сформувати «богоподібну людину» («майже ангела», як повчали в Середні віки єзуїти), замінили педагогічні проекти формування то «дитини природи», то «громадянина світу», то «гармонійної особи», то «нової людини», то іншого «виховного ідеалу». Але як тільки ставилося питання про функцію і зміст освіти в межах самого людського роду, то виявлялося, що ніякої ґрунтовної відповіді на нього в межах космополітичної філодокси і педагогіки не було і немає тепер. Річ у тім, що освіта національно диференційована, а її розуміння пов'язане із антропоцентризмом вчень про мудрість і мудре життя. Отже, із тими філософіями, що ментально притаманні національним культурам.

Універсальна або всезагальна філософія освіти, таким чином, існує тільки метафорично, а поряд із нею існують філодокси, котрі завжди претендують на всеохоплююче пояснення освіти. Проте сам предмет філософії освіти — освіта — функціонує завжди в певному національному суспільстві й інтерпретується в аспекті домінуючих у національній культурі відношень до мудрості. Саме в межах цих відношень береться до уваги особливість освіти як соціокультурного самовідтворення суспільства. Але цей процес трактується в основному в річищі механічного прогресизму-

регресизму або в межах механічної екстраполяції на суспільство організму розвитку, хоча таке тлумачення освіти стикається із недовомовленостями та суперечливими твердженнями.

Наприклад, вважається, що освіта є процес передачі-засвоєння наукових знань, але одночасно визнається і те, що аспектом «інтелектуального потенціалу» постає засвоєння ненаукових, тобто езотеричних, містичних тверджень [8, 400–405]. Освіта визначається також як процес засвоєння людьми суспільного досвіду, а це, по суті, означає, що вона є способом успадкування досвіду творчості й руйнування, злагоди й агресивності, законності й беззаконня тощо. Особливий акцент у сучасній науковій літературі робиться на тому, що освіта не тільки відтворює, але й нарощує інтелектуальний потенціал суспільства. Заодно визнається, що зробити це в умовах «інформаційного вибуху» проблематично.

Значні сподівання пов'язуються із освітою в динаміці соціально-практичних відносин суспільства, зокрема, в навчанні людей гуманності й солідарності. Але також визнається, що в умовах індивідуальної та групової конкуренції в суспільстві, де одні прагнуть нагромадити капітал, а інші — мати тільки зарплату, саме гуманність та солідарність шануються найменше. Конкуренція передбачає успіх і перемогу одних і поразку й невдачу інших. Тому солідарність переможця із переможеними — це лише освітня утопія. Вона поки що тримається завдяки тому, що в розумінні суспільства і освіти, як самовідтворення суспільства, ще присутні солідаристські механіко-біологічні уявлення XVII–XIX ст.

Проявляється це не тільки в економічному детермінізмі, у вірі в «об'єктивні закони», котрі нібито невидимо керують освітою, в інтерпретація освіти як «надбудови» над економікою та у пошуках «ефективних механізмів» для «органічного розвитку» суспільства, але й у пануванні в педагогіці та суспільствознавстві рефлексивної версії свідомості, започаткованої, по суті, ще Р. Декартом. «Свідомість функціонує лише у віддзеркаленнях, ідеальних формах», — таке механіцистське переконання лежить в основі багатьох теперішніх педагогічних трактатів, хоча воно було спростоване в загальних рисах ще в XIX ст. С. Подолінським та І. Пулієм, а стосовно навчання — на початку XX ст. київським філософом Г. Челпановим, який розробляв енергетико-інформаційне вчення про свідомість в межах педагогіки. Тепер саме це, а не рефлексивне вчення провідне у філософії освіти, котра містить у собі синергетичне пояснення становлення освіти й педагогіки інформаційного суспільства.

Словом, зазначені та інші недоречності в тлумаченнях освіти, методологічно зумовлені нерозумінням того, що суспільство — не механічна і не органічна (ціла), а дисипативна система, в якій тільки дещо упорядковане і піддається цілеспрямованому управлінню й перетворенню. Освіта, отже, також лише частково упорядкована система, котра представлена певною сумою державних і недержавних навчальних установ. Але за їхніми межами відбувається спонтанне соціокультурне творення суспільних процесів, котре періодично примушує модифікуватися організовані форми освіти.

Історія свідчить, що навчання, побудоване в середньовічних школах на основі філодокси «богоподібності», обернулося для суспільства Ренесансом і

Реформацією. Навчання в школах доби Модерну на ґрунті філодоксичних уявлень про життя людини згідно із законами природи та вимогами «освіченого розуму» обернулося встановленням у суспільстві панування буржуазно-капіталістичної (міщансько-фінансової) ірраціональності. Навчання, далі, жити згідно з приписами «морального кодексу будівника комунізму» виховало в СРСР руйнівників комунізму тощо. Тобто, відновлення наук та «істинної віри» в часи Ренесансу, встановлення міщансько-грошової ірраціональності Модерну, здатності руйнувати комунізм та подібне вироблялося спочатку поза стінами шкіл. Ураховуючи це, сумнівно ототожнювати освіту як суспільний процес із усією упорядкованою навчально-виховною, особливо шкільною, діяльністю.

Тому й навряд чи варто наполягати на достовірності думки, згідно з якою освіта — це явище культури, співпадаюче із навчальною роботою [8, 362], що вона є тільки педагогічний процес [9, 90], а також продовження державної політики в суспільстві [9, 427]. Адже в таких і подібних міркуваннях не ураховується той факт, що раціональна педагогіка реалізується лише в межах організованої частини освіти, а вся система освіти — відкритий дисипативний процес, бо і саме суспільство утворене неупорядкованими відношеннями людей, в яких незворотно втрачається велетенська маса інформації та енергії. Тому й освіта неспроможна «обертатися навколо людини», як дехто вважає, хоча вчителі, наставники як працівники навчальних установ можуть «обертатися» навколо учня, студента чи аспіранта. Проте в цьому випадку завжди виникає питання про якість підготовки вчителя або: «Чи навчений сам вчитель?».

Загалом же освіта як соціокультурне самовідтворення суспільства, котре постає предметом досліджень філософії освіти, має досить складну структуру, функціонування антитетичних елементів якої перебуває в стані перехрещування. Так, освіта має інституційні і неінституційні форми існування. Вона може ґрунтуватися на наукових знаннях і позанаукових уявленнях. До структури освіти входить як шкільне навчання, так і самонавчання. Організація освіти може бути державною і недержавною, філософоцентричною і філодоксичною, спеціально-професійною і неспеціалізованою. Нині виділяється також глобальна освіта і регіональна, або місцева (національна) освіта. Все це підкреслює той факт, що освіта — це «зріз» стану буття суспільства, що вивчається філософією освіти, в той час як навчання, оскільки воно передбачає функціонування головним чином схем знання, — це категорія філософії пізнання і педагогіки.

\* \* \*

Філософія освіти, таким чином, досліджує саме освіту, тобто способи соціокультурного самовідтворення суспільства, в межах яких своє місце посідають раціональність педагогічного процесу та участь держави. Особливість же філософсько-освітнього дослідження полягає в тому, що воно відносно автономне і здійснюється з метою з'ясування стану і тенденцій функціонування мудрості в суспільстві (отже, не тільки в державі), а також для вирішення питань збереження, використання і помноження мудрості із покоління в покоління в суспільному освітньому процесі.

## **Література:**

1. *Андрущенко В. П., Лутай В. С.* Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. — 2004. — № 2.
  2. *Болховітінов Євгеній*, митрополит. Вибрані праці з історії Києва. — К.: Либідь — «ІСА», 1995.
  3. *Ващенко Григорій.* Виховний ідеал. — Полтава: Полтавський вісник, 1994.
  4. *Воловик В.* Філософія педагогіки. — Запоріжжя: Просвіта, 2004.
  5. *Євлевич Хома.* Лабіринт // Хроніка. — 2000. — №37—38.
  6. *Кононенко П.* Ad fortes // Українознавство. — 2003. — Число 4.
  7. *Михальченко Микола.* Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. — Дрогобич—Київ: Відродження, 2004.
  8. *Науково-освітній* потенціал нації: погляд у XXI століття. — К.: Навчальна книга, 2004. — Книга 1.
  9. *Науково-освітній* потенціал нації: погляд у XXI століття. — К.: Навчальна книга, 2004. — Книга 2.
  10. *Філософія* освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Зб. наук. праць. Вип. 3. — К.: Знання, 2000.
  11. *Шелер Макс.* Формы знания и образования // Человек. — М.: Наука, 1992. — №4.
  12. *Шпет Г. Г.* Философские этюды. — М.: Прогресс, 1994.
- 

### ***В. Шевченко.* Философия образования: проблемы самоопределения**

Статья посвящена рассмотрению предметного поля философии образования. Разграничиваются философия образования и приметы образовательной филодоксы, указывается ее дезорганизующая роль в образовании. Утверждается, что основной задачей философии образования есть исследование способов и путей обучения людей мудрости, распознавания мудрости и глупости, всегда функционирующих в обществе. Воспроизведение и наращивание мудрости и форм ее имитации конституирует систему образования, где официальная система учебных учреждений есть лишь часть системы образования. Философия образования учитывает антитетичность образовательного процесса.

### ***V. Shevchenko.* Philosophy of Education: problems of self-determination**

The article is devoted to the examination of the subject field of Philosophy of Education. It presents the differentiation between Philosophy of Education and signs of educational philodocs, indicates its disorienting role in education. It is confirmed that the main task of Philosophy of Education is to search the ways and methods of teaching people to be wise, able to discern wisdom and foolishness existing in society. Reproduction and increase of wisdom and forms of its imitation constitute the educational system, where the official system of educational institutions is a part of it. Philosophy of Education takes into account the antithethity of educational process.



**Владлен ЛУТАЙ**

## **ПРО СТАН РОЗРОБКИ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ**

*Оптимізація розв'язання найгостріших глобальних проблем сучасності стала основним питанням не лише філософії, а й усього людства. У статті розробляється проблема ролі тієї сучасної концепції філософії освіти, яка зможе відіграти суттєву роль у цій оптимізації, зокрема, у становленні в Україні «суспільства знань» та «руху на випередження».*

Як відомо, діяльність нового уряду України спирається і на нову філософію. Це стосується, як говорить Станіслав Ніколаєнко, і діяльності Міністерства освіти і науки України. Суть нової філософії освіти і науки, за його словами, полягає ось у чому. В минулу епоху вирішальну роль у розвитку української економіки і усього суспільства відігравали інтереси олігархічних кланів «отримувати свої надприбутки». Тепер же головна мета нового уряду і його міністерства буде спрямована на «розвиток усього суспільства на базі нових знань». Причому в основу цього «має бути покладений принципово новий трикутник: освіта, наука, виробництво» [1; 2]. погоджуючись із такою трактовкою даних та ряду інших принципів нової філософії освіти і науки, зупинимось далі на детальнішому аналізі основних дуже складних проблем розробки цієї нової філософії і на участі наших філософів у її розробці та впровадженні в практику.

У першому номері нового часопису «Вища освіта України» (2001 р.) міністр освіти і науки В. Г. Кремень писав про те, що нещодавно створений Інститут вищої освіти АПН повинен бути тим науково-теоретичним центром, «який сприятиме утвердженню концептуальної бази майбутніх реформ вищої школи, стане центром акумуляції та аналізу інформації про стан національної вищої освіти», а науковці цього інституту «стануть організаторами та координаторами науково-педагогічних досліджень у галузі вищої освіти», які «донедавна були надто фрагментарними, непослідовними і локальними» [3].

Виходячи з цього, ми вважаємо, що найважливіші завдання Інституту вищої освіти полягають, по-перше, в розробці тієї певної концептуальної

бази вищої освіти України, яка може відіграти роль загальної теоретичної основи реформування нашої вищої школи, по-друге, у постійному моніторингу основних результатів такого реформування у головних галузях вищої освіти. Оскільки вищим рівнем узагальнення усіх знань про реальний світ і діяльність людей є філософія, то саме сучасна філософія відіграє найважливішу методологічно-парадигмальну роль і в розробці концептуальної бази вищої освіти. З цього випливає висновок про те, що найважливіша задача нашого Інституту, насамперед його відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти, полягає у розробці та утвердженні концептуальної бази даної галузі освіти.

Виконання цього завдання безумовно пов'язане з вирішенням багатьох дуже складних питань, а тому воно потребувало попереднього ретельного вивчення даної проблематики. І лише в плані роботи згаданого відділу на 2003–2005 рр. була запланована тема з розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні. У 2003 р. автором даної роботи спільно з Андрущенком В. П. була опублікована перша стаття, присвячена їх баченню вирішення проблеми загальних концептуальних засад філософії освіти України [4]. У 2004 р. ними було опубліковано ще дві статті, в яких конкретизувались та розвивались ідеї першої [5; 6].

Восени 2004 р. відбулося перше обговорення статті [5] на згаданому вище відділі, а також ряд неформальних її обговорень спеціалістами з філософії освіти. При цьому треба відзначити, що в результаті офіційного і неофіційних обговорень нашого первинного проекту концептуальних засад філософії освіти України та пропозицій про їх подальшу розробку і впровадження в практику освітянської діяльності виявились різні, в тому числі й суперечливі між собою підходи. В принципі ніхто з учасників таких обговорень не заперечував важливості і необхідності розробки певних концептуальних засад філософії освіти в Україні. Але що стосується питання про рекомендацію відділом пропонованого проекту як першого варіанту, який може бути покладений в основу його подальшої розробки, прийняття та впровадження в освітню практику, то тут дехто зі спеціалістів виявив суттєві застереження.

Суть останніх зводиться до того, що прийняття даних концептуальних засад буде пов'язане з обов'язковістю їх виконання, тобто з певними обмеженнями того вільного вибору усіма суб'єктами системи вищої освіти своїх світоглядних цінностей та ряду інших видів діяльності, які існують зараз в освітньому просторі України. А тому багато, а може, й більшість з цих суб'єктів, буде виступати проти прийняття пропонованих нами засад. А це значить, що статтю, винесену на обговорення, треба розглядати лише як початок широкої дискусії зі складної проблематики розробки концептуальних засад філософії освіти України.

Усе це говорить про те, що вже на теоретичному рівні розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні виникли різні, багато в чому суперечливі підходи до розуміння суті даних засад (які, що важливо відзначити, є по суті справи конкретизацією в наших умовах відповідних суперечливих між собою підходів у сучасному світовому загальнофілософському просторі).

Перший із поширених зараз підходів виходить із можливості і необхідності розробки такої сучасної цілісно-моністичної концепції філософії освіти, яка б була спрямована на оптимізацію розв'язання усієї системи найгостріших проблем сучасного людства. Другий з цих підходів, що виходить із визнання пріоритетної ролі принципів плюралізму і релятивізму, у своїй логічній завершеності взагалі відкидає можливість розробки якоїсь єдиної концепції філософії освіти, а тому різко критикує тих філософів, педагогів, що стоять на протилежних позиціях. Але, незважаючи на свої певні позитивні здобутки, саме останній підхід якраз і призводить до тих недоліків наукових досліджень, що пов'язані з їх фрагментарністю, локальністю, непослідовністю, тобто з відсутністю системності й хаотичністю.

Однак, на відміну від цих підходів, запропонований нами згаданий вище проект концептуальних засад філософії освіти спирається на досягнення того третього з основних напрямів сучасної філософії освіти, який спрямований на подолання недоліків перших двох та на новий синтез основного їхнього позитивного змісту [4; 5; 6]. Загальна вихідна ідея представників цього напрямку полягає у розкритті тієї нової системи закономірностей взаємозв'язку певних обов'язкових прав діяльності для усіх соціальних суб'єктів із плюралістичністю їхніх проявів, яка і повинна стати новою парадигмою цієї діяльності. Причому, як писав відомий філософ, неотоміст Юзеф Бохеньський, якщо в XIX ст. філософи звичайно виходили із цілісно-моністичного принципу побудови своїх систем, то вже в середині XX ст. більшість із них стали плюралістами. Значною мірою це стосується і нашого часу. У зв'язку з цим лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, «аналізуючи стан сучасної освіти у цілому», говорив: «У ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'яже різні науки...» [7]. У цьому він вбачав головний недолік сучасної освіти і науки. Безумовно, і наведені вище положення про те, що дослідження у галузі вищої освіти України є «надто фрагментарними, непослідовними, локальними», треба розглядати як прояв цього головного недоліку. Останнє стосується і розробки проблем філософії освіти.

Оскільки головна мета даної статті — це вирішення проблем подальшої розробки третього синтетичного напрямку сучасної філософії освіти та його впровадження в життя, то далі більш систематично проаналізуємо ті головні труднощі, які виникли на цьому шляху. Насамперед це буде стосуватись вирішення найскладнішої проблеми співвідношення обов'язкових для усіх суб'єктів освітньої галузі правил їх діяльності з їх вільним вибором такої діяльності, тобто проблеми свободи.

Один із найвидатніших філософів XX ст. Карл Ясперс писав: «Може бути, що найглибші суперечності між людьми обумовлені їх розумінням свободи. Те, що одному уявляється шляхом до свободи, інший вважає прямо протилежним цьому» [8]. Тому «зміст свободи розкривається в житті, *наповненому полярностями і суперечностями*, де найскладнішою є проблема розкриття кращого, істинного поєднання власного свавільного вільного вибору діяльності його суб'єктами з свободою інших суб'єктів даного суспільства» [8]. Однак «абсолютна істина, а тим самим і повна свобода

ніколи не досягається. Істина разом із свободою знаходиться у дорозі» [8]. Тобто, «немає такої закінченої стадії демократії і політичної свободи, яка б задовольнила усіх» [8].

Вже з цього треба зробити висновок про те, що і вирішення проблеми розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні завжди буде знаходитись «у дорозі». Тому і дискусію, яка вже почалася з приводу обговорення першого проекту таких концептуальних засад, треба розглядати як той суттєво новий крок на цьому шляху, який спрямований на перехід від «фрагментарності і непослідовності» в розробці майже нескінченної кількості окремих питань філософії освіти в Україні до того, щоб зосередити зусилля багатьох науковців на розробці певної, хоча б тієї мінімальної системи принципів, яка б змогла відігравати роль її концептуальної бази. Причому, оскільки за К. Ясперсом, основою вибору будь-якими соціальними суб'єктами своєї цілеспрямованої діяльності є пошук кращого вирішення проблеми, — що треба визнати як «обов'язковий для усіх порядок», — це повинно стосуватися і розробки концептуальних засад філософії освіти.

Найважливішу роль у розробці пропонованого [4; 5; 6] першого проекту концептуальних засад філософії освіти в Україні відіграла і так звана соціальна парадигма Михайла Грушевського, яка з певних причин залишилась по суті справи невідомою майже для всіх дослідників. У своїй монографії «Початки громадянства: генетична соціологія» він, мабуть, першим (1921 р.) зробив спробу розкрити ту головну соціальну суперечність, розв'язання якої визначає вибір будь-яким соціальним суб'єктом (від окремої особистості до еволюції усього людства) його цілеспрямованої діяльності. Це суперечність між двома протилежними атрибутивними тенденціями такого вибору — індивідуалістичною і колективістською. Перша з них спрямована на максимальне задоволення окремими особистостями своїх егоїстичних інтересів та близьких до них групових. Друга — на пріоритетне задоволення більш загальних, колективних суспільних інтересів. М. Грушевський у цій книзі розкрив і ряд тих принципів розв'язання даної суперечності [9], які й зараз можуть відіграти найважливішу роль. Зокрема, це стосується і розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні [4; 5; 6].

Так, майже загальноприйняту основну мету освітянської діяльності (тобто формування такої всебічно розвиненої людини, яка б могла гармонійно поєднувати свої інтереси з більш загальними груповими і загальнолюдськими інтересами) треба розглядати як той ідеал, «дорога» наближення до якого, з позиції парадигми Грушевського, здійснюється шляхом «сеї неустанної конкуренції індивідуалістичних і колективістських тенденцій і періодичного чергування переваги то одних, то других...» [9]. Вже остання цитата говорить про те, що М. Грушевський ще в 1921 р. розкрив той певний методологічний механізм розв'язання найважливішої суперечності, суть якої, за К. Ясперсом, полягає у постійному пошуку оптимального поєднання «обов'язкового для усіх порядку» з вільним вибором своєї діяльності суспільними суб'єктами.



Те, що соціальна парадигма видатного вченого і політичного діяча України М. Грушевського, по суті справи, теж не застосовується до вирішення найгостріших проблем нашої держави (а також і загальнолюдських проблем), свідчить про наявність гострої інформаційної кризи в наших суспільних науках. Зокрема, це проявляється і у наявності «фрагментарності, локальності і непослідовності» в розробці філософських питань освіти. Тому з цього випливає висновок про необхідність розробки певної системи концептуальних засад філософії освіти.

У першому варіанті система концептуальних засад філософії освіти України була викладена в працях В. Андрущенко і В. Лутая [4; 5; 6], а також у монографії «Основне питання сучасної філософії. Синергетичний підхід» [10]. У цих працях була зроблена спроба показати, що парадигму як К. Ясперса, так і особливо М. Грушевського (а також і ряд інших близьких до них концепцій) треба розглядати не лише як такі, що випереджали певні принципи становлення сучасної філософської парадигми діяльності людства, а як такі, що й зараз можуть зробити важливий внесок у конкретизацію даної парадигми. Оскільки, відповідно до І. Пригожина і ряду інших відомих мислителів, роль нової парадигми виживання і подальшого прогресу людства повинні відіграти досягнення синергетики як теорії розвитку складних і дуже складних відкритих систем, то й згадані вище запропоновані концептуальні засади філософії освіти в Україні спираються, в першу чергу, саме на синергетичну парадигму. Причому в розробці нескінченної кількості філософських питань синергетики та їх конкретизації в різних видах людської діяльності найважливішу увагу треба звернути, насамперед, на розробку тієї певної субординованої системи методологічних принципів синергетики, що містить у собі нові закономірності взаємодії загального й одиничного, необхідного (обов'язкового) і випадкового, упорядкованого і хаотичного тощо [10]. Оскільки загострення глобальних проблем сучасності говорить про те, що історія залишила нам вже досить незначний час для переходу на суттєво нову парадигму діяльності усього людства, то це потребує значного прискорення темпів як розробки такої парадигми, так і її впровадження в життя шляхом реформування усіх освітніх систем людства для вирішення проблеми «виживання людства».

З позиції синергетичної парадигми, зокрема так званого принципу «нової телеології» І. Пригожина, суть даного прискорення треба розуміти як становлення принципово нового етапу у тому розвитку усіх явищ реального світу, згідно з яким в історичній тенденції даного розвитку здійснюється створення усе більш складно організованих відкритих систем. Тобто, якщо в природі ця тенденція здійснюється шляхом стихійно діючих механізмів, а у людей усіх минулих епох, крім того, також за допомогою їх інтуїтивного мислення та розкриття в свідомості (мові, релігійних вченнях, науці, філософії тощо) деяких окремих синергетичних механізмів даної тенденції, то в нашу епоху виявилась явна недостатність цих форм. Тому усе більше синергетиків звертають основну увагу на необхідність переходу від пануючого зараз етапу розробки окремих проблем синергетики як «фрагментарних, локальних і непослідовних» до розробки системи синергетичної

філософії та механізмів її впровадження в життя, особливо в реформування освітніх систем [10].

Далі детальніше розглянемо проблему: в якому стані знаходиться зараз в Україні розробка нової філософії розвитку нашого суспільства та її впровадження в практику. Основна ідея, на яку спирався курс реформування нашого суспільства після отримання Україною незалежності, зводилась до того, що головний недолік радянського соціалізму полягав у визнанні явного пріоритету загальних (пролетарських, державних тощо) інтересів над частково-індивідуальними. Тому, наприклад, в основу економічних реформ був покладений принцип, згідно з яким «невідома рука вільного ринку» сама собою обумовить величезні успіхи в її розвитку. І лише приблизно з середини 90-х років усе більша кількість наших вчених стала розробляти так звану концепцію «нового центрризму» [11]. Суть її полягала у тому, що будь-яка абсолютизація як колективних інтересів щодо частково-індивідуальних, так і навпаки, засновані на хибно застарілих принципах (соціалістично-комуністичних чи ліберально-капіталістичних). А тому концепція нового центрризму спрямована на розкриття кращого розв'язання суперечності між цими двома протилежними принципами. Причому в Україні, як і у будь-якій іншій державі, це розв'язання повинно бути таким специфічним, щоб враховувати як особливості менталітету народу, так й іншу нашу специфіку. Нерозуміння цього, як вважає член-кореспондент НАНУ Микола Михальченко, призвело ось до чого: «Поки що в Україні склався специфічний тип «демократії» — «бюрократично-кланової», де «групи бюрократії, клани мають великі можливості використовувати права і свободи для боротьби між собою...» [12]. Тобто найважливіше завдання нової філософії як діяльності уряду, так і концепції становлення в Україні громадянського суспільства полягає у подоланні даної олігархічної форми нашої «демократії».

Зараз не лише вчені, а й більшість практично діючих економістів, політиків визнали односторонність і хибність ідеї про пріоритетну роль лібералізації ринкових відносин та мінімальне втручання держави у ці відношення, тобто вони перейшли до тієї концепції соціально-орієнтованої економіки, яка обов'язково включає і певну систему загальних обмежень діяльності суб'єктів даного ринку.

Усе це говорить про те, що в Україні зараз здійснюється становлення того третього напрямку філософії, про який йшлося, котрий спрямований на подолання недоліків попередніх та на новий синтез позитивного в останніх. Це стосується і чималої кількості не лише статей, а й тих монографічних робіт, в яких розробляються нові концептуальні засади філософії освіти в Україні [13; 14; 15] та ряду інших.

Але, як зазначалося вище, розробка концептуальних засад філософії освіти в Україні знаходиться лише на першому етапі свого становлення, коли виникають різні суперечливі між собою точки зору на суть даних засад. Оскільки розв'язання суперечностей є атрибутивною причиною прогресивного розвитку будь-яких явищ реального світу, то можна лише вітати початок дискусії навколо проблеми розробки певних концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в освітню практику. Однак, на наш погляд, суттєвим недоліком є те, що цьому питанню приділяється ще

мало уваги, що його вирішення майже тоне у нескінченній кількості інших фрагментарних, локальних та непослідовних питаннях філософії освіти. Тому бажано, щоб новий часопис «Філософія освіти» звернув значну увагу на розробку проблеми концептуальних засад філософії освіти в Україні, на дискусійне обговорення даної проблеми.

Як вже відзначалось вище, міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає, що в основу нової філософії освіти і науки буде покладений трикутник «освіта—наука—виробництво», який буде спрямований на входження України в сучасне суспільство знань, насамперед інноваційних, та в коло розвинених країн. Раніше академік НАНУ Валерій Геєць підкреслював, що виконання цього завдання є найскладнішою проблемою. Зокрема, що «соціальний проект необхідних змін... не може бути реалізованим, коли спиратиметься виключно на нагромадження спеціалізованих знань (технократичний підхід, що не матиме успіху в кінцевому значенні)», тобто «технологічний детермінізм може бути лише складовою, а не основою нового соціального проекту» [16]. Розвиваючи ці ідеї, член-кореспондент НАНУ В. І. Голіков писав, що для цього існуюча відомча система управління інноваційними процесами має бути перетворена в цілісну систему, організаційно об'єднуючу освіту, науку і виробництво [17]. Дану точку зору конкретизує і В. М. Геєць, який говорить про те, що нам «потрібна наукова інноваційна система». Усе це ще раз підтверджує як необхідність, так і складність розробки нової філософської концепції освіти і науки та її впровадження в практику. Виходячи з того, що у якості нової методології вирішення цих проблем нами пропонується система принципів синергетичної парадигми, ми акцентуємо увагу на тому, що застосування даної парадигми розкриває значні можливості для створення інноваційної системи, яка заснована на синергетичній концепції «руху на випередження», бо тільки така концепція може забезпечити не лише прискорення темпів входження України в коло розвинених країн [18], а й подолання недоліків існуючих зараз технократично-егоїстичних форм даного руху, тобто становлення сучасної соціально орієнтованої його форми [10].

### Література:

1. *Ніколаєнко С.* Вищій школі державну турботу // Дзеркало тижня. — 29.01.2005.
2. *Ніколаєнко С.* Я б не поспішав посипати голову попелом // Дзеркало тижня. — 12.03.2005.
3. *Кремень В. Г.* Наукове забезпечення вищої освіти України в ХХІ столітті // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С. 10.
4. *Андрущенко В. П., Лутай В. С.* Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку // Науковий вісник Академії наук вищої школи України. — 2003. — № 27.
5. *Андрущенко В. П., Лутай В. С.* Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. — 2004. — № 2.
6. *Андрущенко В. П., Лутай В. С.* Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку // Вища освіта України. — 2004. — № 4.

7. *Пригожин И.* Делать не физику бога, а физику человека // Известия. — 24.07.1993.
  8. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991.
  9. *Там само*, с. 168–169.
  10. *Там само*, с. 168.
  11. *Там само*, с. 179.
  12. *Грушевський М. Б.* Початки громадянства: генетична соціологія. — Прага, 1921. — С. 4, 85–86.
  13. *Лутай В. С.* Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. — К., 2004.
  14. *Основи етнодержавознавства.* — К., 1997.
  15. *Михальченко М.* Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. — К., 2004. — С. 389.
  16. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти. — К., 1996.
  17. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз.* — К., 2003.
  18. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіту. — К., 2004.
  19. *Геєць В. М.* Характер перехідних процесів до економічних знань // Економіка України. — 2004. — № 4. — С. 13.
  20. *Голиков В. М.* Намерения, реалии, возможности и пути реализации инновационной стратегии развития экономики Украины // Економіка і прогнозування. — 2004. — № 1. — С. 38.
  21. *Лутай В. С.* Рух на випередження (реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки) // Вища освіта України. — К., 2001. — № 2.
- 

***В. Лутай.* О состоянии разработки концептуальных основ философии образования в Украине и их внедрении в педагогическую практику**

Оптимизация разрешения острейших глобальных противоречий современности стала основным вопросом не только философии, но и всего человечества. В статье исследуется проблема роли той современной концепции философии образования, которая сможет сыграть существенную роль в такой оптимизации, в частности, в становлении в Украине «общества знаний» и «движения на опережение».

***V. Lutay.* On Situation in the Development of the Conceptual Bases of Philosophy of Education in Ukraine and their Implementation into the Pedagogical Practice**

Optimization in the solution of the most urgent global contradictions of the modernity has become the main question not only for Philosophy, but also for the whole humanity. The role of the contemporary concept of Philosophy of Education is examined in the article. It is shown that it could play the dominant role in such an optimization, mainly in the development of the «knowledge-based society» and the «outstrip movement» in Ukraine.



**Микола МИХАЛЬЧЕНКО**

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ  
І СОЦІОКУЛЬТУРНА ТЕОРІЯ**

*У статті розглядається місце філософії освіти в соціокультурній теорії, її вплив на освітню політику держави та інститутів громадянського суспільства.*

**1. Соціокультурна теорія як методологічна основа визначення предмету філософії освіти**

У країні, яка шукає свій шлях розвитку і налагоджує нову систему внутрішньодержавних і зовнішньодержавних відносин, неодмінно постають питання: яким повинен бути в ідеальному і реальному плані громадянин держави, які необхідні засоби, щоб різниця між ідеальною і реальною моделями громадянина була мінімальною, які треба створити економічні, політичні, соціокультурні та соціальні суспільні умови, щоб не було антагонізму між державою і громадянином, між суспільством і особою.

Вирішити ці питання теоретично може загальна соціокультурна теорія, яка розглядає громадянина і особу в системі суспільних відносин, а системи освіти і виховання, які є засобом реалізації філософських цінностей і практичних потреб суспільства, як практичні засоби формування громадянина.

Є різні підходи до визначення соціокультурної теорії: від ототожнення її з соціальною філософією (і в цьому є значний сенс) до теорії формування і самореалізації особи в контексті культури нації, держави, суспільства (тут багато чого залежить від визначення змісту категорії «культура»). У цьому розділі соціокультурна теорія розглядається як теорія формування і розвитку різного рівня культур: людства, субрегіональних (європейська, азійська, африканська), національних, регіональних і т. д., які в діалектично-синтезній формі складають історико-культурний процес. Соціокультурна теорія дає методологічні й світоглядні орієнтири аналізу різних елементів цього процесу по горизонталі (історико-культурний процес цивілізацій, країн, народів) і по вертикалі (історико-культурний процес суспільства, держави, етносів країни, класів, верств, особи).

Соціокультурна теорія завжди прагне пов'язати в цілісність три підходи до суспільства: філософський, коли розглядається сенс розвитку суспільства

і людини; соціологічний, коли суспільство розглядається як соціум (соціальні структури, інститути, відносини, норми, дії) і культурологічний, коли суспільство розглядається як породження загального процесу культуротворення, де системи виховання, освіти, науки відіграють найважливішу роль.

У той же час культурологічний підхід не є універсальним, і його пізнавальна цінність страждає від еkleктизму розуміння сучасної культури (дехто називає це «поліфонією», «мозаїчністю» і т. д.). Але навіть у такому стані культурологічний підхід дає можливість застосувати досить ефективні гуманітарні підходи і методи до аналізу суспільств, їх освітніх і наукових систем. Усі ці гуманітарні пізнавальні технології охарактеризувати неможливо, але дві провідні тенденції в них ми назвемо: а) ностальгічна, коли увесь комплекс методологічних підходів працює на апологію втраченого Золотого Століття духовності (під яким розуміється довільно обраний період минулого); б) оптимістична, коли відстоюється теза про кінець ідеологічного розколу культур, про недоречність прогнозів про духовний Апокаліпсис і людство виходить на новий духовний обрій — посткультури, яка набуває риси глобальності, планетарної культурної взаємодії. Безумовно, є ознаки того, що світ, а разом з ним світова культура, національні і локальні культури пережили кризу і мають перспективи, які визначаються в межах філософії модерну (а деякими дослідниками і в межах філософії постмодерну).

Отже, немає підстав стверджувати, що є розрив в історико-культурному процесі, що культура в традиційному значенні «закінчилась» і постала епоха культурного постмодерну, який пориває з попередніми етапами еволюційного розвитку культури.

«Революційні» постмодерністи наводять деякі фактори як доказ соціокультурної кризи сучасних суспільств і усієї цивілізації, які буцім-то принципово відрізняють сучасну культуру від усіх відомих попередніх зразків культури:

— принципово нова швидкість передачі інформації і принципово нові обсяги аудиторії, які охоплюються інформаційним потоком;

— культура втрачає ознаки елітарності і стає масовою, в ній провідні позиції займають динамічні аудіовізуальні: кінематограф, музика і пісня; або масові видовища — спортивні, ігрові і т. д.;

— тексти та інша інформація спрощуються, стають усе більш доступними, освіта стає все більш поверховою;

— змінюється сама основа матеріальної культури — найбільш затребуваними природними ресурсами стали енергоносії;

— докорінно змінюється структура інтелектуального товару, найбільший попит мають інформація і спеціальні послуги — реклама, розваги, послуги зв'язку (Інтернет);

— відбувається перетік інтелектуалів до комерційних сфер, особливо в мас-медіа, рекламу, спеціальні сфери послуг;

— культура (в тому числі освіта і наука) створила можливість знищити усю структуру світової цивілізації миттєво.

Ці та інші аргументи є і очевидними, і спірними в характеристиці принципово нової ситуації не тільки в філософському, культурному, але й в

соціальному процесам. Вони більше відзначають не стільки історичний розлом суспільного життя і новий тип культури, скільки історичну і соціально-культурну ситуацію як таку, як дійсну.

В історії людства були і наукові, й інформаційні революції, і цивілізаційні кризи. Вони навіть діяли в добре вивчених «модельних» культурах: єгипетській, вавилонській, грецькій, римській, європейській середньовічній, європейській Нового Часу, традиційних китайській і японській і т. д. Чи не працює тут традиція, в межах якої ідеали Минулого орієнтують Сьогодення на блискуче Майбутнє, одночасно принижуючи Сьогодення, що воно катастрофічне і малоцінне? Це відбувається із століття в століття і доводить лише одне: Сучасність — це наше життя, і цінність його безмежна, хоч і потрібно думати про Майбутнє.

Соціокультурна теорія має за мету не тільки поєднати філософський, соціологічний і культурологічний підходи до аналізу суспільного життя, але і проінтерпретувати історичні форми суспільного життя (чому одні народи живуть так, інші — за іншими способами буття), обґрунтувати різні системи соціальної комунікації. Ця теорія формується на стику багатьох наук: культурфілософії, соціокультурної антропології, соціології культури, синергетики, культурпсихології, філології, історії культури, історії філософії і соціології та інших. Вона інтегрує знання різних наук про суспільство, його культуру, моделює соціокультурні конфігурації різних епох, народів, верств, станів, виявляючи і систематизуючи риси своєрідності різних соціокультурних світів. Наприклад, такий етнос, як слов'яни, породив цілу низку якісно різних культурних світів, способів життя, що інколи розмови про спільну слов'янську культуру сприймаються як примітивне спрощення, як не досить конкретна абстракція, якщо не знайти і не показати спільну основу слов'янських культур.

Дійсно, соціокультурна теорія орієнтована на пізнання того спільного, що пов'язує різні форми соціокультурного існування людей: мова, традиції, спосіб економічної діяльності, релігія, форми державності, побут і т. д. Тобто вона розглядає зміст і форми соціокультурного буття людей з позицій цілісного розуміння історії, з позицій соціально-філософського усвідомлення її всезагального змісту і рушіїв. Як тільки суспільствознавець здійснює спробу охопити епоху в єдності з минулим і майбутнім, то він звертається до її філософського осмислення.

Філософський аналіз і синтез вимагають розглядати людство та його культуру як єдність процесу творчості і відтворення норм, традицій, цінностей всупереч усім відмінностям форм, а соціальну інтеграцію людей як спосіб задоволення їх інтересів.

Фундатори культурологічного підходу до суспільного життя В. Оствольд (вперше застосував термін «культурологія» в 1909 р.) та Леслі А. Уайт (самостійно застосував цей термін в 1939 р. в антропологічних дослідженнях) розглядали його як відносно самостійний у науковому аналізі. Але сьогодні культурологічний підхід все частіше пов'язується з соціологічним, загально-філософським і соціально-філософським.

Відомий культуролог і філософ Едуард Маркарян пропонує наступні принципи дослідження культури: а) розуміння суспільства як універсальної адаптивно-адаптуючої системи; б) розуміння людської діяльності як

специфічного прояву інформаційно керованої життєвої активності; в) розуміння культури як супербіологічної універсальної технології людської діяльності, її адаптивного і оптимізаційного механізму; г) розуміння динаміки культурної традиції як універсального механізму відтворення і зміни суспільств і основного носія життєвого досвіду, який проявляється в процесах формування, дії й трансформації будь-яких групових видів діяльності. Отже, Е. Маркарян розглядає культуру як специфічний механізм людської діяльності і еволюційної самоорганізації соціального життя. «Дві ідеї, — пише він, — становлять для мене найбільшу цінність. Одна — це ідея культурології як інтегральної науки культурних феноменів, запропонована Леслі Уайтом. Друга — це ідея культури як специфічного засобу людської адаптації» [1, 84]. Головна функція культури, за Е. Маркаряном, — це зробити можливим існування соціального життя як особливої природної самоорганізації людського соціального життя. І це є пізнавальним принципом корелятивного вивчення загальних і локальних якостей і рис культурної еволюції, котрі ставить і розв'язує [1, 92–93].

Культура є самоорганізуючою системою і прагне до результату на базі інформаційних програм. Ці інформаційні програми існують у вигляді людського досвіду, систем освіти, виховання, науки, а у більш глибокій формі це — генетично закодовані спадкові програми біологічної популяції, умовно-рефлекторні моделі дії організму, тобто програми діяльності, які функціонують як біосоціальні (або соціобіологічні) й орієнтовані на «випереджуюче відбиття» дійсності, на врахування ймовірностей приходу відповідних подій, отже, вони скеровані на пристосування до прогнозованих умов майбутнього. Генеральна властивість будь-якого вияву культури — бути специфічним засобом людської діяльності як у контексті становлення особи, так і універсальним засобом суспільного життя. Отже, важливо розглядати культуру як адаптаційний засіб і засіб людської активної діяльності, тоді стануть зрозумілими зміст і функції систем виховання, освіти і науки, які визначає соціокультурна теорія.

Соціокультурна теорія прагне також визначити мету і засоби виховання, освіти і науки як культуротворчих складових загального соціокультурного процесу, або, як інколи визначають суспільствознавці, процесу суспільного життя. І тут є простір для загальних філософських концепцій і спеціальних філософських дисциплін — *філософії права, філософії політики, філософії освіти і науки, які розглядають світ в галузевому вимірі і в локальних* — субрегіональних, національних, міжрегіональних та інших вимірах. Філософія визначає мету суспільної системи, враховуючи минуле, сучасність суспільства, його потреби та інтереси у майбутньому.

В ідеалі філософи і великі педагоги визначали мету освіти як формування гармонійно розвиненої особи і кваліфікованого спеціаліста в тій або іншій сфері людської діяльності. На жаль, ця мета і до теперішнього часу не досягнута. Вона реально виглядає в іншій послідовності — кваліфікований спеціаліст, особа. І не обов'язково гармонійно розвинена особа. Інколи ставиться пряме або завуальоване завдання — потрібна керована, духовно маніпульована особа. Так тоталітарній або авторитарній державі і недемократичним режимам простіше функціонувати.



Новий погляд на освіту як структуроформуєчу силу суспільства, як механізм розвитку і підвищення інтелектуального потенціалу суспільства вимагає перегляду взаємовідношень між освітою, наукою, культурою\*, їх функцій в суспільстві третього тисячоліття. Освіта не тільки забезпечує науку, культуру, інші сфери суспільного життя освіченими фахівцями, вона перетворюється у фокус розуміння, пояснення механізмів інтелектуалізації суспільства. Особливо, коли освіта і наука тісно пов'язані у вирішенні актуальних проблем суспільного розвитку. В цьому випадку освіта і наука виступають комплексним механізмом відтворення суспільства та його культури вже в широкому розумінні категорії «культура».

Для усвідомлення масштабності проблеми взаємодії освіти, науки і культури був потрібний довгий історичний розвиток досвіду теоретичного мислення, серцевиною якого є досвід філософського розуміння процесів становлення і розвитку інтелекту суспільств, націй, цивілізацій. Безумовно, в історії людства ми маємо багато прикладів, коли люди, не чекаючи теоретичних узагальнень, робили різні схеми і гіпотези розвитку освіти, науки, пропонували різні методи виховання людини. Емпіричні знання були рушієм інтелектуалізації суспільства, але недостатньо могутнім.

Бурхливі спалахи в підвищенні інтелекту суспільств відбуваються тоді, коли суспільна думка застосовує нові освітні й наукові парадигми, творить нові філософії освіти, культури, науки. Філософські ідеї Відродження, Нового часу (епоха індустріальних революцій), науково-технічної, пост-індустріальної та інформаційних революцій пробуджували до життя нові ідеї й концепції в освіті та культурі, змушували по-новому подивитись на проблеми соціалізації особи, на взаємовідносини особи і суспільства.

На рубежі XX і XXI ст. філософському переосмисленню підлягають усі проблеми сутності людини, людського життя взагалі, проблеми війни і миру, глобальні проблеми екології й медицини, проблема бідності, питання генетичного коду людини і штучного відтворення людей (метод клонування), проблема формування особистості і т. д. Іде філософський пошук співвідношення між прагненням суспільств зберегтися в статичному стані («жити так, як жили наші предки») і прагненням безмежно розвиватися, не відстаючи від динамічного розвитку світової цивілізації.

Підлягає філософському переосмисленню і система освіти, в тому числі вищої. Що вивчають, пізнають у школі і ВНЗ учні і студенти: суспільство, мироустрій, накопичений емпіричний і теоретичний досвід? Легше всього сказати: і перше, і друге, і третє. Але як же логічно, несуперечливо поєднати ці три пізнавальні об'єкти в єдиній методології і теорії освіти? Синкретичний підхід як історично і логічно вихідна точка людської діяльності, уявлення про світ як нерозчленований працює обмежено. На кожному новому етапі розвитку пізнання синкретизм відступав, оскільки пізнання є безперервним процесом отримання нового знання шляхом членування отриманого раніше. Але нескінченне членування знання заважає створенню стійких парадигм освіти, особливо вищої.

\* Вже у вузькому розумінні поняття «культура» означає окрему культурну сферу життя конкретного суспільства.

Тому сучасна філософія освіти, як і в часи Античності, говорить, що ця проблема підлягає такому вирішенню: потрібно осмислювати світ як цілісний і одночасно як розчленований. Ще Геракліт сказав: «Із усього одне, із одного — все». Ми не можемо досягти Абсолюту в знаннях, і відносність, конкретно-історичний характер істини знімає протиріччя-розкол між цілісністю і розчленованістю знання. Зовнішня науково-світоглядна проблема кожного разу переходить у внутрішню проблему конкретної людини, коли вона освоює знання. Людина вирішує цю проблему через синтез окремого і цілого. Якщо йти далі, то фокусною проблемою освіти, осмислення і засвоєння знань є подолання суперечності між розчленованістю уявлень про світ і уявленням про його цілісність. Людина повинна сприймати світ і як розчленований, і як цілісний. Це дві сторони світу, і потрібно шукати шляхи пізнання обох сторін у процесі їх змін, бачити внутрішню логіку їх зв'язку.

Філософська інтерпретація взаємодії освіти і культури полягає в тому, щоб усвідомити процес становлення і розвитку здатності людини опановувати світ (перетворювати його із зовнішнього для людини у внутрішній зміст освіченості і культури) через мову, систему освіти, науку, тобто через усвідомлення всезагального. Людина як суб'єкт і об'єкт освіти і культури є носієм здатності співвідносити минулі, сьогоденні і майбутні елементи соціальної реальності, осмислювати події через засвоєння і збагачення елементів, накопичених за рахунок освіти, науки і культури. При цьому людина коливається між істиною і помилкою з приводу правильності своїх знань, суджень і рішень, переосмислює і корегує їх. Але вона мислить, приймає рішення, діє на основі постійного навчання або самовиховання.

Культура, що виникла як один із аспектів людської життєдіяльності, є продуктом емпіричного й теоретичного досвіду, продуктом освіти і науки. У той же час, освіта і наука є показниками сутності культури\*. Неосвічена людина не може бути культурно зовнішньо і внутрішньо. Культура в кожному суспільстві є одним із визначень людини та відіграє роль транслятора у відтворенні освіченості людини, якщо освіта працює якісно. Існування засвоєних суб'єктом культурних, в тому числі освітніх і наукових програм завжди відкриває шлях для відтворення знарядь і засобів виробництва, тоді як відтворення втраченої культури є досить проблематичним.

Освіта як складова культури в широкому розумінні готує людей до змін в суспільстві і житті, вчить сприймати зміни як цінність (позитивну і негативну), скеровує їх діяльність на конструктивні зміни, які виходять за межі існуючих теорій, міфів, стереотипів. Освіта формує уявлення про реальність як про процес, який відбувається в соціальному просторі і часі, шляхом розкриття і розв'язання суперечностей. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до конструктивних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку.

Сутність соціально-філософської, соціокультурної, педагогічної теорій і методологій спрямована на формування здатності людини адаптуватися до

\* Тут розкривається діалектика різних форм, змістів, існування культури, де широкий соціо-історичний зміст культури існує як конкретний шар культури в конкретній країні.

навколишнього природного і соціального середовища, забезпечувати своє виживання і навіть підвищувати цю свою здатність, але в межах загально-людської моралі. А це означає, що найважливішим елементом таких теорій і методологій є реальне виявлення можливостей формування більш ефективних програм розвитку суспільства і виховання людини. Тобто мова йде про створення передумов посилення творчих здібностей людей, про формування здатності виходити за межі культури, яка склалася, шукати більш ефективні програми діяльності, виходити в нові логічні і змістовні простори формування імперативів мислення і дій.

Розглядаючи теоретичні і методологічні проблеми взаємодії освіти і культури, особливо вищої освіти та елітарної культури, ми не можемо обминути тут позицію інтелігенції в економічному, політичному і духовному житті, тим більше що освітянська та «культурна»\* інтелігенція є найважливішою складовою інтелігенції України.

Інтелігенція оцінює своє становище у суспільстві підкреслено песимістично. Так само вона оцінює ситуацію в науці, освіті, культурі. Але, незважаючи на драматизм свого становища, інтелігенція в своїй більшості досить миролюбна і конструктивна, займає вичікувальну, спокійну, навіть інертну позицію. Тільки 5% інтелігенції мають намір протидіяти урядові України, якщо той і надалі буде утискати інтереси людей. Трохи активнішою українська інтелігенція стає тоді, коли мова заходить про матеріальні умови її життя. Якщо у 1995 р. тільки 26% готові були активно протестувати проти постійного погіршення умов життя, то у 1999 р. частка таких побільшала до 34%. Якщо у 1995 р. частка тих, хто готовий був «терпіти будь-які матеріальні скрути заради порядку, миру і спокою (злагоди) в суспільстві» складала 41%, то у 1999 р. частка «терплячих» поменшала до 31%. Частка «байдужих» залишилася сталою — 33–35% [2, 106]. Але в 2001 р. частка «терплячих» склала 27% і «байдужих» — 33%, «активістів» зросла до 40% [3, 650].

І взагалі, позиція інтелігенції мало чим відрізняється від середньої по Україні позиції населення. Вищий рівень освіти і культури української інтелігенції не спрацьовує як фактор елітної енергії щодо прискорення модернізації України. Ми не можемо стверджувати, що інтелігенція «відробляє» ті аванси і надії, які надає і пов'язує з нею як зі своєю інтелектуальною елітою народ України. Сьогоднішня інтелігенція менше вірить у свою соціальну місію, у можливість змінити світ просвітницькими методами, песимістично сприймає своє майбутнє. Вона стала більш індивідуалістичною, менш соціоцентричною. І діє за принципом: якщо держава не створює надійний «дах» для життя — матеріальний, правовий, моральний і т. д., — вона або іде з цієї держави, або займає негативістську позицію щодо держави та її інститутів.

І все ж таки інтелігенція, особливо освітянська, протягом десяти років вимагає від управлінських органів держави прискорення освітньої реформи, у тому числі у сфері вищої освіти. Але під політику прискорення освітньої реформи необхідно підвести новий комплекс педагогічних і філософських

\* Тобто інтелігенція, яка працює (функціонує) в культурній (духовній) сфері.

ідей, які створюють інтелектуальну та організаційну основу для системи освіти. У нашій країні цей комплекс ідей викладений у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., яка орієнтована на пошук нових форм навчання, організації наукового знання, скерованих на підготовку фахівців, які б відповідали новим вимогам.

У процесі підготовки Національної доктрини розгорнулася гостра дискусія навколо таких питань: ідеал освіченості, цілі освіти, форми і засоби освіти тощо. І все яскравіше у цій дискусії на перше місце виходить проблема, що система освіти повинна орієнтуватись не стільки на виховання особи (це завдання й інших підсистем суспільства), скільки на формування фахівця і «людини культури», здатної працювати зі знаннями, з різними типами мислення та інформації.

Філософія освіти в Україні прагне висвітлити не тільки фундаментальні педагогічні ідеї, які ефективні в системі освіти, а й зв'язок цих ідей з конкретними потребами та інтересами держави і громадянського суспільства. Оскільки філософія освіти своїм предметом має усвідомлення національного інтересу в сфері освіти і шляхів його реалізації в контексті системи загальних процесів розвитку країни — економічного, політичного, соціального, духовного, морального і т. д., остільки вона розглядає конкретні завдання реалізації цих інтересів. Ці завдання знаходяться як у сфері визначення кількості фахівців «технарів» та гуманітаріїв, засобів забезпечення потреб держави в професіоналах, так і в сфері задоволення потреб громадянського суспільства в кадрах, у формуванні сучасної особи.

Філософія освіти має свою історію, яка зараз вивчається українськими науковцями. Спеціалізована філософія освіти як нова дослідницька сфера виникла на Заході в середині XIX ст. на стику педагогіки і філософії. Її джерела — загальна філософія, філософсько-світоглядні узагальнення досвіду педагогічної практики, педагогічні новації, які виникли у зв'язку з економічними і політичними змінами в Європі і Північній Америці, спеціальні науки, які вивчають освіту як систему або окремі її елементи, наприклад, вищу школу, і виходять на теоретико-філософські узагальнення.

У ці ж роки виникли проблеми осмислення процесів: автономізації освіти в межах громадянського суспільства; самовизначення знання про процеси освіти і науки; створення загальних основ картини освітньої дійсності і діяльності (методологія пізнання освітніх систем, проектування педагогічної діяльності тощо). Більш ніж півтора століття у філософії освіти відбувалось суперництво різних напрямів: емпірико-аналітичного, «повернення до повсякденності» та інших. Наприкінці XX ст. загострилися дискусії навколо кризи освіти і педагогічного мислення як відбиття концепцій «про нову духовну ситуацію часу», «кризи змістів» у ситуації очевидних труднощів визначення життєвих цілей та ідеалів особи і суспільства в умовах сучасної технологічної та інформаційної цивілізації. Усе яскравіше почали проявлятися конвергентні тенденції в сучасній філософії освіти.

Аналіз проблем філософії освіти в Україні повинен здійснюватися в контексті осмислення основних моментів реальної ситуації в нашому суспільстві і впливаючих з цієї ситуації найбільш актуальних завдань, пов'язаних із вихованням і освітою нового покоління. Ми вже зазначали, що

сьогодні на першому місці стоїть завдання підготовки кваліфікованого фахівця. Але в перехідний період, коли державність знаходиться в стані формування, коли духовні і моральні основи суспільства слабкі, коли економіка в кризовому стані, стрімко зростає значення пріоритету формування політично зрілої, вільної і відповідальної особи, яка здатна конструктивно діяти в проблемних ситуаціях, яка поєднує професійну компетентність із громадянською відповідальністю. Саме дефіцит такої особи є першопрчиною багатьох труднощів теперішнього періоду.

Виховання і освіта нового покоління на основі соціального досвіду суспільства, сім'ї, досягнень культури в широкому розумінні поняття — обов'язкова рамкова умова будь-якої системи виховання та освіти. І ця система повинна мати теоретичну модель особи (і фахівця), яку вона формує. Інакше або рух виховання і освіти по колу, або повна неефективність цієї системи. Наприклад, рамкова основа освіти може бути досить стійкою, незважаючи на перехідний стан суспільства. Але і вона покликана не тільки надавати учням, студентам відому суму знань, а й орієнтувати на активну пізнавальну позицію в роботі зі знаннями, особливо в проблемних ситуаціях. Крім того, інтелектуальний розвиток повинен органічно поєднуватися з моральним становленням особи, вихованням громадянської відповідальності.

Таким чином, проблема освіти і виховання є не тільки «внутрішньою» проблемою системи освіти і виховання у школі, ВНЗ, в системах підвищення кваліфікації. Це одночасно і «зовнішня» проблема для системи освіти і виховання — це глобальна проблема суспільства: кого ми вчимо, як вчимо, що ми бажаємо мати «на виході» із системи освіти, які умови створює суспільство, щоб гарантувати ефективний результат роботи системи освіти, чи відповідає система освіти потребам часу і держави (у тому числі по кадровому, матеріально-технічному потенціалу) і т. д. Отже, ці проблеми потрібно розглядати в принципово більш широкій перспективі цивілізаційного розвитку людства і країни, враховувати глобальні, національні проблеми і перспективи, скерованість і своєрідність економічних, політичних, науково-технічних, освітянських, духовних, екологічних та інших процесів суспільного життя.

Усі ці складні проблеми і завдання об'єктивно і суб'єктивно постають перед сучасною національною системою освіти і виховання і вимагають ретельного осмислення в межах специфічного філософського підходу. Ядро проблематики філософії освіти складають принципові питання, які пов'язані з усвідомленням і сприйняттям вихідних світоглядних орієнтирів і цінностей суспільства і держави: який світогляд і яка державотворча ідеологія панують у суспільстві (одна справа релігійний фундаменталізм, тоталітаризм, інша — демократія, плюралізм світоглядів та ідеологій), які цінності є визначальними для національної держави, як громадська думка оцінює перспективи суспільства, зокрема системи освіти тощо.

Безумовно, філософія освіти не може претендувати на роль істини в останній інстанції. Вона взаємодіє з іншими науками і стимулюється проблематикою різних педагогічних, психологічних, соціальних наук. Але специфіка філософської рефлексії полягає в тому, що вона покликана шукати відповіді на кардинальні питання, які пов'язані з проблематикою відношення людини до світу: як різні конкретні суспільні системи (а система освіти є

однією з них) вписуються в універсум, як форми концептуально-теоретичного знання в психології, педагогіці, культурології, соціології освіти та інших «педагогічних» наук стають частиною світоглядно-конструкуючого проекту перетворення (модернізації) усєї системи освіти і виховання.

І тут методологічно важливо розуміти, що ніяка правильна, науково обґрунтована часткова педагогічна, психологічна теорія, концепція, не може стати світоглядно-теоретичною основою освітньої реформи. Як тільки вона починає претендувати на роль світоглядної, загальнотеоретичної, «центра системи освіти», вона втрачає науковий ґрунт і дискредитує себе навіть там, де вона була «на місці». Тому ми висловимо крамольну тезу: ніхто не зробив більше для дискредитації правильних у конкретних ситуаціях ідей А. Макаренка, В. Сухомлинського, ніж ті їх прибічники, які прагнули зробити ці ідеї глобальними, всеосяжними, освітянськими догмами.

Філософія освіти, розглядаючи систему освіти під кутом зору узагальнюючої моделі відношення людини до реальності як складову соціального організму (соціуму), покликана своєю долею займати чітко виражену критико-рефлексивну позицію стосовно існуючих парадигм, теорій, цілей освіти, перевіряючи їх науковість, безальтернативність, право на існування. Фактично розглядаючи їх як історично минуші, відносні, вимагаючи підтверджувати свою роль засобу трансляції культурного досвіду людства, нації, суспільства. І ця критична спрямованість філософії освіти є великим позитивом для системи освіти, оскільки підштовхує цю систему до розвитку, удосконалення.

Однак функція філософії освіти не вичерпується критикою існуючої системи освіти або її парадигм. Будучи критично-конструктивною, вона орієнтує на розвиток уявлень про освіту як засобу вписування людини у світ, формування спеціаліста і творчої особи, скеровує на постійне удосконалення (модернізацію) основоположних принципів освіти, її функцій як засобу виховання. А це породжує особливе ставлення до педагогіко-психологічного типу науковості — стимулювання системи практико-орієнтованих наук до перетворення, удосконалення, поєднання теорії і практики.

## **2. Плюралізм уявлень про філософію освіти: позитиви і негативи мультиплюралізму**

При становленні нової наукової дисципліни завжди ідуть гострі дискусії навколо її предметного поля, пізнавальних функцій, доречності існування взагалі. Особливої гостроти ці дискусії набувають, коли наукова дисципліна народжується на стику традиційних наук, є синтетичною (синтезною). «Традиційні» науки звинувачують молоду науку в експансіонізмі, в завищених претензіях, в методологічному релятивізмі тощо. Інколи ці звинувачення доречні, інколи — ні. Але суть в іншому — дійсно «протиснутись» в усталену систему наук новачкам складно, особливо якщо чітко не визначено предметне поле. Тому є необхідність повернутись до проблематики філософії освіти і поряд із позицією автора показати інші підходи до її предмету.

Найбільш поширеною точкою зору на предмет філософії освіти (яка фактично збігається з точкою зору автора) є, коли філософія освіти розглядається як внутрішньо цілісна система знання, яка сформувалась у результаті філософського критично-рефлексивного осмислення русійних сил

освіти, її цілей, соціальних функцій, засобів формування людини. У цьому випадку є можливість розглянути філософію освіти як результат системного підходу до освіти. Що дозволяє цій науці висунути власні філософсько-освітні проблеми, ідеї, принципи і рішення як інструментарій розгляду системи освіти в контексті реалізації загальноцивілізаційних, національних і регіональних інтересів розвитку суспільства і особи як складової соціуму. Методологічно важливим питанням тут є визначення критеріїв того, у чому ж є сутність філософсько-освітньої проблематики: в новому погляді на цілі і функції освіти; в новому погляді на людину як результат функціонування цієї системи; в переоцінці світоглядних, матеріально-технічних, моральних основ системи освіти або щось інше? Змістовні відповіді на ці питання дозволять трактувати філософію освіти дійсно як пізнавальну підсистему, з визначенням її взаємозв'язків з іншими філософськими, соціологічними, економічними і педагогіко-психологічними науками.

Досить поширеним є підхід до філософії освіти як до галузі філософії, яка сформувалась на тому розділі філософської антропології, де досліджуються проблеми виховання й освіти (навчання) людини в сім'ї і суспільстві. Але в межах цього підходу поки що не вдається відповісти на принципово важливе питання: як співвідносяться індивідуалістично орієнтована філософська антропологія і соціально орієнтована філософія освіти (як масовидний процес соціалізації і освіти молодого покоління), яка покликана усвідомити і показати суспільний, національний інтерес та шляхи його реалізації в системі освіти. В усякому разі, спроби розвинути такий підхід до філософії освіти за межами суто філософських розвідок не знайшли підтримки педагогічної громадськості. Але це не означає, що можуть існувати якісь «табу» на дослідження у цьому напрямі. Майбутнє покаже, наскільки продуктивним є цей підхід.

Протилежним цьому підходу є розуміння філософії освіти в повному відриві від класичної філософії як переосмислення теорії педагогіки засобами педагогіки. У цьому випадку поняття «філософія» розуміється на буденному рівні як абстрактні розмірковування на будь-яку тему. При такому метапедагогічному підході змістом філософії освіти пропонується вважати систему абстракції, моделей, принципів і гіпотез, які теоретично характеризують педагогіку як практико-орієнтовану науку про освіту, навчання і виховання людей і яка не може не прагнути до самоусвідомлення своєї мети, функцій, місця в суспільному житті. У цьому випадку постає важке методологічне питання: визначити статус теорії педагогіки як засобу усвідомлення усїєї багатоманітності, багатогранності і, одночасно, цілісності світу. Тобто, чи може теорія педагогіки претендувати на роль світогляду і світоглядної інтерпретації минулого, сучасності і майбутнього людства, країни, нації? Чи під силу це їй? А може, особливості й функції теоретико-педагогічного знання спрямовані на іншу сферу: зміст, форми, методи освіти, навчання, виховання? Відповіді на ці питання дуже складні. У всякому разі приклади світоглядної експансії з боку фізики, математики, біології, кібернетики виявилися непродуктивними.

Близьким за змістом до вищезазначеного, але далеким методологічно, підходом до філософії освіти є, якщо назвати його спрощено, емпірико-

педагогічний. Його прибічники (найчастіше практики педагогічної роботи або фанати деяких педагогічних методик) визначають філософію освіти як теоретичне узагальнення реальної педагогічної практики. І тут поняття «філософія» тлумачиться на буденному рівні як поняття «здорового глузду». У межах емпірико-педагогічного підходу до визначення предмету філософії освіти зустрічаються і абсолютизація традиційних форм освіти; і продуктивні інноваційні методики освіти, які, з одного боку, працюють на розвиток форм і методів освіти, а з іншого — стають перепоною розвитку, якщо розглядаються як нові метатеорії; й ілюзорні проєкти, яких у всі часи вистачало.

Було б неправильно не вказати ще на одну трактовку філософії освіти як нової науки — філософії освіти як метанауки, яка дає можливість засобами освіти позитивно перетворити світ. У цій завищеній оцінці філософії освіти відчувається діалог з ідеями Просвітництва, коли деякі великі філософи (наприклад, Ж.-Ж. Руссо) ще в XVIII ст. мріяли засобами освіти створити нове гармонійне суспільство і нову гармонійну розвинуту людину. Але суспільний досвід показав, що мрія не завжди стає реальністю. В той же час суспільствознавці мають право на мрію, в якій ховається нерозкрита таємниця, невирішена грандіозна суспільна проблема. І час від часу цю проблему подають в утопічній або реалістичній формі.

Отже, існує багато підходів до філософії освіти. З одного боку, це добре, оскільки в дискусіях досить часто народжується істина. З іншого — погано, оскільки в дискусіях досить часто жертвою стає істина. Тому пошук більш-менш прийнятної загальної стратегії розробки філософсько-освітньої проблематики стає нагальною проблемою наукового аналізу суспільствознавців, як і уважного вивчення релевантної цій стратегії емпірії.

Філософія освіти через дискусії стає поступово окремою галуззю гуманітарного знання (поряд з філософією техніки, філософією науки, філософією мистецтва тощо). Вона поступово формує свої критерії, параметри, функції, аспекти, які є характеристиками її як еталонної галузі знання, виокремлюються її науково-змістовний компонент — проблеми, ідеї, стратегії, методи пошуку і узагальнення, стає засобом теоретичного розв'язання принципів питань освітньої практики. Педагоги і психологи поступово перестають сприймати її як «методологічного ворога». І це говорить про те, що філософія освіти має добру перспективу.

Особливим елементом філософії освіти є аналіз систем вищої освіти, галузі освіти, яка має великий вплив на суспільне виробництво як джерело кадрів, технологій, ідей і одночасно як галузь праці, «виробництва» людей, світоглядів, що стає фактором соціального виживання людства.

В останні роки багато робиться для реформи усєї системи освіти, і вищої освіти зокрема, приймаються закони для правового забезпечення реформи. Той факт, що вища освіта стає центральним фактором соціального розвитку, актуалізує проблему трансформації системи вищих навчальних закладів на більш «відповідальне освітнє середовище», домінуючою ідеєю якого було б не стільки просте відтворення світу, а створення органічного світу, що саме організується на принципах самозбереження і подолання існуючих глобальних проблем [4].



Існуюча в СРСР система вищої освіти була стабільною і закритою. Її стабільність забезпечувала тоталітарна держава, а закритість обумовлювалася майже повною відсутністю зв'язків зі світовою вищою освітою, за виключенням систем вищої освіти країн соціалістичного табору, які були в залежності від системи вищої освіти СРСР, а також утаємниченістю майже усіх наукових розробок природничого напрямку.

Після розвалу СРСР і створення незалежної України постала складна проблема перетворення системи вищої освіти України з частини імперської системи в цілісну, замкнену, яка б задовольняла усі потреби країни у підготовці фахівців із вищою освітою. Розв'язання цієї проблеми було непросте. Деяких фахівців готувалося з надлишком, оскільки раніше вони направлялися до різних республік СРСР, інших не вистачало, оскільки їх готували і для України в інших регіонах СРСР. Тим більше, що з переходом до ринкової економіки забезпечувати стабільність вищої освіти зі старими методами стало неможливим. Система вищої освіти піддавалася впливу найсильніших флуктуацій зовнішнього світу: економічних, політичних, ідеологічних, інформаційних, соціальних, технологічних тощо. Вони вивели її зі стану рівноваги, потрібно було шукати нові механізми стабільності, зокрема нові форми і засоби самоорганізації, що було неможливо у тоталітарній державі.

Самоорганізація вищої освіти сьогодні стала важливим чинником її перебудови. В умовах, коли держава не може утримувати вищу освіту повністю, її самоорганізація (приватні вузи, модернізація державних і муніципальних на нових економічних і управлінських засадах тощо) дає можливість більш повно забезпечувати потреби держави і громадянського суспільства. Фактично виникли нові економічні умови функціонування в галузі економіки. Якщо раніше економіка вищої освіти зводилася до витрачання бюджетних коштів і до форм дрібного підробітку грошей на науково-дослідній проблематиці, то тепер це нова організація економічного і матеріального забезпечення роботи вузів. Необхідно використовувати усі визначені законом форми фінансування (державні, приватні, зарубіжні), вміти заробляти гроші і на виробництві фахівців, на науково-дослідній роботі, на видавничій діяльності.

Тому сучасна філософія освіти орієнтує вузи на відкритість і самоорганізацію, на маркетингові дослідження вузами ринків праці своїх випускників, на більш ініціативний пошук на ринку науково-дослідних робіт і т. д. Безумовно, держава теж робить спроби вивчити ринок праці, щоб скорегувати стратегію розвитку вищих навчальних закладів. Але ці спроби не скоординовані, випадкові і не можуть стати підставою реформ у кожному конкретному вузі.

На жаль, в умовах бюджетного дефіциту держава скоротила допомогу вузам. Тому частина їх пішла у «вільне плавання», коли на перше місце вийшли інтереси виживання вузу, а не державні інтереси забезпечення суспільного матеріального і духовного виробництва. Вузи поїхали працювати за правилом: хто платить, той замовляє музику. Бурхливе зростання випускників однієї модної спеціальності супроводжується занепадом факультетів, які готують фахівців у сфері фундаментальних наук. У цих умовах необхідно шукати механізми гармонізації інтересів держави і вузів, перерозподілу відповідаль-

ності між владою і керівництвом вузів не тільки за майбутнє системи освіти і науки, а, за великим рахунком, за майбутнє інтелекту країни.

Є ще одна проблема, яка може дуже негативно вплинути на реформу вищої школи. Це — планування на майбутнє її розвитку. Оскільки держава мало займається прогнозуванням своїх потреб у фахівцях на 5–15 років, то вузи самостійно, за аналогією, планують підготовку фахівців на ці ж строки. Але вузам важко розробити стратегію, не знаючи стратегії розвитку промисловості, науки, системи управління, тобто стратегії розвитку країни. Тим більше що науково-технічна та інформаційна революції докорінним чином змінюють структуру матеріального виробництва кожні 5–7 років. Спостерігається і сильна мінливість суспільного життя. В надзвичайній ситуації важко, а може й неможливо, вузам розробити надійну стратегію розвитку, навіть якщо враховувати моральні орієнтири і відповідальність перед майбутнім вузівських реформаторів.

Факт делегування значної частини відповідальності за реформи самим вузам є позитивною ознакою часу, означає демократизацію прийняття рішень у системі вищої освіти. Але і держава не повинна ухилитись від своєї частини відповідальності за майбутнє вищої освіти. Тим більше, що держава, в особі своїх представників, підписала документи по Болонському процесу і повинна робити постійний моніторинг якості освіти і підтримувати вузи у підвищенні цієї якості.

### **Література:**

1. *Markarian, S. Edward.* Capacity for World Strategic Management. Yerevan: Citutrun, 1998. — С. 84, 92–93.
2. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін (1994–1999).* Інформаційні аналітичні матеріали. — К.: Інститут соціології НАН України, 1999. — С. 106.
3. *Українське суспільство: десять років незалежності.* — К.: Інститут соціології НАН України, 2001. — С. 650.
4. *Hartwell A.* Scientific Ideas and Education in the 21-st Century // Electronic newsletter, 1995; Моисеев Н. Н. Цивілізація XXI века — роль університетов // *Alma mater.* — 1994. — № 5–6.

---

#### ***Н. Михальченко.* Философия образования и социокультурная теория**

В статье рассматривается место философии образования в социокультурной теории, ее влияние на образовательную политику государства и институтов гражданского общества.

#### ***M. Mykhalchenko.* Philosophy of Education and Sociocultural Theory**

The article examines the role of Philosophy of Education in sociocultural theory, its influence on Public Education Policy and institutions of civic society.



**Віктор ПАЗЕНОК**

## **ГУМАНІСТИЧНИЙ ПРИНЦИП СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

*У системі методологічних настанов сучасної філософії принцип гуманізму є засадничим. Адже призначення освіти полягає, насамперед, у формуванні відповідальної і совісної особистості, яка здатна утворювати світ справжнього людського буття, подолати ситуацію кризи і абсурду, котра на межі ХХ–ХХІ ст. значно загострилася, набула загрозливих ознак. Нова педагогічна парадигма, яка сформульована ЮНЕСКО («Вища освіта в ХХІ столітті: підходи і практичні заходи»), орієнтує освітню інтелігенцію на необхідність усвідомлення того, що гуманітаризація освіти — нагальна потреба часу. У статті розкривається діалектика осмислення наростаючого значення гуманістичних цінностей і необхідність адекватної модернізації педагогічних стандартів та програм. У контексті еволюції класичної філософсько-педагогічної гуманістики характеризується феномен «неогуманізму», заснованого на інноваційному розумінні сутності людської суб'єктивності і збагаченому новітніми досягненнями філософської та природничо-наукової антропології. При цьому особливо акцентується важливість морально-етичної складової гуманістики. Моральність утворює основу всієї педагогічної теорії та практики, ця ідея — основний концепт статті.*

Характерною рисою духовного життя суспільства початку ХХІ ст. є безпрецедентний попит на освіту, який зумовлений дедалі зростаючим усвідомленням її вирішального значення для подальшого соціально-культурного й економічного розвитку і утворенням такого майбутнього, у якому знання відіграватимуть вирішальну роль. В контексті цієї тенденції формула Ф. Бекона «знання — сила» набуває «чергового» дихання. Примітне те, що серед численних критеріальних визначень суспільства найсучаснішого типу центральне місце посідає його характеристика як «суспільства знання». Тим самим фіксується, що справжнім багатством людської спільноти на ім'я «держава» є її інтелектуально-творчий потенціал, який у свою чергу зумовлює сенс поняття «інформаційне суспільство» [1]. Сучасне розуміння сутності феномена «знання» втім істотно відрізняється від його класичного, прогресистсько-просвітницького витлумачення, заснованого на енциклопедичному знанні. Міжнародна комісія з освіти для ХХІ ст. «Освіта:

прихований скарб» констатує, що новий освітній ідеал ґрунтується на вмінні розумно і виважено користуватися вже накопиченим суспільством знанням, здатності людини творчо його примножувати, спиратися на нього у своїй життєдіяльності. Тому виключно важливим освітянським завданням є конструювання «знання про знання», озброєння фахівця вмінням орієнтуватися у безмежному океані ідей, теорій, концепцій, фактів, даних — всього того, що охоплюється поняттям «знання». В цьому аспекті особливого значення набуває формування у «знаннезнавця» методологічної культури відбору «потрібного знання», методики його пошуку за допомогою засобів інформаційно-освітньої системи, навичок використовувати «належне» знання у власній професійній діяльності та й у житті взагалі. Саме у такий спосіб існуючий загал знання з усією своєю багатоманітністю, проблемністю, антиномічністю (як, скажімо, поєднати у державному вузі світське та релігійне знання?) здатний перетворитися на власний інтелектуальний потенціал індивіду. Забезпечити діалектику перетворення «зовнішнього» щодо індивідуума знання на його «внутрішнє», особистісне надбання і покликана загальносуспільна система освіти і просвіти, педагогічними методами та технологіями яких особистість опановує та засвоює світ як такий.

Будь-яка вища освіта у той чи інший спосіб забезпечує функції як світогляду, так і світоставлення. Саме тому в корпусі наук, навчальних дисциплін, педагогічних технологій та методів особливу роль відіграють світоглядні науки, насамперед, філософія. Адже виникнувши як нерозчленоване синкретичне знання («епоха, що схоплена думкою»), філософія інваріантно зберігає можливість озброювати людину осмисленням світу як цілісного утворення, в якому гармонійно, узгоджено розташовані всі його складові (природа, суспільні артефакти, духовний, ціннісний світ особистості). Влучно з цього приводу зауважив Бертран Расел: «...яким є світ у найзагальніших рисах?» — питання, котрим ніяка наука, крім філософії, не займалася, не займається і не буде займатися». Усвідомлення цілісності світу, системи «природа і суспільство» — а це, насамперед, функція філософського знання — дозволяє чіткіше зрозуміти загрози і небезпеки «розбалансованого» світу, розірваного на «цивілізацію» та «культуру», неприпустимість абсолютизування одних зі складових «знання» — техніко-технологічного, економічного чи політичного, — та ігнорування інших. Сучасне уявлення про філософський зміст знання, таким чином, фокусується у наголосі на його культурному, тобто креативному, творчому і гуманістичному, духовно-моральному спрямованому значенні. Головне в освітньому процесі — формування потреби у власних знаннях, а не у заучуванні чужих, тобто потреба здатності їх осмислено застосовувати. І тут виникає ще одне принципове для розуміння освіти питання: яке значення має філософське знання для особистості? Які його функції? Не вдаючись до розгорнутої відповіді на це запитання запропонуємо досить афористичне його пояснення: якщо науки кожна по-своєму вчать людину як жити, то філософія як світоглядне знання пояснює їй, заради чого жити, в чому полягає сенс власного існування. Ця софійна за своєю природою відповідь особливо

виразно присутня в етико-аксеологічно спрямованих філософських вченнях, зокрема в екзистенціалізмі та філософській гуманістиці.

Якщо погодитися з думкою про те, що «призначення людини» полягає у створенні «власного дому», в якому їй буде жити затишно, цікаво і добродійно, і який вона має вибудовувати за законами краси і добра, зручності та надійності, то зрозуміло, що філософський зміст освіти полягає у тому, щоб надати їй саме такого людиноцентрованого гуманістичного значення.

Сучасна філософія істотно поглиблює поняття антропоцентризму. Воно розуміється не як визначення людини кінцевою метою світобудови, а з погляду визнання фундаментальності тих тенденцій розвитку природи, котрі зумовлюють появу людини, визначають єдність матеріальних та інформаційних передумов мислення в структурі буття. Намагання дискредитувати антропоцентризм, альтернативно протиставити йому екоцентризм, біоцентризм або космоцентризм нам здається марним. Так, дійсно, людина — частка природи, молекула космосу. Але, виникнувши, вона вибудовує власний світ, світ культури і тим самим породжує ділему «природа—культура», в якій людська особистість відіграє вирішальну роль. Сукупна могутність витвореної людиною культури, насамперед, матеріально-технічної, зауважує В. І. Вернадський, надає енергетиці людської культури «геологічної сили».

Спроба «повернути людину до природи» шляхом «втечі від техніки», урбанізованого суспільства безперспективна. Адже людина не може спілкуватися з природою безпосередньо, вона контактує з нею завдяки створеній нею «другої природи», світу культури, культурних артефактів. Навіть опинившись в екстремальних обставинах віч-на-віч з «дикою природою» (згадаємо Робінзона Крузо), людина відтворює звичне для неї культурне середовище, тобто опосередковує її засобами свою присутність в ній. Поняття «антропний принцип» — «Всесвіт такий, яким ми його сприймаємо, тому що існує людина» — набуло в сучасній науці методологічного значення.

Інша річ, що необмежений і невиважений антропоцентризм, революційний культ «самовпевненого Розуму» (Ф. Хайек) дійсно загрожує не лише природі, але й самій людині [3]. Тому ставлення людини до навколишньої дійсності (природної і суспільної) має будуватися з позицій справжнього — тобто морально-відповідального гуманізму.

Як зазначалося на Всесвітній конференції ЮНЕСКО «Вища освіта в ХХІ столітті: підходи і практичні заходи», саме гуманістичний аспект є пріоритетним у вузівській підготовці, яка покликана стати найважливішою опорою прав людини, демократії, сталого розвитку і миру. Гуманітаризація освіти, в тому числі вищої, — нагальна потреба часу. При цьому на всіх рівнях: державному, інституціональному, соцієтальному, індивідуально-виховному. Адже сутність гуманітарного виховання «полягає у визначенні сенсу суспільного життя, того, що надає цілеспрямованості і виправдання всій нашій життєдіяльності» [4, 97]. Гуманізація освіти — визначальна умова подолання рецидивів технократичного способу мислення, «споживацького» типу діяльності. «Постсучасна» освіта не може не бути гуманітарною. Вона

зараз вже не сприймається у статусі «альтернативної» природничому або технологічному знанню або як додаток до них. Надавати діяльності людини сенсоутворюючого значення — обов'язкова вимога будь-якої фахової підготовки, яка в сучасних умовах певною мірою відчуває на собі дію кризових чинників, сама поява яких багато в чому зумовлена недооцінкою «фактору людини» в житті цивілізації.

Апеляція до необхідності визнання гуманістичного принципу як визначальної філософської настанови вузівської освіти не є простою даниною моди. Усвідомивши органічні вади, які притаманні традиційній орієнтації на підготовку «людини знаючої», традиції, започаткованої мислителями Нового часу з їх цілком виправданим для свого «осьового часу» наголосом на практичне знання, уособленням якого виступала техніка та індустрія, сучасна соціогуманітарна думка у пошуках нової освітньої моделі, яка б була позбавлена цих недоліків, дедалі активніше звертається до гуманістичної проблематики, невичерпаних до цього часу її потенцій. Проблема людини утворює епіцентр теоретичних баталій та практичних вузівських турбот філософів, антропологів, педагогів. Примітне, зокрема, те, що навіть найрадикальніші критики традиційних гуманістичних орієнтацій — постмодерністи — вважають за потрібне розробку «гуманістичних стратегій», покликаних «врятувати життя європейської цивілізації». «Перевідкриття гуманізму — головна риса сучасного стилю мислення» — ця вельми примітна констатація відомого американського філософа «новітньої хвилі» С. Тулміна виразно підтверджує актуалітет гуманістичної тематики.

Прагнення відшукати відповіді на «проблему людини» змушує науковців у черговий раз звернутися до класиків «софійної науки», до батьків європейської філософської та педагогічної культури. Показово, що напередодні вступу людства у нове століття провідні філософи різних країн, які зібрались на XX Всесвітній філософській конгрес (США, Бостон, 1998), обрали як визначальну тему своєї дискусії старогрецьку систему виховання — «Paideia». Звернення до освітнього досвіду тисячолітніх давнин — своєрідна ілюстрація справедливості тези про те, що нове — є ніщо інше, як добре забуте старе, що ситуація «модерну» — це реалізація проекту одвічного оновлення за допомогою набутого досвіду. І не випадково, осмислюючи злободенні питання сучасності, учасники згаданого філософського форуму найчастіше апелювали до античності. Сократ, Платон, Аристотель, стоїки були найчастіше згадувані поряд з Конфуцієм, Кантом, Гегелем. «Реанімація» принципу «пайдеї» — далеко не єдина спроба використати античну мудрість для розв'язання наболілих проблем сьогодення. До сучасного філософського теоретичного тезаурусу повернулися «перевідкритті» поняття «агони» (мирної змагальності), «синергії» (взаємодії та взаємообумовленості), платонівське розуміння «іншого» (як не просто «гіршого» або «кращого», а якісно відмінного), сократівська «маєвтика» та «діалогіка» (як плідний спосіб пошуку істини), «дискурс» (як наділений значенням фрагмент усної або писемної мови, що віддзеркалює соціальну, пізнавальну та риторичну практику певної групи) тощо. У філософській і

соціо-гуманітарній науці відбувається цікава робота з повернення старим поняттям того змісту, який їм надавали їхні творці. Так, скажімо, поняття техніка — «техне» — для стародавніх греків означало не сукупність знаряддів праці, а мистецтво, майстерність людини.

Авторитет видатних теоретиків минулого ми спостерігаємо і в тому інтересі, який сучасне суспільство проявляє до філософії. Зростаючий попит на філософське знання безумовно має своє виправдання. Як свого часу влучно зауважили стоїки, людина жене від себе філософію, коли їй добре, і звертається до неї, коли їй погано. Сьогодні як ніколи людство потребує насамперед філософського осмислення себе, адже відбувається докорінний перегляд усталених концепцій, норм, цінностей. «Перехідний час — непроглядний, кризовий, багатий на апорії та невизначеності й, навпаки, бідний на очевидні факти і висновки». За таких часів «розпадаються великі категорії думки, зменшується більшість орієнтирів, минуле вже не пояснює сучасне» [5, 5]. Саме в скрутні часи суспільна свідомість починає всерйоз замислюватися, філософування як стиль самоусвідомлення стає конче потрібним.

Філософського, тобто світоглядного погляду заслуговують і всі основні грані людської життєдіяльності. Саме така обставина спонукає теоретиків утворювати «конкретні філософії» — соціальну філософію, філософію політики, філософію техніки, філософію освіти, філософію медицини, філософію економіки, філософію грошей, філософію подорожей тощо. Чи виправдана така конкретизація та спеціалізація філософського знання? Що може бути об'єктом філософських роздумів? «Будь-яка галузь відносин світу і людини може стати проблемою філософського осмислення, однак під певним кутом зору і зі специфічними світоглядними і методологічними цілями, а саме зв'язку «частковостей» із загальною картиною світу, необхідної людині для орієнтації в ньому...» [6, 16].

У сучасній філософській та педагогічній літературі широко вживається поняття «людський фактор», «людський вимір», «загальнолюдські (вселюдські) цінності». Але їх вживання, на наш погляд, потребує певного обмеження. Адже саме поняття «загальнолюдське» передбачає існування в усіх носіях цього поняття чогось загальнообов'язково незмінного. Але ж «вселюдське» завжди персоніфіковано. Тому, конкретизуючи загальнолюдське, доцільніше вживати поняття особистість, особистісність. На думку Е. Левінаса, ознаками особистості є здатність до самооновлення, процес, який набуває темпорального виміру виступає як перехід від Раніше до Тепер і Після [7, 21].

Які ж головні напрями цієї світоглядної орієнтації? Один із них — пристосування, адаптація людини до навколишньої дійсності, яка, насамперед, соціальна реальність, безперервно ускладнюється: «парадигма складності живить сучасну теорію». Другий, безпосередньо пов'язаний з першим, — тенденція стрімкого динамізму подій і цивілізаційних трансформацій та метаморфоз, всюди проникаючий дух новизни. Орієнтація на новаторство, ситуація, коли інновації беруть гору над традиціями, попри відчайдушний опір останніх, — візитна картка «постсучасності». Третя

спрямовуюча координата — акцентований наголос на зростаючому значенні індивідуальності. Особистість, яка формується на перетині культури інновацій, динамічної ускладненості і процесу демократизації всіх складових суспільного життя, є своєрідним фокусом сучасних розвинутих суспільств.

Система освіти як важливого соціального інституту в обставинах глобалізації цивілізаційних процесів виступає стратегічним фактором і умовою виживання людства. Розуміння цього в контексті випрацьовування нової гуманістично-спрямованої філософії освіти, адекватної сучасним реаліям, є нагальною потребою часу. Свій внесок в цю роботу чинить «спеціалізована» філософія освіти — «філософія для дітей», «філософія для дорослих», вузівська філософська підготовка. Останній належить виконати особливо важливу місію у справі формування світоглядної культури людей. Адже саме у вузівській системі формується головний «каталізатор» процесів кардинальної меліорації засад людського життя, «запобіжник» загрозливого процесу суспільної деградації, соціальної ентропії. Йдеться про фахівців, активних суб'єктів соціальної дії, носіїв елітних якостей цивілізованого соціуму нового мілленіуму. Сучасна вища школа — складна багатоступенева система, яка, за визначенням ЮНЕСКО, об'єднує всі ланки і види навчальних курсів «післясереднього рівня». Особлива роль у цій системі належить класичним університетам. У центрі тих вищих цілей, які класичний університет ставив перед собою і розвивав у рамках західної цивілізації, завжди перебувала ідея його відповідальності за осмислення цивілізаційного ідеалу, котрий мав би універсалістську спрямованість. «У цьому сенсі призначення університету вбачалося нерозривним від ідеї певної трансцендентності духу, науки і культури. Отже, не випадково класичний університет розвивався під егідою однієї пануючої дисципліни — філософії, в якій цей синтез мав реалізуватися у постійно оновлюваний спосіб» [8, 38]. Ось чому когнітивні, умовидні, теоретичні дисципліни більшою мірою, ніж практичні, тривалий час були домінуючими в університеті. Цим же пояснюється те, що типовий університетський диплом американської та західноєвропейської академічної системи є «доктор філософії» (Ph.D.).

Являючи собою складну систему соціокультурної практики, метою якої є культурне самовизначення людини, формування у неї здатності, готовності і вміння успішно діяти в життєвій і професійній ситуації перманентного вибору, освіта ґрунтується на певних парадигмах, таких як задоволення освітньо-інформаційних потреб особистості, забезпечення соціальної адаптації, соціалізації тощо. Освіта як специфічний спеціально організуючий процес трансляції знань, залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, права, господарства, моральності разом з тим базується на сукупності ідейних, духовних, соціальних і моральних принципів, серед яких особливо відзначимо принципи відповідальності, професіоналізму, творчості, гідності, гуманізму. Сукупна дія зазначених принципів (звичайно, названі далеко не повністю вичерпують їх реєстр) покликана у кінцевому підсумку сформувати як «людину, що знає», «вміє», — кваліфікованого фахівця, так і людину «що відчуває відповідаль-



ність», здатна поводитися за законами і вимогами людяності — порядну, моральну особистість. Тобто у відповідності до принципу гуманізму. Значення цього принципу організації освітнього процесу в усіх його складових важко переоцінити. Виходячи із тези про те, що людина є найвищою цінністю, доводячи самодостатню значущість особистості і заперечуючи все, що знецінює її, спричиняє відчуження від власних сутнісних сил, принцип гуманізму зумовлює цілеспрямований людинотворчий характер діяльності всіх ланок освітньої соціалізації молоді, завершальною серед яких є вища освіта. Філософія освіти тому органічно містить у собі принцип гуманізму і всю філософську гуманістику, яку він породжує. І не випадково саме поняття «гуманізм» виникло в античні часи водночас із поняттями «пайдеія», «калакагатія», тобто категоріями, які відбивали людську спрямованість навчання і освіти, починаючи із дитячого віку. «Пайдеія» (з грец. *país* — дитина) означала таке гармонійне тілесне і духовне формування молодого людини, яке утворює можливість вільного прояву всіх її здібностей і дарувань. Зміст такої гармонійності забезпечує «калакагатія» — сукупність заходів виховного спрямування, які сприяють формуванню в особистості естетичних та етичних гідностей, що зумовлюють досконалість як тілесного, так і духовного ества людини: її силу і красу, атлетичну будову, справедливість і мужність, розумність і чутливість.

Акумулюючи в собі принципи пайдеї та калакагатії, сутність яких розкривали Сократ і Аристотель, староримська культура використала їх як підґрунтя освітнього ідеалу знатних римлян — ідеалу, якому випала славетна доля стати тисячолітньою благородною формулою людської цивілізації — «гуманізм». Одним із перших це поняття широко застосував римський філософ, політичний діяч, блискучий оратор Марк Туллій Цицерон (лат. *Cicero*). Перебуваючи під глибоким враженням від грецької філософії, яку він досконало вивчив і описав у своїх працях, Цицерон вважав, що педагогічний сенс філософії видатних античних греків сконцентрований саме в його людиноорієнтованому, тобто гуманістичному спрямуванні. Через 120 років після смерті Цицерона з подачі Квінтіліана «цицеронізм», тобто творчість Цицерона, почав ототожнюватися саме з гуманізмом, причому у значенні «вища освіта», «духовна культура», «обов'язковий спосіб життя». Зрозуміло, що носієм культури за античних часів міг бути лише нобілітет, вільні, знатні люди. Втім навіть за цих часів у змісті гуманізму виразно виділялися, так би мовити, демократичні вруна, незважаючи на відверто аристократичний характер цього вчення. За часів Стої, греко-римської філософської школи (Зенон, Клеанф, Діоген із Селевкії, Панетій — вчитель Цицерона, Сенека, Секст Емпірик, Діоген Лаертський), розуміння гуманізму дедалі більше набуває рис вчення про розумну людську поведінку щодо інших людей, незалежно від рівня власної освіти чи освіченості інших. Римський письменник Авл Геллій, автор 20 книг «Античні ночі», з цього приводу зазначив: «Гуманізм в республіці = грец. *paideia*, гуманізм в імперії = грец. *philanthropia*». Таким чином, для засновників класичної філософії, яка була і залишається еталоном культури мислення, нерозривність освіти (пайдеї) та гуманізму була незаперечною

насамперед щодо змісту і спрямованості світської освіти (*humanoria*). Це розуміння гуманізму має принциповий характер і для визначення специфіки гуманітарних наук і гуманітаристики взагалі в їх сучасному тлумаченні. Мета гуманітарних наук — формування моральної особистості, сприяння тому, щоб саме доброзичливі принципи визначали міжіндивідні стосунки, сприяли «олюдненню» суспільного життя. До гуманітарних наук належать насамперед ті, які безпосередньо з'ясовують особливості людини та її життя — це філософська антропологія у широкому її розумінні. Гуманітарним наукам і навчальним дисциплінам властиве суб'єктивування предмета свого дослідження, вони побудовані на базі культуроцентристських програм, в яких домінуючою є антропоцентристська парадигма. Фахівці гуманітарного знання (гуманітарії) розглядають життєві події, об'єктивні факти крізь призму культури, оцінюють та узагальнюють їх з позиції зацікавленого учасника або спостерігача, який перебуває в певному культурному просторі, діє у конкретному історичному контексті. При цьому результати їх узагальнень не піддаються безпосередній перевірці, вони «верифікуються» або «фальсифікуються» (К. Поппер) опосередковано в ході суспільної практики. Характерною рисою гуманітарних наук є те, що вони досить міцно пов'язані з ідеологією та політикою. Ознакою гуманітарних наук є і те, що вони широко використовують «модель розуміння» («розуміння як схоплення смислу»), при цьому з'ясовують смисложиттєві характеристики людського буття у ціннісний (аксеологічний) спосіб.

Зазначені особливості філософського гуманізму звичайно ж не містилися у тій філософській «монаді», «прагуманізмові», ідеї якого висловлювали Сократ, Цицерон, Аристотель. Гуманізм як принцип освіти взагалі і філософії освіти зокрема — явище із багатоміковою власною біографією. Як вже зазначалося, коріння філософії гуманізму сягають у товщу століть, а саме в античну і римсько-латинську культуру. При цьому, незважаючи на пріоритет стародавніх греків щодо винаходу та вживання поняття «гуманізм», «гуманний», античних філософів можна зарахувати до лав теоретиків гуманізму з великою долею умовності. Адже в світоглядній культурі стародавніх греків ще не відбувається виокремлення особистості. Традиційне суспільство, до якого належали і давні грецькі поліси, стверджувало єдність окремішності з родом, общиною, вони сприймалися як єдине синкретичне ціле, поза яким індивід не мислився як самостійний суб'єкт суспільної дії. Тому античні часи здатні були породити лише колективну, точніше общинну, полісну людину, до того ж обмежену в соціальному вимірі «вільними» людьми. Звертаючи увагу на цю особливість, О. Ф. Лосев справедливо зазначав: «Антична культура заснована на позаособистісному космологізмі, стародавній грек не виділяє себе із світового порядку, тому особистість як носій гуманістичних ідей в Стародавній Греції не існує» [9, 169].

Істотний крок у з'ясуванні сутності гуманізму, визначенні його особистісного носія — ідея, яка живила всі наступні інтерпретації гуманізму, здійснили мислителі стародавнього Риму. «Виразно і під своїм ім'ям *humanitas* вперше була представлена і поставлена як мета в епоху Римської

Республіки — зазначає М. Гайдеггер. — «Людяна людина», homo humanus, протиставляє себе «варварській людині», homo barbarus» [10, 9, 196]. «Перший гуманізм», який, за Гайдеггером, спричинився зустріччю римської (латинської) культури із освіченістю пізнього еллінізму, утворив те коріння, з якого зросло все дерево філософської гуманістики. Слід особливо наголосити на тому, що з самого початку виникнення гуманізму його ідеї теоретики втілювали у власну педагогічну практику. Адже за своєю суттю педагогіка є ніщо інше, як практична філософія, а гуманізм — її стрижневий принцип. Будь-яка педагогічна система є застосуванням до життя філософських поглядів її авторів. Сократ, Платон і Аристотель, Д. Локк і Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, І. Кант, Ф. Гегель, Д. Дьюї, Б. Рассел — всі видатні філософи-гуманісти були водночас і визначними наставниками молоді — засновниками ліцеїв (школа перепатетиків Аристотеля), гімназій, академій (згадаємо Платона), власних вузівських науково-освітніх систем (наприклад, школа В. І. Шинкарука), які вже за їх життя одержували назву за прізвищами своїх засновників.

Гуманістичні інтенції греко-римських філософсько-педагогічних шкіл знаходять розгорнуте і поглиблене тлумачення в діяльності видатних мислителів та діячів культури і освіти періоду Відродження (Ренесансу). Першим, хто сформулював поняття «rinascita», тобто Відродження, і надав цьому слову значення бойового паролю культурно-гуманістичної діяльності, був Джоржо Вазарі — учень Мікеланджело. Гуртки так званих «гуманістів», які спочатку виникли в Італії (початок XVI ст.), поступово перетворилися на могутній гуманістичний рух, який охопив Німеччину, Францію, Голландію, Англію, з часом — всі європейські країни, в тому числі Україну. В історії гуманізму XIII—XV ст. виділяються кілька періодів. Це ранній гуманізм, який ще називають етико-філологічним, та пізній гуманізм, так званий громадянський гуманізм періоду європейського Просвітництва. З часів італійського Відродження термін «гуманізм» почав вживатися у двох основних значеннях: як визначення літературно-художнього напрямку, що переслідує мету утвердження нового образу людини, високоморальної й освіченої особистості, і як філософсько-гуманітарне вчення, що в теоретично-світоглядний та етичний спосіб об'єднує всі теорії і вчення, які ґрунтуються на розумінні людини як визначальної мети і вищої цінності. У цьому, другому, аспекті ствердження гуманізму почало здійснюватися гуманітарними науками, науками про людину.

Прерогатива філософської гуманістики — трактування людини як вищої цінності, дослідження шляхів та засобів «олюднення людини», тобто її виховання і формування на принципах людяності. Видатні мислителі доби Відродження сформулювали цілу низку засадничих для філософської гуманістики ідей. Головне серед них — ідея самостійності людини, її залежності від самої себе, свободи у «виборі себе», самоутвердженні і самореалізації. Полемізуючи з теократичними вченнями, згідно з якими людина як істота, що її створив Бог, повністю залежить від Божої волі, один із засновників ренесансного гуманізму італійський гуманіст Пікаделла Мірандолла (XV ст.) вважав, що Бог, утворивши людину і «поставивши її в

центр світу», надав їй безмежну можливість діяти за власними рішеннями. Тобто наділив людину свободою волі, зробив її відповідальною перед самою собою, як творця самого себе. Аналогічну думку висловив інший видатний гуманіст Еразм Роттердамський (XVI ст.). За його переконанням, в руках Божих перебуває лише початок і кінець людського життя. А за всю його «середину» має відповідати вільна людина.

Ідея самодостатності людини, її самовідповідальності за власне життя — один із інваріантів світової гуманістики, її принципове положення. Не менш важливим є положення про те, що людина за своєю суттю не є фатально грішною. В епоху Відродження поступово згасає характерне для середньовіччя переконання у зіпсованості людської природи. Ренесансні мислителі долають уявлення про людину як про слабку, гріховну, обмежену і залежну істоту. Натомість висувається тема Людини як міри всіх речей, як героїчної, незалежної, всебічно розвинутої особистості, як могутньої творчої сили у боротьбі із гнітом церковно-феодалного гноблення.

Характерна риса класичного гуманізму — віра в людину, її розум і здібності. Виступаючи проти середньовічної схоластики, ренесансні гуманісти протиставляли вченню, заснованому на божественному знанні (*studia divina*), модель людського знання (*studia humana*). Філософи культури Відродження створюють своєрідний культ Людини, її розуму, духу і тіла. Самосвідомість і незалежна суспільна позиція, гордість і самоповага, усвідомлення власної сили і здібностей стають провідними темами творчості таких видатних діячів Відродження, як Данте, Петрарка, Бокаччо, Сервантес, Томас Мор, Томазо Кампанелла. Зауважимо, що для літераторів цієї епохи був характерний «карнавальний стиль» (М. Бахтін), у зображенні людини вони охоче користувалися засобами іронії, гумору, сарказму, гіперболи. Символом Ренесансу стає постать всебічно розвинутої особистості, яку уособлюють художники-творці, такий, наприклад, як Леонардо да Вінчі. Називаючи цих людей титанами «за силою думок, пристрастей і характеру, за багатогранністю і вченістю», Ф. Енгельс зазначав: «Тоді не було майже жодної помітної людини, яка б не здійснила далеких мандрівок, не володіла би чотирма або п'ятьма мовами, не блищала би в кількох галузях творчості» [11, 346].

В епоху Відродження людська особистість набуває небаченої раніше цінності. Поглиблюючи античне розуміння гуманізму, видатні представники Ренесансу представили його як вираз «цілісності людського духу», свідчення «повноти та неподільності» людської природи. По-новому тепер сприймається і тілесність людини, після середньовічного прокляття плоті наступає її реабілітація, створюється культ фізичної краси, втілений у мальовничих полотнах Боттічеллі, Леонардо да Вінчі, Рафаеля. Але головним для гуманістів-класиків був людський дух, неповторність і унікальність кожної окремішності. Особливої сили ренесансному гуманізмові надавало те, що ідея Людини талановито висловлювалася засобами високого мистецтва, в якому органічно поєднувалися глибокопрониклива «чиста думка» і свіжий чуттєвий досвід митця, що спостерігає всі пристрасті людського буття. Мистецтво Ренесансу промовляло свої істини і спостереження від людини, про людину і для людини. Для культури цієї

доби мистецтво мало таке ж всеохоплююче значення, як для XVIII ст. філософія, для XIX — наука, для XX — техніка, для XXI — інформатика. Існує думка, що саме в цю епоху формується поняття особистості як такої («внутрішня людина»). Поряд з гуманістичним світоглядом в період Відродження розвивається своєрідна індивідуальна етика, основою і метою якої було благо особистості, її вдосконалення, оспівування її успіхів і радощів, пояснення життєвих негараздів і драм.

Ця особливість притаманна і тогочасовому українському гуманізмові. В Україні ідеї ренесансного гуманізму починають широко поширюватися з другої половини XVI ст. Серед українських зачинателів гуманістичної культури XV–XVI ст. особливо виділяються Юрій Дрогобич, Павло Русин, Станіслав Оріховський. Майже всі вони одержали вищу освіту в західно-європейських навчальних закладах і тому, природно, поділяли гуманістичні гасла, сформульовані видатними представниками гуманістичного руху Європи. Спираючись на здобутки своїх вчителів і попередників, вітчизняні ренесансні мислителі, філософи та педагоги, розвивали ідеї гуманістичного антропоцентризму з його розумінням людини як найвищої цінності, обґрунтовували самоствердження особистості в тому числі в її суто земному вимірі. Цьому сприяла давня, від часів Київської Русі, традиція наголошення уваги на проблемі людини, її сутності та смислу життя. Українські гуманісти також осмислювали питання співвідношення Бога і людини, проблему боговтілення, визнання особистості як Божого творіння, рівного Божеству. У душі класичного гуманізму витлумачувалася і людська природа як не фатально зіпсована. Кожна людина, вчив С. Оріховський, має самодостатню цінність, і від неї самої залежить, або ж стане вона гідною високого призначення чи перетвориться на огидну і нікчемну тварину. Високо поціновував людину і Транквіліон Саврицький. «Людина, — писав він, — кшталтом й образом божим, світlostю розумною й не смертністю поchtіений от Бога й межі аггели в товаристві посажена». Розмірковуючи над визначенням місця людини у світі, сенсом її життя, чимало українських гуманістів вважали, що людина посідає вищий щабель в ієрархії живих істот, є «царь й обладатель земних всея» (Л. Зизаній), що шлях до безсмертного життя полягає у розважному, чесному і побожному земному житті. С. Оріховський називав людське життя «асіоп», тобто «дія», після якого залишається «справа». Підкреслюючи схожість основних положень пан'європейського і українського гуманізму, зазначимо водночас, що якщо західноєвропейські гуманісти наголошували насамперед на цінності індивідуальних свобод, то вітчизняні гуманісти віддавали перевагу громадянським свободам («громадянський гуманізм»). Його зміст утворювали ідеї національної самосвідомості, патріотизму, «спільного блага», справедливості, політичної свободи тощо.

Інтенції класичного гуманізму — звернення до культурної спадщини античності, антропоцентризм, віра в людський розум, талант і здібності особистості, можливість її всебічного розвитку, вчення про творчість, свободу, здатність людини до самовдосконалення, утворили концептуальні засади філософської гуманістики, визначили основні вектори подальшого

поступу гуманістичних ідей, їх втілення в педагогічні програми. Вони знайшли свій розвиток і поглиблення у творах і практичній діяльності видатних представників періоду Просвітництва (XVIII ст.). Сам термін «Просвітництво» був запропонований французьким філософом Франсуа Вольтером та німецьким вченим Йоганом Готфрідом Гердером. На знаменах видатних англійських, французьких, німецьких, українських просвітників — Дж. Локка, А. Сміта, Д. Юма, Фр. Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Лессінга, Г. Сковорода, молодого Канта — були накреслені три головних гасла: наука, прогрес, освіта. Саме ними мала керуватися вільна і свідомою людиною. В полеміці з християнським догматом про визначальну гріховність людської природи, завдяки чому людина є джерелом зла у світі, просвітники стверджували, що людина за своєю природою добра, її почуття, в тому числі прагнення до самозбереження, природжені, отже, не можуть бути поганими.

Головна риса Просвітництва — поворот до земної людини, до проблем живої практики людського життя, соціальної проблематики, вдосконалення (згідно з вимогами розуму) людського існування у світі. Лінія розуміння людини як істоти, що наділена розумом, йде від Аристотеля. На думку цього «Олександра Македонського» стародавньої грецької філософії, добродісною людиною роблять природа, звичка і розум. Для діячів Просвітництва проблема розуму (раціоналізму) набуває особливого значення. Адже саме завдяки знанням («знання — це сила»), які забезпечуються освітою, просвітництвом, людина набуває здатності не лише керувати власною поведінкою, але й будувати вдосконалене суспільство — «царство розуму». В наш час раціоналізм декартівського кшталту (*Cogito ergo sum*) вже не користується популярністю. Більше того, він є об'єктом гострої критики. Однак це не означає зникнення проблеми раціональності в людському житті. В новітній філософській літературі міститься чимало міркувань про необхідність «раціонального гуманізму» (Г. Башляр «Новий раціоналізм»), заснованого на оновленому розумінні самого раціоналістичного принципу, тому ідеї просвітницького розуміння гуманізму і в цьому аспекті полишаються актуальними.

Видатний український просвітник і освітянин Г. С. Сковорода у своєму вченні про людину акцентує увагу на її внутрішньому духовному світі, на духовно-чуттєвому ставленні до довкілля (філософія серця). Він оспівував внутрішню свободу особистості, її незалежність. Мета людського життя — це «радість серця», «внутрішній світ», «міцність душі». Висуваючи ідею щастя як вищу мету людського життя, Г. Сковорода створює і пропагує у своїх лекціях вчення про «споріднену працю» як одну із найважливіших передумов досягнення людиною щастя, реалізації насправді людського способу життєдіяльності, самоствердження особи, найвищу насолоду особистості. Людські нахили — природні, вважав «український Сократ», «кожна добра людина» народилась до якоїсь конкретної діяльності. За допомогою освіти і виховання можна вдосконалити природні здатності. Але головний засіб вдосконалення людини — це її самопізнання і власна добровільна «перебудова», преображення. Сковорода закликав жити у злагоді не лише з іншими, але й з природою. Головні ідеї скovorодівського вчення — самопізнання, споріднена праця, «внутрішня людина», філософія серця,

цілісність душі, розуму і вчинку, моральне виховання — цілком співзвучні епосі Просвітництва. Сам Г. С. Сковорода — один із самобутніх і яскравих його представників і освітян.

Помітне місце в гуманістичному Просвітництві посідає німецький філософ — педагог, вузівський професор І. Кант. Його знамените вчення про моральний закон, яким має керуватися людина у своєму житті, — категоричний, тобто безумовний, імператив стверджує, що кожна людина є найвищою метою — метою самою по собі. «В усіх своїх вчинках, спрямованих як на саму себе, так і на інші розумні істоти, людина завжди повинна розглядатися також як мета». Звідси виходить вищий практичний і освітньо-виховний принцип взаємовідносин людей: чини так, щоб завжди ти ставився до людства і в своїй особі, і в особі будь-якого іншого так само, як до мети, й ніколи б не ставився до нього тільки, як до засобу.

Гуманістичні інтенції притаманні й іншим представникам німецької класичної філософії. В XIX ст. спробу створити «універсальну» науку про людину, тобто антропологію, вчинив Л. Фейєрбах. Згідно з його вченням, людина — природна істота. Ця теза зближує його концепцію із ренесансним гуманізмом. Втім, витлумачуючи цю природність суто матеріалістично, Л. Фейєрбах спрощує проблему людини, по суті нехтує духовним світом людської особистості. Більш змістовним виглядає фейєрбахівське розуміння людини як істоти, щільно пов'язаної з іншими. Носієм людської сутності у Л. Фейєрбаха виявляється не ізольована особистість, а така, яка розкривається у діалозі Я і Ти. Цю діалогічно-соціальну характеристику сутності людини розвинув у своїх працях К. Маркс. Він не погоджується з фейєрбахівською інтерпретацією людини як суто природною істотою, що будує свої стосунки з іншими, керуючись виключно чуттєвими мотивами. За К. Марксом, людина — не тільки природна, а й родова, універсальна істота. Ця універсальність полягає в тому, що вона є водночас і природним, і соціальним утворенням. У цьому полягає відмінність марксового гуманістичного матеріалізму від фейєрбахівського антропологізму. Серед численних теоретичних узагальнень К. Маркса з приводу гуманізму особливою популярністю користується, зокрема, ідея «повернення» людини до природи. «Гуманізація» («олюднення») природи, за К. Марксом, є одночасно процесом «натуралізації» («оприроднення») людини. Плідною, як показала практика, є марксова ідея «присвоєння» людиною власної, насправді людської сутності, зокрема, перетворення праці з примусової на «людську», гармонізації стосунків людини з людиною в процесі спільної діяльності. Привабливим залишається і ідеальний філософський образ людини як універсально розвинутої, такої, що живе у єдності із зовнішньою і внутрішньою природою, особистості, образ якої Маркс називає «завершеним гуманізмом».

Втім дійсність XX ст. внесла значні корективи у гуманістичні уявлення представників раціоналістичного, прогресивістського напрямку, в тому числі Марксові міркування щодо «завершеного гуманізму». Маркс не міг передбачити масштабів масового відчуження, яке охопило більшу частину людства, «не міг передбачити, до якої міри ми перетворюємось на рабів речей і обставин, створених власними руками», — підкреслює Е. Фромм [12, 402].

Дегуманізація суспільного життя, поява нових, цього разу не локально-вибіркових, а глобальних загроз, що піддають сумніву саме існування людської цивілізації, спричинило істотні метаморфози суспільної свідомості, що, зокрема, проявилось у сумнівах щодо можливостей раціонально визначити долю подальшого поступу людства. На думку багатьох принципівих опонентів гуманізму як філософської теорії і практики освіти і виховання людини, головну відповідальність за «кризу людини» несе переконаність розуму в тому, що засобами науки, техніки і технології можливо «олюднити» суспільство. Гуманістичний «проект Просвітництва» зазнав повне фіаско, вважають, зокрема, філософи постмодерністської хвилі. На думку відомого філософа Юзефа Бохеньського (Швейцарія), основні погляди «старого» Просвітництва — крайній антропоцентризм, віра у прогрес і необмежені можливості людини — вже не відповідають сучасній духовній ситуації. Людина не є центром всесвіту, вона не має жодних переваг перед усім живим.

Але насправді кризу потерпає технократична версія раціоналізму, яка абсолютизує «гуманістичні» можливості техніки. «Інструменталізація» розуму, що перетворила його на різновид «професійного кретинізму», нічого спільного не має зі справжнім «призначенням» інтелекту. Технократичний раціоналізм, «урізана» і однобічна розумність є протилежністю того, що розуміли під Розумом видатні діячі Просвітництва. На думку німецького теоретика О. Лафантена, сучасне суспільство конче потребує раціональності, що визначається вимогами «практичного розуму», який базується на визнанні принципу свободи і моральної відповідальності. «Раціональна потреба у безсторонній точці зору залишається пекучою і законною, — пише американський філософ С. Тулмін («Людське розуміння»), — ми маємо усвідомити, що раціональність є атрибут людських дій та ініціатив».

До речі кажучи, останнім часом поряд з оновленим розумінням раціональності спостерігається зростання інтересу до проблеми несвідомого, до психоаналізу. Починається «нове життя психоаналітичної педагогіки», — пише Д. Відра. Однак це не просто і не завжди приємно. Пізнати самого себе, як закликали древні мудреці, означає довідатися про себе і таке, що навряд «захочеться знати» [13, 133]. Психоаналітична педагогіка допомагає освітянам, вихователям краще зрозуміти природу конфліктів, ефективніше втілювати компромісну, толерантну культуру в систему виховання, краще зрозуміти проблему «непрозорості Я для самого себе». Сьогодні ідея про те, що Я може бути неочевидним для себе, що воно здатне оманюватися стосовно самого себе, визнається якщо не всіма, то більшістю філософів і психологів. Ряд проблем, які поставив З. Фрейд, виявилися одними із центральних для наук про людину в ХХ ст., що означає зовсім інше розуміння і людини і наук про неї [14, 5].

ХХ ст. дійсно піддало сумніву і гострій критиці класичні концепції гуманізму. Людина в сучасному світі знов перетворилася на найактуальнішу проблему: вона не знає, що собою являє, «але втім одночасно знає про те, що вона цього не знає» (М. Шелер). Під впливом кібернетичної революції виникла нова версія людини — людина-кіборг, або постлюдина. «В концепції



трансгуманізму — руху, який швидко набирає силу і послідовників в усьому світі — ми питаємо: «Постлюдина (posthuman) — це нащадок людини, модифікована в такій мірі, що вже не є людиною? Багато хто з трансгуманістів бажають бути постлюдьми» (Н. Бострум) [15, 98]. Розгубленість з цього приводу, що спричинила появу цілої низки праць, що «доводять» кризу гуманізму і переповнені відчуттям неминучої «антропологічної катастрофи», втім, не є домінантою сучасної суспільної свідомості. В ній присутня і набирає силу протилежна песимістичній «позитивна» тенденція обґрунтування можливостей людства вплинути на несприятливий перебіг суспільних подій. Ця тенденція, яка офіційно визначена в міжнародних документах як «стратегія виживання», ґрунтується на різноманітних проєктах «реконструкції» суспільства на принципах «людського виміру», можливостей новітньої техніки і технології, на засадах «нового гуманізму». Як зазначається в Маніфесті 2000 — «Заклик до нового планетарного гуманізму», необхідність нових підходів і переосмислення гуманістичних ідеалів має бути здійснена з урахуванням нових реалій суспільного життя, на основі досягнень сучасних досліджень проблеми людини (антропоезис від антропос, людина — П. Д. Тіщенко). Сучасні концепції гуманізму, зазначає С. В. Бородавкін, можна класифікувати за трьома критеріями: моралізаторський, соціально-детермінований та культурологічний. Згідно з ними пропонуються об'єктоцентричні, суб'єктоцентричні, біологізаторські, соціологізаторські і космоцентричні версії людини, її «таємниці смислу». В будь-якому випадку перед нами незаперечні спроби «чергової реанімації гуманізму («гуманізм в культурі и культура в гуманизме» — «Вопросы философии». — 2004. — №5)». Проєкти «відродження гуманізму» не лише відбивають бажання приборкати кризові процеси. Вони спираються на той величезний науковий, матеріально-технічний, культурний потенціал, що його створила людська цивілізація, а також на багатий світовий досвід не лише продукувати кризові, антилюдські ситуації, але й розв'язувати їх інтелектуальними, вольовими зусиллями, економічними та соціально-політичними засобами.

«Криза гуманізму» в цьому аспекті означає лише вичерпаність вже існуючих форм вирішення проблем людини. Попри всі несприятливі обставини тенденції гуманізації суспільного життя можна надати нового дихання. Наявні можливості науково-технічного розвитку, які пов'язані з широким використанням нетрадиційних, «м'яких технологій», інноваційні засоби інформатики та комунікацій, посилення діалогу різноманітних культур, нові форми інтеграційних процесів, конструктивний досвід гуманітарної діяльності багатьох міжнародних, регіональних та локальних організацій, рухів та ініціативних об'єднань (феміністичних, екологічних, релігійних, демографічних, антивоєнних, молодіжних тощо) створюють нові сприятливі умови для практичного розв'язання надзвичайно складної проблеми: як надати соціуму «людського виміру», наповнити його гуманістичним смислом.

Хронологічно імпульс до зародження руху «за новий гуманізм» виразно проявив себе на рубежі 50–60-х рр. нашого століття [16]. В цей час у західноєвропейській та світовій філософській і соціальній думці виразно

проглядають два основних типи гуманістичної орієнтації. Один із них був пов'язаний з осмисленням людської долі у світлі можливостей і перспектив суспільного поступу, другий — концентрував свою увагу на проблемах внутрішнього буття людини. Саме в цей період виникають і активно розвиваються різні проекти гуманізації людських стосунків у сфері виробництва, у бізнесі, повсякденному спілкуванні. Їх, зокрема, репрезентує концепція «людських стосунків». Теоретики і реформатори «human relations» особливо наполегливо експериментують у США, Західній Німеччині, Японії. Зазначений період характеризується появою і популярністю руху «зелених», учасників екологічних ініціатив, переважну більшість з яких становили студенти, молоді науковці. За останні десятиріччя активно проявляються прихильники «етики ненасильства», масового характеру набувають молодіжні «альтернативні способи життя», набирає сили рух антиглобалістів, які є спробою подолати антигуманні обмеження життя людей. За підрахунками американського професора Дж. Шарпа, існує близько 200 засобів саме ненасильницького «активізму». Ненасильницькі дії, небезпідставно запевняють їхні прихильники, здатні протистояти бездушним і корумпованим правителям, радикальним військовим режимам, світовим монополіям та олігархам. Адже вони апелюють до глибинних почуттів пересічної людини, до загальнолюдських ціннісних уявлень про самозбереження, про життя як вищу цінність, турботу про дітей та близьких, спокій і злагоду в суспільстві. І крім того, ненасильницькі гасла зачіпають найвразливіший нерв усіх ієрархічних інститутів та урядів: їх залежність у кінцевому підсумку від «підлеглих», інститутів громадянського суспільства, електорату, їхньої підтримки чи опору.

Неабияке значення у сучасному відродженні гуманістичних настроїв має моральний фактор. Гуманізм не випадково визначають як «етичну антропологію». «Твердий ґрунт» під нашими ногами забезпечують засновані на розумі етичні ідеали, вважав видатний гуманіст нашого часу А. Швейцер. Вагомість моральних засад людського життя значно посилюється на фоні того занепаду суспільної моралі, знецінення етичних засад, девальвації традиційних норм поведінки, принципових вад егоїстичного індивідуалізму, «необмеженої свободи» конкуренції як головного правила життєорієнтації, що спостерігаються в сучасному суспільстві.

Рух «за оновлений гуманізм» насамперед базується на новому розумінні людини, її суб'єктивності та духовності. В соціально-гуманітарному пізнанні спостерігається розширення змісту категорії «суб'єкт», змінюється його розуміння. Нова концепція людини, з одного боку, повертається до її трактовки як цілісної особистості. З другого боку, згідно з нею, суб'єкт розуміється як певне об'єднання всіх рівнів уявлень про людину — від емпіричного, індивідуального «Я» до «свідомості», «духу», відчуттів, «життєвого світу», діяльності, культури. Іншими словами, сучасне «люднознавство», в тому числі в його педагогічному аспекті, розробляє нову онтологію людини, людської особистості, яка б органічно поєднувала потребу свого розвитку і вдосконалення з усвідомленням власної відповідальності за загальний стан справ («нова індивідуальність», «асоціація

особистостей» тощо). Особливість сучасного філософського підходу до людини полягає у тому, щоб спробувати «вирвати її з натовпу», прищепити їй відчуття та усвідомлення гідності, самоповаги, самоцінності й самодостатності. Такий тип людини і виступає як розвинута, зріла індивідуальність, тобто як особистість. Він — антипод як «масовій», конформованій людині, так і людині «частковій», функціонально обмеженій, «ситуаційно-контекстній», суто «адаптованій». Сучасний погляд на людину прагне подолати дихотомію людини-фахівця (*homo faber*) і людини-особистості (*homo sapiens*), знов, акумулюючи нові відомості про неї, які набули людинознавчі науки, звертається до проблеми «повернення» людині її цілісності. Сучасна філософська антропологія заперечує поділ людини на «суб'єкт» і «об'єкт». Людина як суб'єкт або об'єкт — це, скоріше, «хворобливий випадок», влучно зазначає О. Розеншток-Хюссі. Людину можна зрозуміти і описати лише за умов врахування всіх тих якостей, що вона їх демонструє у реальному житті. «Вона показує себе як така, що починає і продовжує, творець і творіння, продукт і обладник навколишнього світу, онук і предок, революціонер і еволюціоніст» [17, 143]. Нова онтологія та інноваційна філософська антропологія відчуває на собі вплив і взаємодію з іншими науками про людину. В цьому плані можна назвати насамперед біоетику, так звану «глибинну екологію» (А. Наесс), вчення про «еко-Я», згідно з яким людина — лише один із ланцюгів «живої природи» — має враховувати це, вчитися заново повертатися до природи і жити разом з нею (коеволуція). Як відомо, аналогічну думку свого часу започаткував видатний український вчений В. Вернадський. Створюючи вчення про ноосферу («сферу людини»), В. Вернадський виходив з того, що людина і суспільство є природним породженням земного життя. Розум, що утворений біосферою, має узгоджувати інтереси людства і природні закономірності, орієнтуватися на існування живої природи.

Прагнення подолати «розірваність» людини, повернути їй цілісність органічно поєднуються з філософсько-гуманістичним принципом толерантного ставлення до «іншого». За умов наростання різноманітності у світі, що безперервно ускладнюється, стрімких диверсифікаційних процесів (ситуація плюралізму культур, свідомостей, способів життя) виважена толерантність є запорукою успішної мобілізації «соціального інтелекту» на розв'язання найгостріших суперечностей. Толерантність, орієнтація на взаєморозуміння і взаємоповагу, що зумовлює необхідність формування полілогічної культури, справжнього спілкування, стає чи не головною умовою нейтралізації наростання тотальної конфронтації індивідів, страт, конфесій, країн, культур, цивілізацій. За умов інформаційної та техніко-технологічної революції культура діалогу та полілогу важлива не лише у міжособистісному спілкуванні, але й у професійній діяльності, адже однаковий науковий чи професійний результат можливо одержати різними способами.

Толерантність сучасного фахівця-особистості передбачає подолання традиційної недовіри «технаря» до «гуманітарія», «фізика» до «лірика», розуміння евристичної та аксіологічної значимості «нестрогих» соціо-гуманітарних методів пізнання. Впливовий американський філософ Р. Рорти

зазначає: «Істинними переконаннями є ті, які сприяють здійсненню наших цілей, і ми можемо мати стільки наборів переконань, скільки у нас є різних цілей» [18, 9]. Ті «вибіркові» моральні якості, які традиційно вважалися «особистісним параметром», в наші дні перетворюється на атрибут соціально ефективно професійної діяльності та освіти. Толерантність у її філософсько-світоглядному аспекті потребує відповідних корективів у ставленні людини світської світоглядної орієнтації до позанаукових способів і форм пізнання і освоєння світу, які існують у мистецтві, психології, етиці, релігії та інших сферах культуротворчості. Сучасному інтелектуалу, вважає Р. Рорті, немає ніякої потреби «вибирати між вірою в Бога і вірою в Дарвіна». Визнання «права на життя» такого духовно-морального досвіду, який не аргументований з позицій науки, та й не претендує на це, втім не означає поблажливого ставлення до будь-яких форм окультизму, езотерики, культу паранормальності тощо.

Толерантності як вимоги принципу гуманізму логічно кореспондує така філософсько-методологічна настанова, як інтерпретація. В сучасній філософській практиці та освітніх технологіях дедалі виразніше виступає тенденція переходу від «законодавчого» типу мислення до «інтерпретуючого». Саме інтерпретативний спосіб філософування «знімає» непримирненість методологічних опозицій, трансформує її у проблематику дискурсу. Заміна гносеологічної парадигми пізнання як відображення принципом інтерпретації як фундаментальним методом, пов'язана з цією методологічною процедурою концепція «перспективізму» втім також породжує цілу низку додаткових теоретичних питань, в тому числі герменевтичного порядку («інтерпретація інтерпретації» — Гадамер).

Зазначена ситуація, у свою чергу, актуалізує питання про можливість раціональних критеріїв епістемологічної та креативної практики. Акцентована атака постмодерністів на «диктатуру розуму», «спростування» обмежень і претензій «теоретичного кодексу раціоналізму» (С. Тулмін) втім зовсім не означає відкидання раціоналізму як такого. «Треба розвинути нову концепцію розуму», — справедливо зазначає німецький філософ В. Вельш. І цю думку слід активно підтримати. Заміна «гіперраціональності» абсолютизованою ірраціональністю загрозлива не лише для наукової культури, поступ якої неминучий. Сучасна філософія освіти немислима поза врахуванням наукових знань таких нових, раціоналістично вибудованих дисциплін, як загальна теорія систем, синергетика, глобалістика, біотехнологія, ноосферологія, соціальна інформатика, цивілізаціологія тощо. Вкрай необхідні нові й надійні форми інтеграції фундаментальних наук і освіти. Вони потребують значного розширення і збагачення власного методологічного та методичного арсеналу за рахунок застосування якісно нових методологій, в тому числі освітньо-педагогічних. Виключно плідні можливості компаративістського методу дозволяють, зокрема, побачити не лише відмінності західної (екстравертної) та східної (інтровертної) філософії та культурології, але й багаточисленні точки дотику, що підводять під концепцію загальнолюдських цінностей міцне філософське підґрунтя. Синергетика як міждисциплінарний метод, що розкриває загальність

«тонких» закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем, зміцнює ідею коеволюції природи, суспільства, людини, сприяє вибудові нової, цікавої, незвичної картини світу.

Останнім часом зростає увага і до такого методу, як віртуалістика. Обґрунтовуючи підхід, який базується на визнанні багаторівневості реальностей, які, з одного боку, не зводяться одна до одної, а з іншого — взаємопов'язані (субстанційна речовина і енергетичне поле, наприклад), ідея віртуалістики пропонує принципово нову для європейської культури парадигму мислення. Вона охоплює надзвичайно складну будову світу «на відмінність від ідеї ньютонівської простоти, на якій ґрунтується сучасна європейська культура» [19, 158]. Категорія «віртуальність» змушує по-новому оцінити усталені уявлення про об'єктивність та суб'єктивність, можливість та дійсність, потенційність та актуальність. Віртуалістика — органічний «витвір» новітньої комп'ютерно-інформаційної культури. При цьому саме філософія з її духом критичності, проблемним підходом та принципом іронічності (іронія — типова ознака сучасного інтелігента, зазначає Р. Рорті) здатна своєчасно викривати загрози використання здобутків фундаментальних наук, зокрема інформатики, для витвору метатехнологічної «третьої природи», «віртуальної реальності», яка задаватиме власні алгоритми існуванню особистості і людства в цілому, формуватиме «модульні відносини», в яких діятимуть не особистості, а функції та символи. Не можна недооцінювати загрозу абсолютизації інформаційних технологій, які своїми засобами здатні потіснити та замінити мудрість, справедливість, моральні чесноти, перетворити людину на «інформаційну істоту», маніпульованого гуманоїда.

Наука як сукупність знань, в якій немає місця «софійності», позбавлена «людського виміру» і породжує лише невтішну ілюзію знання. Більше того, сконструйовані такою наукою метатехнології забезпечують безсоромливим політиканам можливість маніпулювати масовою та індивідуальною свідомістю, здійснювати загрозу для країн, що розвиваються, ситуацію, коли світові центри — «вампири» використовуватимуть їх головне багатство — інтелект нації, здійснюватимуть духовну експансію власної культурної традиції.

Наголос на пріоритеті морального начала, духовного багатства, культивування духу мудрості — один із найважливіших філософсько-методологічних та гуманістичних пріоритетів сучасної освіти. Як справедливо і влучно підмітив Генріх Ріккерт, совість є останнім базисом знання [20, 156]. Розвинуте моральне почуття і адекватна йому спрямованість слова і справи людини є «атрибутивною ознакою» саме людського способу життя. Це означає, крім усього, те, що морально відповідальна особистість не може задовольнитися усвідомленням того, що її освітня та професійна підготовка, «життєва філософія» дозволяє успішно адаптуватися до суспільних реалій, «виживати» навіть у потоці несприятливих подій. Адже просте «присотсування» до тієї практики, що її спричиняє зокрема ринкова стихія, може виявитися на практиці її схваленням, санкціонуванням «негативного досвіду». В ринково-орієнтованому суспільстві, яке ще не створило потрібних механізмів нейтралізації негативних наслідків комерціалізації всього і всіх, часто-густо розквітають не добродії, а пороки. Сучасна школа в усіх її

іпостасях — від початкової до вищої — має виховувати особистість, здатну не лише до адаптації, до здатності бути конкурентоздатним фахівцем, але й до «опору». Культуру цієї «опозиційності» покликана формувати «педагогіка протидії», етика відповідальності, які є своєрідною альтернативою «педагогіки співробітництва», «моралі пристосування». Суть останніх добре відома. Зрозумілі й її принципи — взаємоповага, доброзичливість, врахування індивідуальних особливостей одним одного задля досягнення кращої координації спільних дій, взаємоповага, співтворчість тощо. Сучасна культура людських взаємин, яка багато в чому зумовлюється практикою ринкових відносин з її акцентованим прагматизмом і жорсткою цілераціональністю, втім потребує врахування і факторів жорсткої конкуренції, безжалісного суперництва, які часто-густо набирають відверто антисоціальних, кримінальних форм. Ситуації співробітництва за нових соціальних реалій існують поряд із ситуаціями протистояння, конфронтації, боротьби. Подібна ситуація не є витвором нашого часу. «Добро і зло (культура і антикультура) навіки переплетені й злиті, і кожний загальнокультурний канон несе і відроджує в собі і вищі цінності добра і їх заперечення...» [21, 39]. Уособлюючись у різних формах, боротьба добра і зла набирає конкретних проявів: приховування секретів професійної майстерності, нелегітимна система підготовки рекетирів або кілерів тощо. Деякі безсоромні «педагоги» штучно ускладнюють процес навчання з тим, щоб одержати більше грошей за додаткову кількість занять, в умовах платного навчання і конкуренції викладачі вузів та вчителі нерідко приховують один від одного інформацію про нові ефективні або «престижні» методи освіти. Штатний психолог, соціолог або менеджер, який працює у комерційному банку або у туристській фірмі, утаємничує секрети своєї професійної діяльності від практиканта, що відбуває випробувальний строк. Вивчаючи подібні ситуації, педагогіка та етика протидії здатні не лише озброїти суспільну освіту вмінням своєчасно виявити загрози, які виникають у практиці вимушено-небажаної «адаптації» молодих людей до нових суспільних реалій, але й виробляти педагогічні, етичні і соціально-правові методики, покликані нейтралізувати «негативну освіту», що посилює соціальну ентропію. Суспільство має заздалегідь вжити заходів не лише виховного, але й законодавчого і силового типу, аби перешкодити «трансляції загрозливих видів соціального досвіду» [22, 124], сприяти, в тому числі засобами освіти, забезпеченню прав людини, соціально-психологічній безпеці особистості, суспільства, держави.

Філософія освіти, таким чином, реалізуючи свій гуманістичний потенціал, покликана у співдружності з іншими соціогуманітарними науками розв'язати цілу низку проблем — від з'ясування своїх теоретичних можливостей впливати на освітні та виховні процеси до визначення головних магістралей «людинотворчості» в реаліях сьогодення та формування конкретних рекомендацій педагогічній та просвітницькій практиці. Філософська культура завжди була справжньою скарбницею людства, з якої вона черпала ідеї свого оновлення. Свою високу духовну місію філософія з її гуманістичною цілеспрямованістю виконує і сьогодні.

**Література:**

1. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти. Знания, богатство и сила на пороге XXI века. — М., 2002.
2. *Табачковський В., Свириденко В.* Антропоцентризм. // Філософський енциклопедичний словник. — К., 2002.
3. *Хайек. Ф. А.* Контрреволюция науки. Этюды о злоупотреблениях разумом. Пер. с англ. — М., 2003.
4. *Андрущенко В.* Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика // Роздуми про освіту. — К., 2004.
5. *Рюс Жаклін.* Поступ сучасних ідей. — К.: Основи, 1998.
6. *Буева Л. П.* Кризис образования и проблемы философии образования. // Вопросы философии. — 1999. — №3.
7. *Левінас Е.* Між нами. Дослідження думки про іншого. — К., 1991.
8. *Афанасьев Ю. Н.* Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. — 2000. — №7.
9. *Лосев А.* Держание духа. — М.: Политиздат, 1988.
10. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме. Время и бытие. — М.: Республика, 1993.
11. *Энгельс Ф.* «Диалектика природы». Введение. // К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 20.
12. *Фромм Эрих.* Душа человека. — М., 1992.
13. *Видра Д.* Новая жизнь психоаналитической педагогики // Вопросы философии. — 1999. — №8.
14. *Лекторский В. А.* О некоторых философских уроках З. Фрейда // Вопросы философии. — 2000. — №10.
15. *Розин В. М.* Техника и социальность. // Вопросы философии. — 2005. — №5.
16. *Пазенок В. С.* Сучасна філософська гуманістика: актуалізація проблеми. // Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи. — К., 2001.
17. *Розениток-Хюсси.* Прощание с Декартом // Вопросы философии. — 1997. — №8.
18. *Рорти Ричард.* Случайность. Ирония. Солидарность. — М., 1996.
19. *Косов Н. А.* Виртуальная реальность // Вопросы философии. — 1999. — №10.
20. *Риккерт Генрих.* Философия жизни. — К., 1998.
21. *Михайлов Ф. Т.* Аксиомы педагогики // Философские исследования. — 1998. — №4.
22. *Подьяков А. Н.* Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. — 1999. — №8.

**В. Пазенок. Гуманистический принцип современной философии образования**

В системе методологических установок современной философии принцип гуманизма есть основополагающим. Ведь назначение образования заключается, прежде всего, в формировании ответственной и совестливой личности, которая способна образовывать мир настоящего человеческого бытия, преодолеть ситуацию кризиса и абсурда, которая на границе XX–XXI ст. значительно заострилась, приобрела угрожающие признаки. Новая педагогическая парадигма, которая сформулирована ЮНЕСКО («Высшее образование в XXI столетии: подходы и

практические мероприятия»), ориентирует образовательную интеллигенцию на необходимость осознания того, что гуманитаризация образования — насущная необходимость времени. В статье раскрывается диалектика осмысления нарастающего значения гуманистических ценностей и необходимость адекватной модернизации педагогических стандартов и программ. В контексте эволюции классической философско-педагогической гуманистики характеризуется феномен «неогуманизма», основанного на инновационном понимании сущности человеческой субъективности и обогащенного новейшими достижениями философской и естественно-научной антропологии. При этом особенно акцентируется важность морально-этической составляющей гуманистики. Нравственность образует основу всей педагогической теории и практики, эта идея — основной концепт статьи.

#### ***V. Pazenok. Humanistic Principle of the Modern Philosophy of Education***

The principle of humanism takes the leading place in the methodological system of the Modern Philosophy of Education. The purpose of education is to form responsible and conscientious personality able to create the world of authentic human existence, to overcome the situation of crises and absurd, which has become more acute and threatening at the threshold of the XX-XXI<sup>st</sup> centuries. The new pedagogical paradigm elaborated by UNESCO («Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action») makes the pedagogical society to realize that humanization of education is a pressing need of the time. The article shows the dialectics of comprehension of the growing importance of the humanistic values and the necessity to adequately modernize the educational standards and programmes. The phenomenon of «neohumanism» is characterized in the context of evolution of the classical philosophical and pedagogical humanistic. It is based on innovative comprehension of the human subjectivity enriched by the newest achievements of philosophical and natural anthropology. Special accent is made on importance of the moral and ethical component of humanistic. Morals are the bases for the pedagogical theory and practice, and this is a central concept of the article.





**Ірина РАДІОНОВА**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ІНТЕНЦІЇ І ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*Ідеї критичної педагогіки поширюються наприкінці ХХ ст., що пояснюється автором посиленням тенденцій трансдисциплінарності і політизації сучасного гуманітарного знання. У статті розглядається запропоноване критичною педагогікою розуміння мови можливостей в радикальній практиці, боротьба критичної педагогіки не тільки з різними формами пригноблення, але і за новий тип суб'єктивності, альтернативні форми суспільства.*

*Результати аналізу показують, що критична педагогіка не пропонує детальну програму реалізації своїх ідей, а має, насамперед, сигнальну функцію, проблематизуючи відношення до особистості, влади, можливостей і обмежень суб'єкта.*

Ідеї критичної педагогіки набувають поширення наприкінці ХХ ст., що здебільшого пояснюється тенденціями трансдисциплінарності та політизації сучасного гуманітарного знання. У США критична педагогіка заявляє про себе у 80-х рр. Її теоретичними витоками є вчення Ж. Дельоза, Ж. Дерріди, Ф. Гваттарі, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко. Тут дається взнаки також і вплив американської традиції філософії освіти, а саме Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Дж. Каунта, Т. Брамельда. Але, щоб зрозуміти евристичний потенціал критичної педагогіки, слід визначити її головну відмінність від прогресивістської традиції в американській філософії освіти. Вона полягає в посиленні уваги до питань емансипації на рівнях особистості та соціуму.

Насамперед зауважимо, що критична педагогіка пропонує своє розуміння мови можливостей у радикальній практиці: боротьба не тільки з пригнобленням, але й за новий тип суб'єктивності, за альтернативні форми суспільства. Під новими формами розуміється визнання множинності, суперечливості, взаємного впливу, історично перервного характеру дискурсів і соціальних практик у суспільстві. Новий тип суб'єктивності в критичній педагогіці представлено так званою «постколоніальною суб'єктивністю». Її сутність проявляється в активному заперечуванні гноблення, що знаходить прояв у свідомому суб'єктивному акті, а також у колективній політичній практиці. При цьому П. Макларен підкреслює, що «завжди існує небезпека,

що критична модель суб'єктивності може бути перенесена на терен євро-центристського дискурсу, і соціальні практики можуть бути реколонізовані фалосним бажанням, технократичною раціональністю, буржуазним інструменталізмом і логікою фашизму» [13, 50]. Існує також небезпека розглядати расові, класові і гендерні відносини незалежно одне від одного або припускати, що вони однаково впливають на суб'єкт. Критична педагогіка наполягає на аналізі цих відносин у їх зв'язку, контекстуальній специфіці та за певних історичних обставин. Критики навчання, існуючого в школі, ставлять перед собою завдання проаналізувати, як раса, клас і гендер перетинаються в специфічних контекстах і утворюють ускладнені гібридні форми гноблення (П. Макларен наводить приклад потрійної форми гноблення — це «чорна жінка з робітничого класу»).

Акцент критичної педагогіки на значенні категорій надії та можливостей вимагає уточнень її стосунків із теологією. Критична педагогіка вказує на свою спорідненість з ідеями «емансипаторської теології», або «периферійної теології», за визначенням П. Макларена. Периферійні теологи дорікають і протестантам, і католицьким теологам за перегляд біблійних сюжетів і за «несвідому герменевтичну селекцію» в інтересах «американської імперіалістичної імперії» [3; 16; 17; 18]. Показово, що такі теологи периферії, як Л. Бофф, К. Вест, М. Делі, Х. Сегундо, Р. Чопп відмовляються від деконтекстуалізованої Євангелії, що перебуває поза історією, вільної від включення до тих чи інших систем цінностей (наприклад, від традиції Просвітництва) як підвалини своєї діяльності. Теологи периферії відмовляються також від інстанції вищої істини, пропонуючи принципово новий підхід — підхід пост-Просвітництва: розуміти історію, відносини класової боротьби, патріархальності з точки зору пригнічених і боротьби за звільнення, «утверджувати божественну прихильність» на користь бідних, позбавлених громадянських прав, маргіналізованих, пригноблених [16, 17–18]. Це дозволяє критичній педагогіці уникнути патріархального уявлення про Бога, яке, на її погляд, призводить до пасивності та фаталізму.

На думку представників критичної педагогіки, основна боротьба в сучасному світі ведеться навколо категорії відмінності, причому вони розглядають цю боротьбу в максимально широких транснаціональних рамках у системі відносин «хижак — жертва», у якій хижаком виступає логіка капіталу, а жертвою — будь-яка форма відмінності, що піддає ревізії цю логіку або відхиляється від неї. П. Макларен ставить завдання визначити, як відносини влади, привілеї, ідентичність відтворюються в повсякденному житті й масовій культурі. Йдеться про логіку повсякденного життя у її постмодерній інтерпретації. При цьому П. Макларен, посилаючись на Ж.-Ф. Ліотара, підкреслює, що вживає термін у найбільш загальному значенні, як розрив гомогенізуючої логіки гранд-нарративів західно-європейської думки [13, 13]. Основною проблемою для П. Макларена є культурне відтворення міфів і образів, готових до вжитку. Останні виникають внаслідок глобального поширення капіталу. Вони обумовлені соціальними конструкціями нефіксованих ідентичностей і рівнем опозиційності між високим і масовим мистецтвом.

Спираючись на усе це, П. Макларен пропонує як суттєву передумову теоретизування відмову від істини, що ґрунтується на трансцендентній реальності, незалежній від людського існування. Показова в цьому плані позиція Д. Голта [11]. На його думку, в рамках дискурсу модерну припускається, що значення генерує життя. На відміну від цього слід віддати пріоритет життю, яке генерує значення. Але якщо життя генерує значення, то це означатиме, що людина живе у світі випадковостей, непередбачених обставин теперішнього, у якому моральність, традиція і дія виявляються в існуванні соціальних конструкцій або культурних фікцій. У прагматичному аспекті це знаходить прояв у наступному. Критична педагогіка готова допомогти учням усвідомити, чи діємо ми з метою репрезентації значень, або задля можливих результатів наших дій, чи дія створює ідентичність, або витікає з ідентичності. Через тренінг вибору учні мають здобути підставових навичок активних соціальних агентів. «Жити як критично мислячий соціальний агент означає знати, як жити непередбачувано й тимчасово без впевненості знання істини, і одночасно із мужністю і переконанням мати позицію щодо людського страждання, домінування й пригноблення» [13, 15]. Тобто завдання, що постає перед критичним педагогом полягає в тому, щоб мужньо жити з переконанням, що знання завжди фрагментарне.

Для критичної педагогіки процес звільнення неможливий без проблематизування ситуації, як це розуміється в дусі П. Фрейре. Сам Фрейре підкреслює «інтелектуальну спорідненість» із критичною педагогікою, відзначаючи схожість у способі розуміння та оцінювання фактів [7]. Так, Фрейре відкидає «технократичний» підхід у визначенні проблем і способів їх вирішення, що ґрунтується на пріоритетній ролі фахівців, або «експертів», які певною мірою дистанціюються від реальності. Технократичному підходу протиставляється «проблематизування», визначення ситуації, в яку індивіди занурені як у проблеми, — і використання критичного мислення для пошуку шляхів виходу з неї. Тільки в цьому випадку «позбавлені голосу» індивіди зможуть проявитися (у критичній педагогіці домінуюча культура капіталістичного суспільства визначається як «культура мовчання»). Причому слід підкреслити, що проблематизування стосується різних, у тому числі й прихованих, форм гноблення, у яких люди «птопають у нівелюючій анонімності, без надії і без віри, приборкані і пристосовані» [2, 22].

Критичне розуміння взаємин між я та іншими, з точки зору критичної педагогіки, обумовлює принципову зміну сучасних педагогічних практик в епоху постмодерну. У суспільстві домінує модель ставлення до навчання й виховання громадянина як до форми «встановлення на місце», тобто як до геополітичної конструкції. У зв'язку з цим велика увага приділяється проблемам ідентичності і визначенню «інших» при конструюванні педагогіки «відмінності». Вона не буде наділяти «іншого» демонічними або екзотичними рисами, але швидше спробує усвідомити відмінності в їх специфіці та запропонує критичне осмислення соціальних відносин і культурних практик [13, 18].

Відтак, формування критичного мислення постає одним із основних завдань. Але, як підкреслює Фрейре, процес технологічної модернізації не

виведе нас від наївної до критичної свідомості. «Насправді, — підкреслює Фрейре, — аналіз високотехнологічних суспільств зазвичай виявляє «приборкання» критичних здібностей людини ситуацією, у якій вона масифікується й має лише ілюзію вибору. Коли людина виключається з процесу прийняття рішень, який через це стає прерогативою все меншої кількості людей, починається маніпулювання нею за допомогою засобів масової інформації, аж поки вона не починає вірити тільки тому, що почула по радіо, побачила по телевізору чи прочитала в газеті. Вона починає приймати міфічні пояснення своєї реальності» [2, 50]. Це, на думку критичних педагогів, є першим кроком до звільнення.

Критична педагогіка в США викликає все більший інтерес. Так, представники цього напрямку викладають у відомих університетах, виходить величезна кількість публікацій. Але слід зазначити, що масштабного проникнення в педагогічну практику ідей, запропонованих критичною педагогікою, ми не спостерігаємо. Очевидно, це спонукало Макларена, одного з основних теоретиків цього напрямку, пояснити труднощі, з якими зіштовхується практика критичної педагогіки. Так, студенти часто сприймають пропонуване критичною педагогікою ставлення до суспільства й соціальної справедливості як загрозу їхнім ідеологічним зобов'язанням. Критична педагогіка стає для багатьох студентів незручною вправою, тому вони опираються такій постановці питання й відкидають критичні ідеї. Причиною такої поведінки є специфіка історичних умов, що призвели до молодіжного опору та апатії. Зокрема, Л. Гроссберг підкреслює, що молодь включає культуру у своє публічне й приватне життя в складний спосіб, її соціальні й політичні позиції суперечливі [10, 139]. На думку Л. Гроссберга, в епоху постмодерну молоді люди існують у просторі між суб'єктивацією (нудьга) та коммодифікацією (терор). При цьому критична педагогіка покладає на медіакультуру основну провину за апатію молоді, відсутність інтересу до соціальних проблем. Медіакультура стала «буферною зоною, парадоксальним сайтом», у якому сучасна молодь переживає складне, якщо не неможливе ставлення до майбутнього. Гроссберг визначає медіастратегії, що формують американську молодь, як медіастратегії «автономної дії», у яких політика, цінності, значення редукуються до індивідуалізованих зразків моралі та самопожертви. Ідентичність будується на ґрунті медіаіміджів, основою самовідчуття яких є «почуватися добре» [10, 139].

Фрейре ще більш критичний у визначенні ситуації. Він використовує поняття інтеграції та адаптації для аналізу стосунків людини з навколишнім світом. Інтеграція протиставляється адаптації як виключно людська діяльність. Інтеграція передбачає не просто пристосування до навколишнього світу, а й критичне ставлення до нього, здатність робити вибір і трансформувати його, тобто інтегрована особистість є, за Фрейре, суб'єктом. Якщо людина потрапляє під вплив інших людей, то вона втрачає здатність приймати самостійні рішення й перестає бути інтегрованою особистістю. У цьому випадку людина починає бути схожою на тварину, вона адаптується, перетворюючись на об'єкт. Адаптація людини є для Фрейре симптомом дегуманізації [2, 20–21]. Тенденціям дегуманізації, на думку її творців,

покликана протистояти критична педагогіка, адже це «педагогіка, що включає загострену увагу до відносин між економією капіталістичного інвестування, політичною економією, моральною економією, економією «вільного» вираження, сексуальною економією, економією переконань та ідентичності, а також конструювання бажань і формування людської волі, педагогіки незадоволення, яка здатна сперечатися з гегемонією панівних дефініцій повсякденності («так і має бути»), педагогіки, що відмовляється від обмеженого розрізнення між величним вираженням і популярною культурою, між мистецтвом і досвідом, між розумом і уявою» [13, 21]. Особливої уваги потребує розуміння культури у критичній педагогіці.

Критичний напрям ставить акцент на гібридній природі культури і культур. З цієї позиції культуру слід розглядати в межах багатьох дискурсів, які випадково злились у велику систематичну конфігурацію, але які значно частіше існують усередині полів інтеракції й конфлікту [6, 14]. Критичний напрям не приймає «романтизованого» визначення культури в мультикультурному дискурсі з притаманними йому канонізацією естетики, фольклору й закличками в дусі ідей традиційного виховання, що тільки вказують на існування інших культур і на необхідність поваги до них. Він пропонує фокусування уваги на незавершеності ідентичностей, які створює культура, на взаємопроникненні різних ідентичностей, наприклад, таких, як «гарний», «жінка» та ін. У результаті формується концепція інтерсекційності. Вона дозволяє розглянути ситуацію багатьох ідентичностей. Слід зауважити, що перша хвиля зацікавленості проблемами мультикультурності розглядається в межах критичної педагогіки як така, що мала специфічну політичну мету — подолати політичну й культурну гегемонію європоцентризму. Але на сьогоднішній день у випадку продовження руху в цьому напрямі мультикультуралізм може стати гомогенізованим «іншим» монокультуралізму. Критична педагогіка пропонує розглядати мультикультуралізм як систему епістемологічних і педагогічних практик, як глобальну освітню реформу, у межах якої змінюється обмежене поняття культури.

Так, С. Фуллер виділяє низку рис сучасного дискурсу мультикультуралізму, що констатують систему, яку він називає гіперкультуралізмом [8, 16]. Для неї характерне перебільшення значення культурних відмінностей. Наведемо аргументацію американського теоретика. На його думку, культури відповідають географічним регіонам, що пов'язано з європейською колоніальною експансією. Її результатом стала синкретична концепція регіональної культурної ідентичності. Вона вбирає й змішує різноманітні життєві практики, комбінація яких, можливо, ніколи і не була частиною окремого індивідуального життя. Показово, що, на думку Фуллера, культури мають темпоральне відчуття своєї гідності. Наприклад, західні культури він розглядає як такі, що «прогресують» у часі та поєднують усі елементи культурної ідентичності. Ця ідентичність відрізняє західні культури від усього іншого світу [8, 16]. Фуллер наполягає на існуванні чітких критеріїв відмінностей однієї культури від іншої, що дають можливість визначити, хто є і хто не є членом цієї культури.

Як правило, одним із основних критеріїв є географічне співвідношення з місцем народження батьків. Далі культурні відмінності оголошуються логічно пріоритетними щодо, наприклад, відмінностей класових і гендерних. Результатом таких міркувань є висновок про гомогенне почуття культурної ідентичності. При цьому історична автентичність культурної практики визначає її релевантність життєвим умовам сучасних представників цієї культури. Показово, що тільки представникам даної культури дозволяється говорити від її імені.

Такий гіперкультурний підхід з чітко визначеним змістом культури пов'язаний із реаліями певного періоду історії західної культури, а саме кінця XVIII — другої половини XX ст. На сьогоднішній день, як вважає Фуллер, виникла необхідність показати відносність релятивізму. Цій меті служить метарелятивізм, що претендує на переосмислення традиційних підходів. Адже жодна група людей, як правило, не може проголосити свій «природний» авторитет. Індивідуальне походження вже не може бути принципом об'єднання людей. Нові системи комунікації породжують нові стилі життя. Західна культура вже не є взірцем, швидше йдеться про включення не західного знання до західних педагогічних практик [8, 17].

К. Маккарті і Г. Дімітріадіс також підтримують вимогу перегляду суті поняття культури. На їх думку, культура та ідеологія створюють оманливу ясність суттєвості місця, суттєвості дому і супроводжують їх практиками моральної та соціальної винятковості. Як критики культури, вони пропонують вимагати категорій відмінності, знання і влади в контексті освіти, а також в полі популярної культури, тісно пов'язаної з освітою [12, 71]. Прибічники критичної педагогіки прагнуть перенести акцент у дискурсі мультикультуралізму із сучасних моделей викладання і філософії навчального плану на більш широке питання про культурне відтворення відмінностей як проблему соціальної інтеграції індивідів і груп у все більш бюрократизований, споживацький, глибоко колонізований і стратифікований життєвий світ. Усе це порушує питання про практики культурного відтворення та їх роль у формуванні ідентичності, про співвіднесення вироблення і відтворення популярних культурних форм і дії влади в повсякденному житті. Влада розуміється тут як сила, що виробляє певні можливості, позиції, відносини, обмеження. У цьому значенні влада не просто щось, що забороняє, чи щось репресивне. Вона поза відносинами, вона їх виробляє.

Як уже зазначалося вище, особливістю критичної педагогіки є політизація знання. Самі представники даного напрямку визначають критичну педагогіку як форму культурної політики. Розуміючи педагогіку як процес, у ході якого вчителі та учні домовляються про значення й виробляють значення, критичні педагоги порушують питання про те, як вчителі та учні позиціонуються всередині дискурсивних практик і відносин «влада — знання». Іншими словами, критична педагогіка як форма культурної політики пов'язана з конструюванням мови, яка дасть можливість учителеві сприйняти роль навчання як вступу у владу й знання. Без критичних категорій вчителі не зможуть осмислити наслідки «білої, західної, андро-

центричної» епістемології, що залучає школу у виробництво й передачу соціальних практик домінуючої культури. Концептуалізуючи критичну педагогіку як форму культурної політики, Макларен підкреслює, що шкільна культура не нейтральна, а наповнена ідеологічним змістом. Більше того, школи не тільки відбивають домінуючу ідеологію, а й конституують її. «Відбувається дисциплінування свідомості певною мовою для селективного аналізу й репродукції специфічних соціальних і культурних форм, у яких здійснюється навчання, вибудовуються відносини расової, класової і гендерної залежності, генерується почуття самозаперечення й поразки, усе, що приписано жертвовно-звинувачувальним провалом, який лежить на концепції маскулінізованого і приватизованого картезіанського еґо [13, 36].

Критична педагогіка пропонується як форма культурної політики, що нерозривно пов'язана з досвідом студентів. Досвід і суб'єктивність у постструктуралізмі не «виводяться» з інтегрованого еґо як джерела усіх дій. Якщо досвід учня визначається як конституційований відмінністю і закорінений у суперечливих практиках, тоді цей досвід, привнесений в освітні інститути, так само як культурні форми, у яких цей досвід був набутий, діють у постійній напруженості. Таким чином, критична педагогіка спирається на поняття «кочуючого» й «постколоніального» суб'єкта. Гроссберг вживає поняття «постгуманістичного» суб'єкта. Суб'єкт, з точки зору критичної педагогіки, не існує з об'єднаною ідентичністю (навіть такою, що розуміється як певна ієрархічна структура різноманітних суб'єктивних позиціонувань), що якимось чином маніфестує себе в кожній практиці. Швидше — це суб'єкт, що «постійно переробляє, набуває нових форм як мобільно розташований набір відносин у мінливому контексті... Суб'єкт сам став ареною боротьби» [13, 42].

Критична педагогіка як форма культурної політики не може бути редукована до соціальних практик, бо вона не є простим відображенням, що підлягає когнітивним операціям. Необхідно дати учням способи критики для аналізу їх життєвого досвіду, а також для критики тих форм знання, що визначили попереднє ставлення до цього досвіду. Адже саме критику домінуючих форм знання й культури як таких, що формують досвіди учнів, критична педагогіка не тільки схвалює, а й вимагає. Важливо поєднати навчання з виробництвом і легітимацією певних дискурсивних позицій, важливо також розуміти навчання як таке, що здійснюється всередині історично обумовлених практик, включно з політичними режимами більшості. Однак не можна підходити до знання тільки з позицій раціональності. У цьому випадку не враховується ідеологія, що, на думку Макларена, фундаментально пов'язана з політикою задоволення, формулюванням бажаного [13, 45].

Ідеологію тут пропонується розуміти як життєвий досвід, побудований на засадах здорового глузду. Критичну педагогіку особливо цікавить те, що студенти не тільки мимоволі погоджуються на відносини підпорядкування-домінування, але іноді навіть вважають приємними форму та зміст, через посередництво яких це домінування виявляється. Аналіз раціонального знання та здорового глузду приводить Макларена до аналізу співвідношення

«знання вулиць» і академічного знання. В умовах життя вулиці учні безпосередньо дістають інформацію й реагують на неї (внутрішніми органами, за визначенням Макларена). У цьому випадку знання не є для них чимось таким, що вимагає розуміння, мова йде швидше про емоційне переживання [13, 46]. Метафора «знання вулиць» епістемологічно відрізняється від традиційного академічного знання. Так, знання вулиць завжди якимось чином «переживається», а академічне знання ґрунтується на раціоналізмі й логоцентризмі, є формально диференційованим. Не будучи включеним у життя учня, це знання лишається ізольованим і абстрактним, не пов'язаним із бажаннями. У такому підході Макларена, на наш погляд, відчувається методологічний вплив Дьюї. Нагадаємо, що Дьюї розрізняє в освітньому процесі дві складові: дитину і певні соціальні цілі, значення, цінності, притаманні соціальному досвіду дорослого. Він бачить дію опозицій дитина — навчальний план, природа індивіда — соціальна культура. Дьюї зробив висновок про принципову можливість двох основних навчальних планів. Перший, який застосовується у школах, підпорядковується логіці навчального знання, другий, який розробив Дьюї, зумовлюється потребами розвитку дитини [1]. Дьюї підкреслює: «Джерело усього мертвого, механістичного, формального в школі міститься в підпорядкуванні життя дитини та її досвіду навчальному плану» [5, 187].

Відокремлення вулиці та школи вимагає, згідно з критичною педагогікою, запровадження певних ритуалів для переходу з одного світу до іншого. Але при цьому ті, хто не знайшов для себе місця в школі, можуть повернутися до «популярного реалізму» вуличного життя. Для критичної педагогіки важливо те, що привнесення вуличного знання в освітні інститути можна розглядати як форму опору.

Навчальний план також розглядається критичною педагогікою як форма культурної політики. Фрейре наполягає на тому, що традиційний навчальний план є відірваним від життя, позбавленим концентрації на діях і не може розвивати критичне мислення, адже його власна «наївна залежність від милозвучних фраз, покладання на механічне запам'ятовування й тенденція до абстрактності на ділі інтенсифікують нашу наївність» [2, 53]. Традиційний навчальний план перетворився на «селективну» традицію, пропонуючи учням певні форми знання, ідеологічні коди шляхом, схожим на подачу товарів і послуг, згідно з логікою споживання [13, 31]. Критична педагогіка пропонує навчальний план, що фокусується на вивченні повсякденності, неформальної та популярної культури, історичних моделей влади та механізмів формування цих культур, а також на суб'єктивності та ідентичності індивіда. Причому пропонується ввести поняття навчального плану й мас-медіа, і всієї культури в цілому. Макларен обстоює поняття *perpetual pedagogy* — постійної, вічної, всеохоплюючої педагогіки та її навчального плану [13, 22]. Таким чином, критична педагогіка інтерпретує педагогічну дійсність максимально широко. Саме такий підхід дозволяє теоретикам цього напрямку розробляти моделі вирішення соціально-трансформаційних проблем через соціально-педагогічні практики. Подібний підхід, на думку Макларена, дозволить критично підійти до



культури, культурних відмінностей, сформулювати гібридні ідентичності на ґрунті розмивання меж між ними, переосмислити стосунки Я та суспільства, Я та іншого. Підхід критичної педагогіки до моралі визначається естетичним імперативом дослідження протиріч між значенням свободи, обґрунтуванням соціальної справедливості й обов'язками громадянина з одного боку, і тишею, що проймає випадки страждання й гноблення в повсякденному житті, — з іншого.

Макларен, заперечуючи традиційний підхід до шкільного життя як до монолітної системи правил і стосунків, пропонує взяти за основу теорію культури з її елементами переривчастості й невизначеності, тому що шкільне життя є нестійкою ареною конфлікуючих дискурсів і боротьби, де, як уже відзначалося, зіштовхуються культури школи й вулиці [13, 38]. Підкреслюючи значення суперечливих соціальних, культурних, політичних і економічних питань як основних для розуміння навчального плану, представники критичної педагогіки визнають за основну мету освіти створення умов для соціальної трансформації через конституювання студентів як політичних суб'єктів, що усвідомлюють свою історичну, расову, класову й гендерну приналежність і сутність сил, котрі формують їх життя. Саме освіта покликана мотивувати студентів боротися за людську свободу та емансипацію, а навчальний план і педагогічна практика містять у собі потенційну можливість заперечити існуючий порядок і замінити відносини підлеглості опором [9]. Дискурси навчального плану й педагогічна практика трактуються в рамках критичної педагогіки як такі, що визначають і трансформують час, текст і простір, як такі, що розміщують учителів і студентів у певних схемах інтерпретації авторитету й досвіду, який вони легітимують.

Якщо навчальний план є культурною політикою, як це пропонує критична педагогіка, то він обов'язково має включати поєднання радикальної соціальної теорії з мовою критики та інноваційними педагогічними практиками. Так, учителі покликані реконструювати офіційно санкціоновані та визнані за кращі освітні дискурси. Однак не можна забувати, що, з точки зору критичної педагогіки, основне завдання все ж полягає не стільки в розвитку мови критики й демістифікації, скільки в розвитку мови можливості. Саме мова можливості дозволить альтернативним педагогічним практикам зруйнувати порядок побудови домінуючих систем понять і репрезентацій як усередині, так і за межами освітньої системи.

Навчальний план як форму культурної політики не можна розглядати поза теорією інтересу. Оскільки всі знання й соціальні практики стають зрозумілими тільки в рамках ідеологій і систем репрезентацій, які вони виробляють і легітимують, то необхідно аналізувати навчальний план відносно інтересів, що визначають структуру порушуваних питань, версії минулого й теперішнього, соціальні відносини, які вони або стверджують, або маргіналізують. З другого боку, навчальний план має на увазі уявлення про правильний спосіб життя, і він не може бути сформульований поза теорією досвіду. Навчальний план безпосередньо пов'язаний з організацією досвіду учнів у контексті історично обумовлених соціальних форм, таких, як використання мови, організація знання в рамках категорій високого й

низького статусу, схвалення певних навчальних стратегій і тактик. У той самий час навчальний план як форма культурної політики не тільки є конфігурацією певних інтересів і досвідів, але також виступає простором боротьби за певні версії авторитету, історії, теперішнього й майбутнього, що й будуть переважати в школі.

Навчальний план має відповідати суперечливій природі досвіду учня й пропонувати теоретичний інструментарій для його всебічного аналізу. Важливо підкреслити, що Макларен виступає проти романтизування студентського досвіду, що характеризувало радикальні теорії в 60–70 рр. Замість цього критична педагогіка пропонує концепт «голосу студентів» (нагадаємо про домінуючу культуру «мовчання»), розуміючи під ним форму історичного, текстологічного, політичного й гендерного виробництва. Студентський голос має бути закорінений у педагогіці, що дасть студентам можливість виразитися, прийняти й практикувати емансипаторську політику відмінностей. Прийняття таких відмінностей у критичній педагогіці — це більше, ніж демократична толерантність, це також фундаментальна умова для критичного діалогу й розвитку форм солідарності, закорінених у принципах довіри та участі, і, що найголовніше, це зобов'язання розширити свободу людини.

Особливу увагу критична педагогіка приділяє аналізу зв'язку між знанням і владою в демократичному суспільстві. Підкреслюючи особливу критичну роль академічного знання, вона проблематизує підходи до визначення легітимності знання в рамках освітніх інститутів. Традиційно прийнято визначати академічне знання як аполітичне і підпорядковане тільки логіці науки й пошуку істини. І навпаки, у межах критичного напрямку дане питання визначається як зумовлене певними інтересами і суто політичне за своєю природою. Відповідно політичним є й визначення цінності того чи іншого знання в рамках навчального плану. Різні відповіді на питання про місце того чи іншого знання створюють різноманітні за своєю суттю академічні ландшафти. Політика в галузі навчального плану може бути прихованою (або виходячи зі стратегічних цілей, або неусвідомлено), а в інших галузях може висвічувати, навмисно піднімати рівень того чи іншого знання, редукуючи й роблячи більш вразливими для критики інші галузі. Так, М. Чан, С. Крістофер і П. Гампот розглядають як приклад запровадження до навчального плану деяких університетів курсів технології та мультикультуралізму [4]. На їх думку, технологія як ключовий елемент модернізму завжди розглядається в контексті соціального прогресу й передбачає більш ефективне задоволення функціональних потреб людського суспільства. З точки зору ідеології, курси технології означають прийняття status quo в суспільстві й помилково визначаються як такі, що не стосуються політики. Запровадження технології до навчального плану завжди вітається й підкріплюється відкриттям спеціалізації, стипендіями, створенням технічної бази тощо.

Запровадження курсів мультикультуралізму, навпаки, одразу ж визначається як політичне питання. Вважається, що такі курси дестабілізують ситуацію, що склалася, привертають увагу до соціальних груп і соціальних процесів, що ігнорувалися або маргіналізувалися в традиційній конфігурації академічної роботи. Потенційна небезпека курсу, що критикує status quo,

може полягати в загрозі пошуку шляхів трансформації існуючої соціальної структури. Саме внаслідок цього курси технології в тій чи іншій формі активно включаються в навчальний план як необхідні людині у XXI ст., а запровадження курсів, що вивчають питання раси, класу, гендеру, зіштовхується з опозиційними настроями, і їх включення до навчального плану лишається проблематичним. Якщо ж курси мультикультуралізму включені до навчального плану, то їх запровадження інтерпретується чи то як данина кампанії за політичну коректність, чи то як вплив радикальних груп, в інших випадках — як підготовка студентів до життя в багатоманітному світі. Але, на відміну від курсів технології, курси мультикультуралізму не забезпечують ані доступу до ресурсів, ані перспектив у працевлаштуванні. Таким чином, вони визначаються в навчальному плані як «маргінальні», як периферійні ніші, а саме їх запровадження може, як це не парадоксально, тільки посилювати маргіналізацію проблематики мультикультуралізму.

При обговоренні причин, що призвели до запровадження курсів технології, пропонуються пояснення в рамках дискурсів «можливостей» і «прогресу», а дискурси «зовнішнього тиску» та «адаптації» відкидаються. При цьому запровадження курсів мультикультуралізму визначається як наслідок політичного тиску [4, 225]. Хоча питання про запровадження того чи іншого знання до навчального плану у рамках критичної педагогіки завжди розглядається як політичне.

Підсумовуючи результати аналізу теоретичних інтенцій та практичного досвіду критичної педагогіки, слід зазначити, що вона не пропонує детальної програми практичної реалізації своїх ідей і навіть не передбачає існування такої. Вона має сигнальну функцію, бо орієнтує насамперед на пізнавальне ставлення до особистості, влади, держави, до своїх можливостей і обмежень.

### Література:

1. *Радіонова І. О.* Філософія навчального плану Дж. Дьюї: основні ідеї // Мультиверсум. Філософський альманах. — К., 2003. — Вип. 35. — С. 125—132.
2. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості. — К., 2003.
3. *Chopp R.* The Praxis of Suffering. — Maryknoll, N.Y., 1985.
4. *Chun M., Christopher S., Gumpert P.* Multiculturalism and the Academic Organization of Knowledge // Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy / ed. by Ram Mahalingam and Cameron McCarthy. — N.Y., 2000. — P. 223 — 241.
5. *Dewey J.* The child and the curriculum // Dewey J. The school and society; and, The child and curriculum. — London, 1990. — P. 179—209.
6. *Dirks N. B., Eley G., Ortner S. B.* Culture, Power, History: A Reader in Contemporary Social Theory. — Princeton, N.J., 1994.
7. *Freire P.* Preface // McLaren P. Critical Pedagogy and Predatory Culture. — London, N.Y., 1995. — P. ix-xi.
8. *Fuller S.* Social Epistemology as a Critical Philosophy of Multiculturalism // Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy. — P. 15—37.
9. *Giroux H.A., Simon R.* Curriculum study and cultural politics // Boston University Journal of Education. — 1984. — 166(3). — P. 226—238.

10. *Grossberg L.* Rockin' with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity // *Cultural Critique*. — 1988. — 10. — P. 123–149.
  11. *Holt D.* Complex, ontology and our stake in the theatre / *Texts of Identity*. — London, 1989. — P. 143–191.
  12. *McCarthy C., Dimitriadis G.* Globalizing Pedagogies: Power, resentment, and the Renarration of Difference // *Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. — P. 70–83.
  13. *McLaren P.* *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. — London, N.Y., 1995.
  14. *Miller T.* *Technologies of Truth: Cultural Citizenship and the Popular Media*. — Minneapolis, 1998.
  15. *Rosaldo R.* *Culture and Truth: The Remaking of Sociological Analysis*. — Boston, 1993.
  16. *Segundo J. L.* *Our Idea of God*. — Dublin, 1980.
  17. *Villa-Vincencio C.* *South Africa: a Church within the Church*. — *Christianity and Crisis*. — 1989. — Jan. 9.
  18. *West C.* *Race Matters*. — Boston, MA, 1993.
- 

### ***И. Радионова. Теоретические интенции и практический опыт критической педагогики***

Идеи критической педагогики распространяются в конце XX в., что объясняется автором усилением тенденций трансдисциплинарности и политизации современного гуманитарного знания. В статье рассматривается предложенное критической педагогией понимание языка возможностей в радикальной практике, борьба критической педагогики не только с различными формами угнетения, но и за новый тип субъективности, альтернативные формы общества.

Результаты анализа показывают, что критическая педагогика не предлагает детальную программу реализации своих идей, а имеет прежде всего сигнальную функцию, проблематизируя отношение к личности, власти, возможностям и ограничениям субъекта.

### ***I. Radionova. Theoretical Intentions and Practical Experience of Critical Pedagogy***

The ideas of critical pedagogy were developed at the end of the 20<sup>th</sup> century, which is explained by the author to be a consequence of the increase of the tendencies of «transdisciplinarity» and politisation of the modern humanitarian knowledge. In the article the following issues are examined: the understanding of the language of possibilities in radical practice, the march of radical pedagogy not only against the different forms of oppression but also for the project of the new type of subjectivity and the alternative forms of society.

The results of the analysis show that critical pedagogy does not propose the detailed programme of realisation of its ideas, but performs mainly a signalling function, by problematising the relation to self, power, opportunities and limitations of the subjectivity.



**Сергій КЛЕПКО**

## **ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: УТОПІЇ, МОДЕЛІ, ФІЛОСОФІЇ**

*У статті досліджується громадянська освіта як гуманітарна технологія, з'ясовуються її концептуальні засади, реально діючі моделі та можливі її філософські обґрунтування за умов ризику, реанімації і фрустрації демократії. Детермінація розвитку громадянської освіти обумовлюється суспільними ідеалами і установками громадянського суспільства на зцілення «демократичного здоров'я» суспільства.*

*Аналізуючи «необхідні утопії» громадянської освіти — «громадянське суспільство» і «відкрите суспільство», які підтримують парадигму прав людини і зміну уявлень про сучасне призначення держави, автор встановлює реальні моделі громадянської освіти, які практикуються в українській освіті — етатистську, національно-патріотичну і демократичну. На цих засадах розглядаються особливості впровадження громадянської освіти у вищій школі і здійснюється експлікація філософії громадянської освіти в умовах глобалізації освіти як «університету-підприємства». Автор доводить, що за цих умов громадянська освіта повинна здійснюватися в парадигмі багатовимірної громадянськості, а її філософія постає як вирішення проблеми автентичності людини і врахування когнітивної природи влади. У заключній частині статті автор на засадах метаметодології П. Бурд'є моделює некартезіанську педагогіку громадянської освіти, що визначає актуальні напрями освітньої політики на основі переусвідомлення основних меж і ролей «акторів» освіти.*

### **I. Необхідні утопії громадянської освіти**

*Громадянська освіта розглядається як гуманітарна технологія, встановлюються її концептуальні засади та «необхідні утопії» — «громадянське суспільство» і «відкрите суспільство», які підтримують парадигму прав людини і зміну уявлень про сучасне призначення держави.*

Термін «громадянська освіта» є калькою з англійського терміну «civic (democratic) education», який вживається для позначення поняття сучасної інтернаціональної інтегративної педагогічної технології формування громадянських чеснот населення, передусім молоді. В українській освіті [1] розпочався процес асиміляції ідей і технологій громадянської освіти, розроблених переважно у країнах усталеної демократії, але водночас у

вітчизняній літературі триває дискусія щодо її форм, методів, змісту. Метою цієї статті є дослідження процесу імплементації громадянської освіти в українських навчальних закладах та окреслення проблем, породжених цим процесом [2].

Існує небезпека: з одного боку, скористатися концепціями громадянської освіти, відпрацьованими у західній політичній науці, педагогіці і філософії, механічно доклавши їх до української дійсності, з іншого — спробувати винайти свій «політологічно-педагогічний велосипед», утверджуючи унікальність і неповторність українського буття. Уникнути обох крайнощів має допомогти філософське дослідження можливостей громадянської освіти як інтегративного центру освіти. Дискусію навколо громадянської освіти, крім різниці у світоглядних позиціях її учасників, урізноманітнює ще й те, що в Україні нині з великими труднощами виробляється справді науковий політологічний інструментарій для аналізу розвитку владних інституцій, структур громадянського суспільства, технологій влади тощо, який мав би примирювати майже релігійні війни у царині педагогіки громадянської освіти.

Філософія і держава єдині у своїх інтенціях — вони зацікавлені у громадянах, готових ефективно і морально відповідати на виклики сучасного життя. З цього і виходитимемо. Суспільство, держава і система освіти однаковою мірою потребують органічної громадянської освіти, бо всі ці актори є амбівалентними, усі вони мають як світлі, так і темні сторони. Державі (якою б вона зараз не була) бракує керованого суспільства (законослухняних громадян, наприклад, успішних студентів), через що потерпають державні мужі і службовці, постійно знаходячись під шквалом публічної критики і тиском суспільної недовіри. Власне суспільству бракує ефективної демократичної держави, яка б вирішувала його проблеми. Можна звинувачувати державу в декларативності її намірів і непослідовності, а суспільство та його окремі верстви — у порушенні встановлених державою правил та некерованості, незадовільній підтримці суспільством державної політики. Потік взаємних докорів можна було спостерігати у передвибірчій дискусії 2002 р., зокрема стосовно розуміння громадянського суспільства. Звичайно, критерієм істинності цих дискусій є почуття і стан добробуту законослухняного громадянина, рівень конструктивності його свободи. Тому органічна громадянська освіта є освітньою технологією, від якої мають виграти усі: студент, клієнт ВНЗ, навчиться бути вільним і збалансовувати свою свободу із обов'язком, держава здобуде конструктивних добродесних громадян, а суспільство — державу, за яку не соромно і не образливо. Значущість і сутність громадянської освіти можна розкрити у тих же виразах, у яких Лейбніц визначав Бога, а Бурд'є — державу «як геометричне місце перетину перспективних ліній» особистості, суспільства і держави.

Громадянська освіта визнається необхідною як засіб демократизації суспільства й потужний чинник політичної соціалізації молоді як спосіб залучення її до активної і відповідальної участі в ухваленні спільних рішень; засіб подолання політичної апатії, анемії; як навчання мирних способів політичної поведінки, прийомів розв'язання соціальних проблем і конфліктів, впливу на владу. У працях американських теоретиків громадянської освіти [3] досить повно розроблено питання про сутність громадянської освіти і склад її компонентів. Також визначено обсяг «громадянських

знань», інтелектуальних та електоральних умінь, громадянських установок, форми проведення, формальну та неофіційну складові, завдання розвитку, сформульовано стратегії, досліджено зв'язок між громадянською освітою та вихованням особистості. Аналогічні проблеми вирішуються і в українських концепціях, які нещодавно створено, але їм бракує поки що як досвіду реалізації, так і технологічного забезпечення [5].

Разом з тим реалізація моделі демократичної громадянської освіти, наприклад, у США, репродукує, за образним висловлюванням, «країну розвинутого тоталітаризму» [6], вузький ментальний коридор особистості, «капіталістичну загрозу для відкритого суспільства» (Дж. Сорос). Американські педагоги не без підстав вважають, що «демократичне здоров'я» американського суспільства в стадії ризику.

Так, за даними соціологічних досліджень, проведених у США, у 1998 р. 75% випускників середньої школи не були майстерними в громадянській справі (in civics). 25% із них не могли вказати, яким чином Конституція США запобігає перетворенню президента в диктатора. Тільки 9% змогли вказати, за яких умов демократичне суспільство має користь від участі громадян у політичному житті. Серед американців віком від 18 до 24 років лише 26% вважають «надзвичайно важливим» своє включення в демократію і свою участь у голосуванні. З часу президентських виборів 1972 р., коли вік виборців було знижено до 18 років, число голосуючих молодих виборців віком 18–24 рр. зменшилося на 20%. Щорічним дослідженням першокурсників (UCLA) у 1997 р. зафіксовано найнижчий рівень політичних інтересів студентів коледжів в історії таких досліджень, які ведуться із 1932 р. Тільки 26,7% першокурсників вважають важливою життєвою метою «бути в курсі сучасних політичних справ», 31 рік тому таких першокурсників було 57,8%. Сучасні першокурсники менше зацікавлені обговоренням політичних питань і мають менше бажання «впливати на політичну структуру», ніж їхні колеги в попередні роки [7].

Якщо «демократичне здоров'я» американського суспільства в стадії ризику, то українська демократія, скоріше всього, перебуває у стані реанімації. Соціологічні дослідження, проведені в Україні, свідчать, що у свідомості її громадян усе ще домінують уявлення, норми і цінності, властиві тоталітарній культурі. Таке домінування істотно ускладнює розвиток демократичної громадянської культури. Зокрема, молодь, становлення якої відбувалося вже за часів незалежності, не прагне до формування нових ідеалів і засвоєння демократичних цінностей. Так, за даними дослідження Інституту соціальної та політичної психології АПН України, проведеного за репрезентативною вибіркою (понад 2000 учнів і студентів України), майже 60% молодих людей не вірять у силу закону і погоджуються з думкою про те, що кілька сильних керівників можуть зробити для нашої країни більше, ніж усі закони. Близько 40% учнів і понад 50% студентів вважають, що прав людини, можливо, десь і дотримуються, але не у нас, майже кожен четвертий з опитаних переконаний, що дотримання прав людини — то справа далекого майбутнього, а близько 8% респондентів взагалі вважають цю ідею утопічною. Наведені цифри, які є лише незначною часткою великого масиву даних моніторингових досліджень, подаються як доказ нагальності проблеми впровадження громадянської освіти в Україні [8].

Відновленню «демократичного здоров'я» суспільства на стадіях ризику і реанімації перешкоджає фрустрація від повільної і відсталого демократії прийняття рішень, зменшення до нескінченності значення кожного окремого голосу при визначенні комплексу назрілих проблем, яку відчувають громадяни навіть за умов зростання так званої *електронної демократизації*, коли комунікаційно-інформаційні технології ніби передають владу в руки людей. Не є ілюзорними чи помилковими і відчуття, що стан економічного контролю і ухвалення політичних рішень в економічній сфері переміщується з більш-менш контрольованого місцевого рівня до неконтрольованого світового рівня. Влада зміщується в транснаціональні сфери, тому навіть за умов місцевих демократичних свобод люди втрачають контроль над своїм життям, оскільки обрані ними представники залежні від необраних відомих і таємних диктаторів ринків. У таких умовах одні «люди оплакують втрату мови і культури», інші вважають, що ослаблення національної самосвідомості не зовсім негативне, навпаки, посилена глобальна самосвідомість могла б створювати цінні локальні точки для політичної дії та інституційного будівництва [9].

За таких обставин ризику, реанімації і фрустрації демократії існуючу громадянську освіту (як уже застосовувану технологію, так і її концептуальне оформлення) можна схарактеризувати терміном «утопія» ще з більшими підставами [10], ніж ті, які мав Ж. Делор для характеристики усієї освіти як «необхідної утопії» [11]. Детермінація розвитку громадянської освіти у всьому світі утопічними суспільними ідеалами і механістичною чи холістською надією на її роль у зміцненні «демократичного здоров'я» суспільства зобов'язує проаналізувати «необхідні утопії» громадянської освіти.

### Основна ідея громадянської освіти

Основна ідея громадянської освіти як гуманітарної технології полягає в тому, що громадянин у сучасних демократичних суспільствах (а також у протодемократичних), тобто особистість як носій системи громадянських прав і обов'язків, є недостатнім, тому його потрібно «активізувати», тобто з «поганого» громадянина зробити «хорошого» (Good Citizens); внаслідок цього суспільство і держава зможуть здобути якість «хороших». З цього й починається утопічність програм громадянської освіти. Як вказує О. Геніс, *«згідно з поширеним... у всьому світі переконанням усі біди починаються за шкільною партою... Однак бачити в освітній реформі універсальну відмичку наївно. У такому підході упізнається пережиток механістичних теорій епохи Просвітництва. Згадаємо, що в XVIII ст. навіть великі мислителі вважали, що як тільки велика частка населення будь-якої країни навчиться писати і читати, у ній неминуче встановиться соціальна гармонія, настане економічне процвітання і запанує мир. Історія навчила нас з недовір'ям ставитися до простих рішень. Ми вже не віримо в будь-яку панацею, крім освіти. Занадто просто вважати, що у всьому винні двієчники...»* [12].

Короткий екскурс до минулого засвідчує, що для філософії громадянська освіта переважно тотожна освіті взагалі. Історично першим проектом громадянської освіти, мабуть, є філософія освіти Платона, який, проектуючи «нове досконале суспільство», пропонував його «перше покоління» виховувати за допомогою брехні, коли діти мали здобувати впевненість, що вони вже



раніше жили під землею ніби уві сні, де їх формував за своїми планами заводський майстер природи. У такому ж дусі, як свідчить Ф. Ніцше, виховувався німець XIX ст. А тому, писав Ніцше, *«у німця немає своєї культури, бо він не може мати її через своє виховання. Він бажає квітки без кореня і стебла, а тому бажає її марно»*. У німців також *«немає освіти, ми не здатні для життя, ми не здатні правильно і просто дивитися і слухати, нам недосяжне щастя володіння... Така проста істина, неприємна і невишукана, справжня необхідна істина... Але в цій необхідній істині і має бути виховане наше перше покоління»* [13].

Важко судити про адекватність і слушність оцінки Ніцше щодо німецької освіти XIX ст. у цілому, але аналізуючи інтимне з'єднання, філософії освіти з соціополітичними умовами конкретного часу і місця, зв'язок освітньої теорії і практики на прикладі німецької філософії XVIII–XIX ст., Д. Лечнер доводить, що проблема громадянської освіти була основоположною при народженні філософії освіти в Німеччині. Д. Лечнер нагадує про амбіційну публікацію філантропів у 1785–1787 рр. — 16 томів енциклопедії *«Загальний Перегляд Повної Освітньої Системи Товариством Практичних Педагогів»* під редагуванням І. Кампе. Назва енциклопедії свідчить про практичну диспозицію філантропів, які прагнули, щоб освіта формувала справедливих і законслухняних громадян, лояльних до держави, гордих за свою націю і здатних розвивати свій потенціал для підвищення загального блага. Філантропісти, як і більшість мислителів доби Просвітництва, ототожнювали загальне благо з метою держави.

Однак у час Французької революції, коли реакційна політика Пруссії підірвала довіру до держави, в умовах скасування свободи релігії і свободи преси, німецькі інтелектуали вже не ототожнювали загальне благо з волею держави. Тому освіта більше не розглядалася як апарат держави, який мусив перетворювати молодь у «хороших і корисних громадян». Освіта стала бачитися як шлях індивідуального самоудосконалення для власної користі. Неогуманістична філософія освіти відрізняється від філантропічної реверсією ієрархії доби Просвітництва, в якій держава сприймалася сутністю, вищою за індивіда. Жертвування талантами індивідуума на користь його соціальної функції стало неприйнятним для неогуманістичних мислителів Ф. Шлейєрмахера, Ф. Шіллера, І. Фіхте, В. фон Гумбольдта. Для них освіта покликана безкомпромісно слугувати усьому людству. Як відомо, лише через приблизно два десятиріччя філософські інтуїції цієї групи мислителів змогли бути застосовані до практичних справ в освіті [14, 279–281].

У XX ст. ідеї опозиційної освіти, пружної щодо влади і зорієнтованої на особистість, розвивають К. Поппер, М. Фуко, Ж. Ліотар та численні теоретики і практики «демократизації освіти», яка вбачається у русі від маніпулятивної до комунікативної педагогіки, від принципу «пізнай себе» до принципу «навчися турбуватися про себе». Цей короткий екскурс до минулого є точним фото сучасних доктринальних змагань щодо української освіти і водночас поясненням стрімко зростаючого у всьому світі інтересу до розвитку і здійснення освітніх програм для допомоги молоді стати компетентними і відповідальними громадянами в демократичних політичних системах, що спостерігався протягом 1990-х років.

Цей інтерес найбільше безпосередньо фокусувався на програмах громадянської освіти (civic education programs) доуніверситетського рівня, хоча увага все більше приділяється студентам коледжів та університетів і проблемам «дорослої» освіти. У посткомуністичних країнах інтерес до програм демократичної освіти не дивує. Але увага до громадянської освіти, або «освіти для демократії», не була обмежена цими країнами. Очевидно, що демократія вимагає більше, ніж ухвалення законів і заснування демократичних установ. Зрештою, демократія, щоб працювати, повинна бути в серці і розумі громадян. Демократії потрібна політична культура, яка її підтримує [15].

Питання «як більш дієво формувати почуття відповідальної громадянськості?» політики, вчені й педагоги усього світу (450 фахівців у галузі громадянської освіти з 52 країн) обговорили у 1995 р. у Празі. Результатом цієї зустрічі стало створення міжнародного консорціуму з громадянської освіти — *CIVITAS International*, прийняття Декларації *CIVITAS*, в якій наголошується, що, незважаючи на відмінності між різними країнами й культурами, усі вони стикаються з багатьма спільними загрозами громадянському життю в усіх площинах соціального, економічного і політичного життя. Прагнучи створити й підтримувати в усьому світі мережу, що надасть громадянській освіті більшої пріоритетності серед питань міжнародного порядку денного, *CIVITAS International* організовує активний особистісний та електронний інтерактивний обмін програмами, навчальними методами, результатами досліджень усіх складових освіти з проблем громадянськості, економічних знань та історії. Підтримувана партнерами *CIVITAS International* (такими, як Центр громадянської освіти, Американська федерація вчителів, Рада Європи), веб-сторінка *Civnet* (<http://www.civnet.org>) містить обширну віртуальну бібліотеку літератури з громадянської освіти, яка відзеркалює багатоманітність досвіду, потреб, цілей, культур та мов користувачів і учасників [16].

Отже, громадянська освіта як освітній проект і як певна громадсько-педагогічна технологія має глибоку історію і тісний зв'язок із демократичною теорією і практикою освіти, передусім у США [17]. З іншого боку, історико-педагогічний аналіз доводить, що педагогічні підходи до формування системи громадянської освіти мають циклічний характер. Зокрема, І. В. Суколенов висуває ідею інваріантності розвитку громадянської освіти як основи консолідуючого чинника в Росії протягом ХХ ст., за якою все різноманіття історико-педагогічних фактів підводиться під єдине трактування [18].

Утопічність програм громадянської освіти, яка підтверджується передусім слабким «демократичним здоров'ям» суспільств, визначається концептуальною її опорою на утопічні тактичні зразки чи ідеали суспільства як для держави, так і людей цього суспільства, які окреслюються соціальною філософією та різними ідеологіями. І тут для України є невизначеність як від державницької ідеології [19], так і від соціально-політичних мислителів. Існуючі концепції громадянської освіти, як західна, так і українська демократична модель, опираються на концепцію паритетності держави і громадянського суспільства. Можна погодитися з думкою С. Рябова, який вважає, що для визначення громадянської освіти потрібно виходити з такого розуміння: «Громадянське суспільство не можна будувати, воно є продуктом

*спонтанного життя, сукупністю індивідуальних життів; громадянське суспільство альтернативне державі як формальному адмініструванню; громадянське суспільство існує в будь-якій державі, оскільки в кожній людині є індивідуальне життя, яке вона будує, керуючись власним вибором, прагненнями, волею, смаком» [20, 52-53]. Проте останнім часом посилюється думка про передчасність ідеалу громадянського суспільства для України, що це певна ілюзійна ідеологема, яку потрібно деміфологізувати у суспільній свідомості. Ця думка разом з тим, на жаль, маргіналізує і поняття громадянського суспільства як продукту спонтанного життя. Розглянемо це питання детальніше, оскільки воно є знаковим для філософії громадянської освіти.*

### **Громадянське суспільство**

Задовго до дискусії, збуреної появою української інтерпретації поглядів Т. Каротерса на громадянське суспільство в економічному й політичному про- гресі [21], О. К. Шевченко вказав на необхідність деміфологізації (дефетишизації) неконкретної ідеологеми громадянського суспільства в Україні [22]. На його думку, ідея громадянського суспільства — це «ідеальне поле проекції бажань усіх верств населення», «типовий продукт колективної соціальної уяви про ідеальний соціальний устрій». Проте така ідея є «поза межною» для соціальних реалій українського суспільства, а застосування ідеї громадянського суспільства як регулятивного соціального ідеалу взагалі є сумнівним і в сучасній ситуації передчасним через існуючі принципові відмінності між традиціями західної та російсько-імперської цивілізації щодо дихотомії «держава — суспільство». О. К. Шевченко робить висновок: *«У сучасних умовах Україна не готова сприйняти цю регулятивну ідею (громадянського суспільства — С. К.). Ціла низка взаємопов'язаних чинників приводить до гіпертрофії ролі держави в соціальному житті і до панування ідеї «державності» в свідомості людей... Відсутність елементарного соціального захисту остаточно дискредитує основні постулати «громадянського суспільства» про зменшення ролі держави в соціальному житті, соціальну автономію індивіда. Незважаючи на незадоволеність державою більшої частини населення, всі надії на конструктивні соціальні зміни покладаються тільки на державу, на посилення її ролі. Тому в міфологемі «державності» збігаються сподівання як люмпенізованої маси, так і ідеологів-інтелектуалів з різними версіями «соборності» та «солідаризму» [22].*

За таких умов ним бачаться три сценарії щодо спроб впровадження ідеалу громадянського суспільства в практику — «повне його заперечення», «його демагогізація» і «третій сценарій» як його збереження у формі суспільного ідеалу майбутнього при відмові від актуальної стратегії його «формування» в сучасній Україні і зосередженості на конкретних питаннях впровадження рис європейської цивілізації, тобто на вдосконаленні механізмів ринкової економіки та побудові правової держави в її конкретних вимірах.

### **Відкрите суспільство**

Відкрите суспільство [23] — теж утопічне підґрунтя громадянської освіти. Окремі автори аргументують передчасність ідеї відкритого суспільства для України. Так, В. П. Андрущенко вважає «суперважливим» для деміфологіза-

ції змісту навчання «завдання подолання міфу про розбудову Україною «відкритого суспільства» [24, 195–196]. На його думку, «цей новітній міф з'явився... «з подачі» «нових політиків» та державотворців, які некритично, без достатнього осмислення успадкували його від західних політологів, особливо, від К. Поппера та Дж. Сороса. ...Орієнтація на «відкрите суспільство» є передчасною, а відповідно й ілюзійною. ...Подолання наслідків і залишків тоталітаризму буде здійснюватись зусиллями декількох поколінь. Відповідно, формою суспільної життєдіяльності в цей час має бути інша модель, а саме — модель «організованого суспільства», в межах якої, по-перше, здійсниться деконструкція тоталітарної системи і тоталітарного мислення (свідомості), по-друге, здійсниться перехід до молоді демократії, а від нього — до розвиненого громадянського суспільства; по-третє, сформується консолідований, незалежний у судженнях і майновому статусі середній клас, що зрештою й дозволить новим поколінням стати в один ряд з розвинутими народами і державами світу. Ці речі мають знайти відображення у змісті освіти. Освіта не повинна відтворювати ілюзії. Вона має формувати реальний світогляд, суспільний ідеал і врівноважені надії, які дозволять людині дивитись на світ практично і з розумінням конкретних перспектив і можливостей» [24, 195–196].

Ймовірно, можна довести, що для України передчасні й ідеали суспільства знання, або «суспільства, що навчається», або «інформаційного суспільства» чи «постіндустріального» тощо. Мабуть, єдиною неутопічною моделлю для України є модель «суспільства ризику». Ідентифікація природи сучасного суспільства як «суспільства ризику» пов'язана не лише із зростанням техногенних катастроф. Сьогодні все більше говорять про наступ ери глобального систематичного безладу в соціальних системах, що виражається в етніфікації національного і соціального просторів, розмноженні «нових» ідентичностей — етнічних, націоналістичних, релігійних, нових соціальних категорій і політичних груп [25, 205–234], що особливо властиве суспільним процесам у сучасній Україні. Питання про найкраще поєднання універсалізму і своєрідності залишається відкритим, що побільшує перешкоди до *надійного суспільства*, якого прагнуть, незважаючи на романтичні заклики шанувати безлад як еру культурного творення у соціумах із наростаючим ступенем найрізноманітніших ризиків.

### **Парадигма прав людини і зміна уявлень про державу**

Тези про передчасність для України ідеалів «громадянського», «відкритого» тощо суспільств означають відсунення у суспільному житті «висунення прав людини на перший план». В. Шкода не погоджується з таким баченням і вказує, що зміна пріоритетів, тобто висунення прав людини на перший план, — не примха нинішніх західних політиків, а явище, що має теоретичні і культурно-історичні передумови і є елементарним наслідком доктрини лібералізму: «Складаються умови, при яких можливий переклад цієї доктрини в практичний план. І тому можна сказати, що ми присутні при історичному зрушенні. Парадигма прав людини, висловлюючись за Марксом, стає практично істинною. Вона приходить на зміну ідеї природного права, що змінила у свій час ідею права божественного. А точніше, ми маємо справу з ще одним формулюванням фундаментального принципу, яким обмежується вища політична влада» [26].

Змінюється уявлення про державу. Ще при Канті вона визначалася як «об'єднання множини людей, підлеглих правовим законам». Пізніше стало зрозуміло, що державу треба відрізнити від суспільства або громадянського суспільства. Поступово з державою асоціюється коло людей, що виконують владні функції в політичній сфері. У демократичних країнах предметом особливої турботи суспільства стало вироблення механізмів, що забезпечують оновлення цього кола і зміну життєвих стратегій або програм. При цьому образ харизматичного лідера відступає перед образом компетентного адміністратора, найнятого на конкурсній основі, на час і за певну плату для виконання службових обов'язків. Розрізнення держави і громадянського суспільства концептуально означає можливість напруження між державою і приватною особою. І досвід історії показує, що за певних умов з'являються держави, ворожі до суспільства і людини. Пара «держава і суспільство» пов'язана з іншою парою — «закон і право». Взагалі-то, *«закони можуть, як кажуть, неправильно формулювати право. З'являються так звані неправові закони. Неправовий закон за значенням співпадає з державою, що не виконує свої обов'язки перед суспільством. У такій державі одні пишуть закони, а іншим наказано їх виконувати... Державі, навіть найбільш правовій і соціальній, треба постійно вказувати її місце. Якщо цього не робити, вона неминуче буде розширювати простір своєї влади за рахунок сфери приватного життя людини»* [26].

На наш погляд, дискусія у філософії громадянської освіти «хто вищий — особистість чи держава?» через очевидну теоретичну вирішеність цього питання («ні держава, ні її суверенітет до нетлінних цінностей не відносяться» [26]) і ситуаційну гнучкість відповіді на нього у реальних моделях громадянської освіти має бути переведена на з'ясування співвідношення між знаннями та владою, умов конструктивності поєднання універсалізму і партикуляризму, засобів створення надійного суспільства.

Як сказав Бердяєв, саме страшне в тому, що утопії збуваються. Внаслідок цього, Україні сьогодні ніби «далеко», як до Європи, так і до «громадянського», «відкритого», «полікультурного» etc суспільства. Тож не витрачаймо сили, спускаймося до «організованого» суспільства, національно-патріотичного виховання та сильної державної влади для народу. Міф амбівалентний — він має не лише компоненту, яку треба деміфологізувати, але й мобілізуючу компоненту, яка виправдовує його існування. Добре, погодимося, для українського суспільства ідеї «відкритого», «громадянського» тощо міфологемні. Як тоді розгортатимуться події? Актори з таборів тоталітарності, авторитарності, антидемократії тоді одержують право нехтувати усіма приписами, які виходять із цих міфів-ідей. Ви наполягаєте на «відкритості», наприклад, на здобутті права доступу до офіційних документів, але натомість здобуваєте відповідь: «У нас з вами поки що не відкрите і не громадянське суспільство. Почекайте». Як А. І. Ракітов зауважує, потрібно пам'ятати, що численні соціальні утопії в історії людства виявлялися набагато практичнішими, ніж тверезий розрахунок, хоч і призводили не до тих результатів, які передбачали їхні творці й епігони. Такими практичними утопіями-міфологемами для громадянської освіти і є ідеї відкритого та громадянського суспільства.

## II. Реальні моделі громадянської освіти

*Виділяються і аналізуються реальні моделі громадянської освіти в українській освіті — етатистська, національно-патріотична і демократична — та встановлюються особливості впровадження громадянської освіти у вищій школі України.*

Висхідна проблема громадянської освіти — якого громадянина хочуть мати сучасна держава тієї чи іншої країни, її суспільство та система освіти. У залежності від розв'язання цієї проблеми в українській освіті сьогодні помічається змагання трьох реальних моделей громадянської освіти: етатистської практики формування громадянської лояльності, національно-зорієнтованої та демократичної. Розглянемо їхні принципи.

### Етатистська модель

Модель етатистської практики формування громадянської лояльності є інстинктивною правонаступницею комуністично-тоталітарної моделі виховання, яка надавала великого значення формуванню навичок самоуправління (чим, до речі, пояснюється іконізація А. Макаренка у недалекому минулому). Водночас остання була спрямована на виховання за ідеалами боротьби «з усіма і усім», що несумісне з ідеалами самоуправління, тому фактично навчала псевдосамоуправління, через що й була вкрай неефективною. Радянське громадянотворення за принципами «*поетом можеш ти не бути, громадянином — зобов'язаний*» і «*задріть мосьму громадянству*» витворило так званого «совка», феномен якого досліджується і всіляко обігрується у публіцистиці [27].

Сучасна західноєвропейська і північноамериканська культура з необхідністю включає в себе розвинену ідеологію відкритого громадянського суспільства. Про нашу країну цього сказати не можна. Ми, як було щойно показано, тільки на початку шляху усвідомлення себе як громадянського суспільства і вже готові «відкласти» це усвідомлення на майбутнє. Хоча поняття ідеології й універсальне (передусім у смислі Дестюта), проте в українському суспільстві більшість населення схильне жити неконцептуально та ідеологічно незаангажованими [28, 248–249]. Тут не місце оцінювати цей факт (народ мудріший?!) і тлумачити бермудський квінтет філософії «свідомість — світогляд — духовність — ідеологія — філософія». Лише зауважимо — будь-який інститут у суспільстві, який здатний і уповноважений до ідеологотворення, продукує як офіційну декларативну ідеологію, так і «потаємну», «неявну», але від того не менш дієву реальну ідеологію. Сьогоднішня відсутність більш або менш ефективної «драматургії» чи «дидактики» громадянської освіти в країні, прийнятної її філософії, концептуальної бази, пояснюється, з одного боку, якраз спробами ідеологічно зорієнтованої «режисури» використати громадянську освіту у партійно-політичних, пропагандистських цілях, а з іншого боку, наявністю достатньо ефективною реальною і прямолінійною моделі етатистської практики формування громадянської лояльності, якій не потрібні сучасна дидактика, оскільки остання для неї буде руйнівною.

Поширення етатистської моделі пояснюється тим, що сучасна освіта в Україні інерційно утримує в собі «позитивістську таємницю» свого похо-

дження, в основі якого втілення освітньої концепції Сен-Сімона і О. Конта за проектами А. В. Луначарського і М. Н. Покровського [29]. Позитивізм небезпечний, оскільки обґрунтовує утопізм і виправдовує показуху (принцип «заздрий!» за Маяковським). Інженерно-позитивістський стиль мислення нехтує відмінностями між розвитком техніки і розвитком суспільства. Позитивістське відкидання «застарілої» філософії спричинило повернення до ще більш відсталого міфологічного мислення, відкинувши суспільство далеко назад. «*Термін зберігання таємниці позитивістського устрою нашої освітньої системи закінчився. Позитивістська освіта, здійснювана нині на гроші держави, або марна, або шкідлива для її подальшого існування*» [29]. Головну протизагу позитивістським утопіям і фантазіям може і повинна складати, на думку А. В. Перцева, «весела філософія як дійсна філософія здорового глузду», яка сьогодні повинна позбуватися дряхлості і убогства «ідеологій» як таких [29].

### Національно-патріотична модель

Не менш ідеологічно заангажована і національно-патріотична модель громадянської освіти, що вибудовується на базі хутірської ідеології, за якої «наше село» перетворюється в «усю галактику», а замість політології пропонується «науковий націоналізм» [30, 11–22; 31, 30–35]. Публікація «українсько-трансатлантичної» Концепції громадянської освіти [32] викликала гостру дискусію [33], яка підтверджує силу інтенції перетворення «нашого села» в «усю галактику». Наприклад, О. Вишневський пробує доводити, що національно-патріотичне і громадянське виховання — поняття не тільки різні, але в певному сенсі протилежні, оскільки їх зміст ґрунтується на цінностях різних рівнів ієрархії, а тому поєднувати їх в одній площині науково-некоректно [34]. На думку цього ж автора, ідею полікультурності «можемо трактувати лише як далекосяжну мету: нам до неї так само далеко, як і до самої Європи».

Втім увесь світ зміг «увійти» в Україну, оскільки вона є полікультурним суспільством (і не лише з точки зору різноманітності типів культури за різними критеріями, представлених в Україні, а і з точки зору її поліетнічності). До того ж, ступінь полікультурності після здобуття незалежності стрімко зростає. І в цьому треба вбачати основу для прогресивного розвитку України. А тому національне виховання має бути в Україні плюралістичним, полікультурним [35, 85–87]. Спільний знаменник полікультурного виховання в національному аспекті — ідея політичного громадянства, яка гарантує кожній людині як політичному громадянину суспільства право на повагу незалежно від його культурної і національної приналежності.

Щодо моделі, яка нав'язує провінціалізм і гегемонізм меншин, говорити багато не потрібно, враховуючи, що «не булава, а комп'ютер має бути символом національної ідеї України». Створюючи систему національної освіти, треба не забувати, що національне виховання не виражається лише в підкресленні того, що здатне пробуджувати національну гордість; воно не може сподіватися на успіх і при збільшенні навчального матеріалу з українського життя. «*Студентам потрібно читати тексти, що виникли в інших культурах, які критикують їхню власну культуру. Інтернаціоналізація —*

*це не тільки питання розуміння інших культур, але також і погляд на себе очима представників іншої культури» [36].*

При ознайомленні з різноманітними концепціями національного виховання виникає питання такого характеру: як їх автори збираються забезпечити вихід держави на світовий рівень? Рекламований суцільний здоровий глузд в основі національної системи виховання призводить до таких вад, як відсутність критичності, «захоплення історією» [13], ігнорування кризи національних цінностей у суспільстві (бо життя за ними призвело не до однієї національної трагедії), плутанина філософії і міфології, інерція мови («новоязу»), недооцінювання сучасних технологій як альтернативи культурі предків.

Для розв'язку проблеми співвідношення громадянської освіти і національного виховання основоположними є питання про розуміння поняття «нація» та наші сподівання щодо розвитку нашої нації. Лише відповідь на питання «як жити самим?» надає право підступитися до проблеми, як виховувати себе і як виховувати інших. Відомий педагог української діаспори Г. Ващенко означає націю як єдність (цілісність) поколінь сучасних, минулих і майбутніх, а не тільки людей, що живуть у даний історичний момент. *«Націю творять, — пише він, — спільне походження (спільність крові), спільність території, спільна мова, спільна культура й традиції і свідомість своєї окремоти. Нація має свої фізичні і психічні здібності, свою вдачу, ... своє призначення..., ідея призначення нації логічно виникає з визнання доцільності буття...» [37, 105].*

З такого означення і зростає здебільшого поняття національного виховання, на такому означенні формується його система засобів, цінностей. При цьому певною мірою відходить на другий план розуміння того, що кожна нація є тільки обмежене і однобічне розкриття людського ідеалу [38, 8]. Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гасет проаналізував у роботі «Повстання мас» подібні означення поняття нації і прийшов до висновку, що *«Раса, кров, мова, географічна батьківщина, соціальний прошарок — все це має другорядне значення. Право на політичну єдність дається не минулим — стародавнім, традиційним, фатальним, таким, що не змінюється, а майбутнім, певним планом спільної діяльності. Не те, чим ми вчора були, але те, чим усі разом завтра будемо, — ось що з'єднує нас в одну державу» [39, 146]. «Якби нація складалася лише з минулого і сьогодення, ніхто не став би її захищати. Ті, хто сперечається з цим, — лицеміри або божевільні, — пише далі Х. Ортега-і-Гасет. — Ми хочемо, щоб наша нація існувала у майбутньому, ми захищаємо її ради цього, а не в ім'я спільного минулого, не в ім'я крові, мови тощо. Захищаючи нашу державу, ми захищаємо наше завтра, а не наше учора» [39, 146].*

На «захист нашого завтра» спрямовано доповідь В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, в якій *«особливо поширене протиставлення понять національного і громадянського виховання»* визнано «зовсім неправомірним» [40]. Коментарі, як кажуть, зайві. Дійсно, романтичний міф про державу, збудовану єдиним народом з єдиною культурою, раз і назавжди пішов у минуле. Лише патріархальне мислення буде шукати сьогодні в цьому міфі засади для державного розвитку України і відповідне вирішення освітніх проблем.



### Демократична модель

Впровадження демократичної моделі громадянської освіти в освітній процес в Україні активізувалося в останні декілька років. В основному це акції, пов'язані з Проектом «Освіта для демократії в Україні» в рамках Трансатлантичної програми ЄС–США з підтримки громадянського суспільства в Україні [41], Канадсько-Українською програмою «Демократична освіта» (Міністерство освіти України і Університет Квінз при фінансовій підтримці Канадського агентства міжнародного розвитку (CIDA), 1999–2000), з проектом «Мережа громадянської освіти» Ради міжнародних наукових досліджень і обмінів (IREX), що фінансується Держдепартаментом США.

За підтримки Європейського Союзу та уряду США ряд українських, європейських та американських установ, організацій та експертів спільно реалізують розпочатий у 2000 р. Проект «Освіта для демократії в Україні» (<http://www.edu-democracy.org.ua>), який поставив за головну мету впровадження громадянської освіти в 9–11-х класах середньої школи. Керівництво європейською частиною проекту покладено на Інститут суспільства і політики (Нідерланди) (*Instituut voor Publiek en Politiek, IPP*), з американського боку його здійснює Мершон-центр Державного університету штату Огайо (США) (*Ohio State University*). Трансатлантичне координування покладено на СІВІТАС Інтернешнл (Франція) [42].

Завдання розвитку громадянської освіти в Україні ставлять перед собою неурядові громадські організації, асоціації вчителів історії, правознавства, суспільствознавства тощо, правозахисні групи, колективи, що ініціюють і здійснюють різноманітні освітні проекти. Прикладом може бути діяльність Центру громадянської освіти Асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «ДОБА» під егідою Міністерства освіти і науки України з проведення конкурсів створення навчально-методичних матеріалів для курсу громадянської освіти у загальноосвітній школі «Я — громадянин України» та впровадження експериментального курсу «Практичне право», що є складовою однієї з програм громадянської освіти в Україні. Інститутом громадянської освіти НаУКМА за сприяння програми розширення доступу та навчання Internet (ІАТР) створено електронний список розсилки матеріалів, присвячених питанням громадянської освіти, — *listserv UkrCivNet*.

Сучасне українське концептуальне рішення складників демократичної моделі громадянської освіти визначається таким колом питань: правова освіта (інформування про устрій та функціонування політичної системи, окремих органів влади); формування навичок поведінки людей: розв'язання конфліктів, взаємодія з владою, поширення критичного мислення. Сегментами громадянської освіти проголошуються також екологічне, релігійне, моральне виховання (толерантність, плюралізм, політична коректність тощо). Громадянська освіта трактується як формування культури громадянськості, що включає в себе конкретні речі, потрібні громадянинові, а не абстрактні відсторонені суто фахові юридичні правила, якими часто перевантажують учнів. Культура громадянськості передбачає участь у житті громади, тому особистість має навчатися того, як бути вільним і захищати власні інтереси у стосунках із державою. Громадянська освіта у

таких формах забезпечує «своєрідне звільнення людини зсередини». Громадянська освіта, яка відповідає ліберально-демократичним цінностям та ідеалам, за своєю сутністю має бути предметом партнерських зусиль та відповідальності як держави, так і громадянського суспільства [43, 52–53].

Розглянуті інституційні моделі громадянської освіти є дзеркальним відображенням політичного сьогодення України, усі актори якого намагаються легітимізувати через громадянську освіту свої окремі приватні інтереси. Очевидно, що демократична модель найповніше враховує реалії сучасного суспільства і потреби людини. Питання, чи вистачить громадянської мужності у сучасній державі визнати її автентичною своєму покликанню?

### Громадянська освіта у вищій школі

Якщо громадянська освіта в школі вже має відповідне ідейне та дидактичне оснащення і завдання перетворення навчальних закладів на практичні моделі демократії, то ясного уявлення про те, якою повинна бути громадянська освіта у вищій школі, ще немає [44]. Висувається пропозиція скомпонувати її як міждисциплінарну спеціальність, що інтегрує знання цілого ряду соціальних і гуманітарних наук. Починаючи з 2001 р., у 12 університетах України відбувається пілотне викладання курсу «Основи демократії», розробленого в рамках Канадсько-українського проекту «Демократична освіта», що виконується Центром вивчення демократії Університету Квінз (Канада) спільно з Міністерством освіти і науки України та Канадським Агентством Міжнародного Розвитку (CIDA).

В ембріональному стані у вищій школі знаходиться проблема систематичної підготовки вчителів із громадянської освіти. Одним із небагатьох проривів у цьому напрямі є «Навчальний курс із громадянської освіти», підготовлений і упроваджений С. Рябовим в НаУКМА для групи студентів. Цей курс, безперечно, має потенціал для поширення у педагогічних ВНЗ.

Спробу змодельювати громадянську освіту у вищій школі здійснює О. В. Тягло [45, 63–66], проголошуючи її принципами критичне мислення і додатковість критицизму і толерантності [46, 130–137].

Основна мета демократично орієнтованої громадянської освіти — створення реальної можливості для вільного раціонального вибору кожним громадянином прийнятної для нього політичної позиції, державного діяча, соціальної системи і свого місця в ній. Відзначаючи нюанси, пов'язані з поняттям вільного вибору і раціонального вибору, О. В. Тягло окреслює обсяг релевантної інформації, якою повинен володіти громадянин для прийняття раціонального вибору стосовно питань суспільно-політичного життя, а саме важливі три категорії даних — «чим є уряд», «що робить уряд» і «хто входить в уряд». Як відмічають М. Карпіні і С. Кітер, «узяті загалом, ці три широкі галузі — ми називаємо їх правилами гри, субстанцією політики і даними про людей і партії — складають розумний організаційний принцип для обговорення, що громадянам слід би знати про політику» [47].

О. В. Тягло вказує помилковість намагань обмежитися тільки одним інформаційним компонентом, упустивши формування ставлення до тих або інших явищ і процесів життєдіяльності суспільства та вироблення алгорит-

мів громадянської активності. Трудність формування позицій та алгоритмів громадянської активності полягає в тому, що вони повинні орієнтуватися на демократичні цінності (свобода, верховенство права тощо) у ще не цілком демократичних умовах. Наприклад, принцип верховенства права поки що не знайшов сили загальноновизнаної традиції, оскільки саме право залишається внутрішньо суперечливим і не приведеним у відповідність із новими соціальними реаліями. До того ж, не поступаються своїми позиціями «телефонне право», «право сили» (наприклад, кримінальний рекет) тощо. У цих умовах громадянська освіта, стверджує О. В. Тягло, — не лише «тренінг демократії», а школа боротьби з виявами старої ментальності і відповідних норм поведінки на основі прихильності демократії.

Забезпечення громадян релевантною істинною інформацією виступає необхідною, але не достатньою умовою раціональності їх вибору. Іншою необхідною умовою тут виявляється уміння правильно мислити. Громадянська освіта періоду демократичного транзиту має потребу не просто в посиленні логічної підготовки, але тільки в такій, що відповідає цінностям і нормам демократії. Одним із способів викладання «науки міркувати», що відповідають такій вимозі, є курс критичного мислення [48, 49]. Однак в Україні критичне мислення знаходить своє місце в системі освіти лише завдяки підтримці недержавних організацій і міжнародних фондів [50]. Подальше зміцнення його позицій, причому не тільки як чисто академічної дисципліни, але і як істотного елемента громадянської освіти, вимагає більш систематичних і скоординованих зусиль освітніх структур держави і громадянського суспільства.

### III. Філософії громадянської освіти

*У цьому розділі зроблена спроба експлікації філософії громадянської освіти в умовах глобалізації освіти як «університету-підприємства» і демонструється, що за цих умов громадянська освіта розгортається в парадигмі багатовимірної громадянськості, а її філософія базується на способах вирішення проблеми автентичності людини і врахуванні когнітивної природи влади. На засадах метаметодології П. Бурд'є моделюється некартезіанська педагогіка громадянської освіти, що визначає напрями освітньої політики на основі переусвідомлення основних меж і ролей «акторів» освіти.*

Проблема громадянської освіти — це не тільки вимірювання, що «вище» — держава чи громадянин [51, 67–74], нація чи громадянин, а й вимірювання, що «вище» — громадянська освіта чи освіта взагалі, наприклад, так звана транснаціональна освіта.

Оскільки «всі ми маємо світове громадянство», «перевиховання» українського суспільства неможливе без «перевиховання» усього людства. Для цього вважаються необхідними глобалізація навчального плану і розробка педагогічної міжнародної етики [52]. Не відкидаючи цього і зосереджуючись на проблемах власного «перевиховання», все ж треба аналізувати і зважувати насамперед економічний бік такої ситуації. Адже українська вища освіта сьогодні розвивається в умовах, коли вже багато університетів у світі упевнено використовують можливості діяти як рентабельні підприємства в

глобальній економіці. В Україні також з'являються іноземні провайдери з новими освітніми продуктами, які загрожують існуючим і перспективним ринкам українських вищих навчальних закладів як всередині України, так і за її межами.

Терміном «університет-підприємство» влучно охоплюються всі характеристики, властиві сьгоднішній вищій освіті, її економічні і академічні виміри, які підкоряються новим системам конкуренції і необхідному коефіцієнту корисної дії. «Підприємство» посилено піклується як за інституційний престиж, так і за прибуток. В університеті-підприємстві ключовим моментом є гроші, але вони, як і інші економічні та академічні виміри, рівною мірою підпорядковані фундаментальній місії: підвищувати престиж і конкурентоспроможність університету як самоцінної кінцевої мети [53]. Отже, альтернативи для будь-якого сучасного ВНЗ нема: він повинен слідувати парадигмі освіти як підприємства, працюючого в глобальному конкуруючому світі.

Центральним прикладом підприємницького підходу і глобалізації у вищій освіті є розвиток транснаціональної освіти. «*Транснаціональна освіта надає студентам можливість здобуття іноземних учених ступенів без необхідності покидати свій дім, а також розширює можливості розвитку людських ресурсів, необхідних економіці (і роботодавцям)*» [54]. Університет, що надає транснаціональну освіту, стикається з «такими ж проблемами управління, як і будь-яка мультинаціональна організація», включаючи різні культурні очікування, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і забезпечення якості [53].

Транснаціональна освіта — реальність, якою не можуть нехтувати національні системи освіти. Наприклад, серед основних експортних галузей австралійської економіки австралійська вища освіта посідає восьме місце, випереджаючи виробництво вовни і лише трохи відстаючи від виробництва пшениці. (Порівняння з прибутком від виробництва вовни особливо істотне для країни, економіку якої десятиріччями «годувала вівця»). У 1999 р. 35 австралійських університетів (з 38) надавали 750 транснаціональних курсів. У 2000 р. в австралійських університетах навчалось більше 108 000 іноземних студентів, із них приблизно дві третини — в Австралії, а одна третина — за межами країни, шляхом транснаціонального навчання [53].

Інтернаціоналізм, як це практикується більшістю шкіл і університетів, виявляється в обмінних програмах, створенні умов для спільної роботи викладачів і учнів у дослідницьких проектах і діяльності з розвитку співтовариства. Типова інтернаціоналізована освітня програма на сьогоднішній день включає: «*навчальні плани з міжнародною дисципліною; навчальні плани, в яких галузь традиційної/оригінальної дисципліни розширена за рахунок порівняльного підходу на міжнародному рівні; навчальні плани, що готують студентів до вибраних ними міжнародних професій; навчальні плани з іноземних мов або лінгвістики, націлені на вирішення проблеми крос-культурного зв'язку і що забезпечують навчання міжкультурним навичкам; міждисциплінарні програми, такі, як регіональні і зональні освітні програми, що охоплюють більше ніж одну країну; навчальні плани, що дозволяють визнати професійні кваліфікації на міжнародному рівні; навчальні плани, що дозволяють отримати*

*спільні або подвійні академічні ступені; навчальні плани, в яких обов'язкові частини викладаються в навчальних закладах за кордоном місцевим професорсько-викладацьким складом; навчальні плани, зміст яких розроблений спеціально для іноземних студентів» [53].*

Звичайно, розвиток міжнародного компонента в педагогіці вимагає істотних інвестицій і самоосвіти професорсько-викладацького складу. Але глобальний навчальний план вимагає нового способу мислення. *«Ми повинні підійти до текстів, ідей і проблем таким чином, щоб перевернути процес декартової логіки, починаючи з синтезу і застосовуючи універсальну логіку до аналізу проблем. Замість того, щоб приймати індивідуума за точку відліку, а місцеві проблеми за висновки, світовий порядок денний повинен починатися з людства і закінчуватися умовами, які зроблять війну абсолютно неможливою» [52].* Для цього пропонуються міжнародні міждисциплінарні, інтерактивні курси з глобальних проблем і екології, які поставлять етичні питання і зажадають від студентів ґрунтовних роздумів, що мають і міжнародне, і місцеве значення [52].

Отже, за умов транснаціональної активності зарубіжних університетів українській вищій освіті не вдасться благополучно облаштуватися у своїх рідних хуторах, адже кожний їхній куток є відкритим узвозом у світ двадцять першого сторіччя. Світ прийшов до нас не очікуючи нашої готовності, а цифрова цивілізація відкриває і досліджує нас із різними, як можна здогадатися, намірами. Світова арена — ігрове поле не лише для промисловців і економістів. І якщо ми не хочемо програти, то нам необхідно зрозуміти взаємозалежність національних частин програм наших українських вищих шкіл і погодитися з тим, що ці школи є частиною міжнародної освітньої мережі, що вимагає освоєння нової парадигми багатовимірної громадянськості.

Загальним тривіальним твердженням є майже ультимативна вимога до людей початку двадцять першого століття: якщо вони прагнуть справитися з проблемами, в які вони вільно чи невільно включаються, то вони повинні мати здатності: 1) розуміння і прийняття культурних відмінностей; 2) критичного мислення; 3) оцінювання проблем із глобальної точки зору; 4) співпрацювати і бути відповідальними за свою роль і обов'язки в рамках суспільства; 5) змінювати свій спосіб життя і споживчі звички з метою захисту навколишнього середовища. Однак колишні концепції освіти, стверджують П. К. Кьюбоу та С. Х. Кроуфорд, не можуть породжувати громадян із глобальним світоглядом, здатних аналізувати економічні, технологічні проблеми і проблеми навколишнього середовища в розширених контекстах, оскільки вони базуються на фрагментації змісту і дробленні процесу навчання у вузькій предметній сфері. Освітня політика, спрямована як на зміст, так і на процес, а також на поняття місцевого і глобального, з більшою імовірністю буде підтримувати громадян, здатних успішно функціонувати в світі зі складними глобальними проблемами. Крім того, освітня політика повинна засновуватися на демократичних принципах мультикультурної взаємодії в питаннях глобальної важливості.

Дослідниками рекомендується нова парадигма освітньої політики — багатовимірне громадянство, модель якого має чотири виміри: особистіс-

ний, суспільний, просторовий і часовий. *Особистісний* вимір пов'язаний з розвитком громадянської етики громадян і виявляється в здібності до критичного мислення, чутливості до культурної різноманітності та в здатності кооперативного вирішення конфліктів. *Суспільний* вимір дозволяє індивідуумам брати участь у громадянському житті, вступати в суспільний діалог і діяти в складних питаннях глобального масштабу. *Просторовий* вимір орієнтує громадян на самовизначення в ширшому контексті, який охоплює глобальну ідентичність, а також участь у житті співтовариства на місцевому, регіональному та державному рівнях. Нарешті, *часовий* вимір спонукає громадян до аналізу проблем і ухвалення рішень з точки зору минулого, теперішнього і майбутнього [56]. Багатовимірне громадянство, розвинене завдяки міжнародному партнерству угорських, українських і американських педагогів, є прикладом того, як вища освіта може мати глобальний вимір і поширювати професіоналізм у новому столітті [57]. Отже, глобальна освіта і громадянська освіта взаємозалежні і схильні до конвергенції.

Наявні моделі громадянської освіти базуються на різних філософських засадах. Окремі з них, переважно соціально-філософські та політично-філософські, певною мірою вже розглядалися у першій частині статті, коли аналізувалися «необхідні утопії» громадянської освіти. Мимобіжне згадування «веселої філософії» як альтернативи філософії сучасної антидемократичної освіти ставить законне питання: а чи продукує громадянська освіта філософію життя і яку? Згадуване нами протиставлення «тренінгової» та «страглістської» дидактик громадянської освіти є моментом, який відображає проблему автентичності людини, основної породжуючої проблеми громадянської освіти. Громадянська освіта, як і філософія, наприклад, для Декарта, не засіб виправлення світу та інших людей, а перетворення себе. Філософія є не рецептом дії, а обговоренням і виявленням власне ситуації дії, яка відкривається завдяки баченню, сформованого філософією і громадянською освітою.

### Неогуманізм

Висуваються пропозиції в основу громадянської освіти покласти концепцію неогуманізму, заявлену в свій час А. Печчеї, і яка нині перебуває в стадії формування. Тільки неогуманізм, стверджується, здатний забезпечити трансформацію людини, підняти її якості і можливості до рівня, відповідного новій зростаючій відповідальності людини в цьому світі. Процес формування неогуманістичного громадянського світогляду проголошується головним професійним завданням сучасного педагога [58]. Проти цього заперечувати не доводиться. Однак зауважимо, поняття гуманізму сьогодні викликає швидше емоційний резонанс, ніж ясне розуміння [59, 9–10]. Розвиток «теми» гуманізму репрезентований цілою низкою теорій, розпочинаючи від концепцій італійських гуманістів і завершуючи конструкціями К. Маркса з протиставленням реального і абстрактного гуманізму, радикальним «БУТИ» Е. Фромма, невдалою фроловською реанімацією вузівської філософії в кінці 80-х рр. у формі «нового реального гуманізму», євпраксофією П. Куртца (P. Kurtz), тобто «гарною мудрістю і практикою в поведінці» тощо. Аналіз цих та інших вербально оформлених версій

гуманізму дає можливість виділити його постулати: антропоцентризм, прогресизм, історизм, активізм та людяність як найпростішу, нерозкладну далі основу гуманізму — принцип ставлення до інших.

Проте сучасна наука не дає основ для віри в космічний прогрес, а досвід людської жорстокості й страх перед наслідками сучасних технологій підірвали віру людини в історичний прогрес, і взагалі, з виокремлених постулатів гуманізму лише один, інтегруючий сукупність гуманістичних цінностей, залишається поза сумнівом, і то не в усіх [60, 51]. Маса, і навіть більша частина освічених людей, перебувають під впливом віджилих світоглядів. Лаючи сучасну науку, вони рішуче захищають віру в центральне місце людини так само, як й інші елементи фундаментальних поглядів минулого.

Тому чи не в бездоказовості приписів гуманізму приховується причина відірваності освіти від повсякденного життя: *«І слухали уши, коли вчителі учили, нечесно-лукаві...»* (О. Ольжич). Гуманізм продовжує залишатися проблемною «темою». Здається, ми ще не знаємо, що це таке — гуманізм, тим паче неогуманізм. Тому, не відкидаючи гуманістичної тенденції, все ж для громадянської освіти потрібно відшукувати адекватніші теоретичні і філософські моделі, які дозволятимуть учителям і професорам бути чесними і нелукавими.

### Когнітивна природа влади

Щоб не допустити в моделях громадянської освіти абсолютизації державницьких цінностей і орієнтації на псевдосамоуправління як мети виховання, потрібно врахувати когнітивний аспект владних відносин, розкритий, наприклад, у концепції Б. Барнса, який звернув увагу на те, що *«владою, здатністю до дій фактично володіють і ті, хто ніби безвладний. Ми повинні чітко розуміти, що влада лежить поза і за межами власника влади»* [61, 37]. Тому проблема використання знання для боротьби з репресивними інстанціями і традиціями суспільства щодо прав людини сьогодні є ключовою при дослідженні і моделюванні громадянської освіти, яка не може не бути структурним елементом влади.

На часі формування моделі громадянської освіти на засадах когнітивної концепції влади, за якою влада та її система освіти мають обмежитися лише завданнями освіти, оскільки виховання пов'язане із цінностями, а отже, з суб'єктивними і змінними поглядами. Тому демократична школа відмовляється від поширення релігійних вірувань та ідеологій, прагнучи відкрити учневі доступ до культурних багатств людства, знаходячи золоту пропорцію між універсалізмом і своєрідністю, а завданням школи стає виведення учня за межі його безпосереднього соціокультурного оточення, здійснення нею інтегруючої ролі. *«Мета загальної освіти полягає у підпорядкуванні демократії розуму»* [62, 19]. І тут для нас важливе зауваження М. Фуко: *«Ми повинні припустити, що влада виробляє знання..., що влада і знання прямо мають на увазі один одного, що немає відношень влади без відповідного встановлення поля знання, і так само немає знання, яке одночасно не передбачає, не конститує владні відношення»* [63, 24].

На розумінні цього і пропонується моделювати систему громадянської освіти в Україні. Окресливши структуру громадянської компетентності,

необхідно визначити, яких з її елементів бракує в сучасному змісті освіти і спрямувати офіційно-формальну програму на забезпечення їхнього досягнення та інтеграційних зв'язків з іншими дисциплінами. На відміну від етатистської моделі громадянської освіти, демократична модель визнає неефективним управління, яке прагне тотального впорядкування. Лише розуміння суті людини як сутності, що керує собою (*Homo villicus*), дозволяє сподіватися, що людина поставить перед собою завдання правильно використовувати розум в інтересах суспільства. Тому громадянська освіта має опиратися на теорію, яка розгортається у рамках філософської парадигми *Homo villicus*.

За однією із найвпливовіших соціально-філософських концепцій Т. Парсонса влада і порядок у суспільстві підтримуються за допомогою санкцій, а фундаментом соціальної стабільності проголошуються суспільні норми, засвоєні (інтеріоризовані) індивідами, які й змушують ніби їх підтримувати соціальний порядок.

Погоджуючись із вирішальною важливістю норм і правил у контексті соціального життя, Б. Барнс заперечує примусовість ролі інтеріоризованих норм у формуванні поведінки індивіда, відзначаючи, що таке розуміння дії норм не дає можливості пояснити девіантну або інноваційну поведінку. Б. Барнс стверджує, що соціальний порядок конституюється не примусовим впливом норм, а калькулятивними діями індивідів, тобто діями, яким передують автоматичне, нереклексивне встановлення зв'язків між нормами і передбачуваними наслідками цих дій, і може бути зрозумілий з урахуванням та облікуванням базових характеристик і знань, якими володіють ці індивіди.

У сучасних високодиференційованих суспільствах певні типи влади складним чином специфіковані і широко розподілені на формальному рівні, у той же час вони нерідко примхливо взаємопов'язуються і делокалізуються на неформальному рівні. Така складна система на практиці завжди доповнюється значно більш простою, що базується на принципі загального підпорядкування. *«Причина в тому, що тільки деякі «локальні» члени суспільства виявляються спроможними вивчити і тим самим конституювати складну «локальну» систему влади і прав: значна частина членів змушена опрацювати і використовувати спрощену «когнітивну карту» розподілу влади. Всі політичні системи, що характеризуються концентрацією можливостей використання влади, проникнуті взаємовідносинами, які ґрунтуються на загальному підпорядкуванні. В усіх таких системах регулярно використовуються спрощені когнітивні карти, які дозволяють, у разі необхідності, за секунду змінити статус індивіда в деякій ієрархії»* [61, 92–93]. Власники влади надзвичайно зацікавлені в поширенні використання таких карт у силу неоцінних вигод трансакцій, заснованих на принципах загального підпорядкування.

Концепція Барнса упрозорує дилему щодо цілей освіти. «Культ ефективності» при визначенні мети освіти є спробою «лоялізувати» когнітивну карту особистості стосовно владних структур, мета ж освіти, сформована на ідеалі «турботи про себе» (Фуко, Гадамер), є спробою упорядкування суспільного життя в інтересах особистості, а не владних структур, які завжди є тимчасовими і амбівалентними, бо навіть підтримка ними загальної



стабільності суспільства породжується їхнім обмеженим інтересом збереження власної стабільності. Тому владні структури переважно застосовують маніпулятивну педагогіку, гвалтуючи природний інтегративний процес усіх комунікативних актів освіти у прокрустовому ложі панівних ідеологем.

За таких обставин філософія громадянської освіти і відповідно її дидактика може приймати чотири форми: *органічну*, коли інтереси і цілі клієнта освіти природно співпадають із інтересами панівних у суспільстві акторів; *страглістську*, коли клієнт для досягнення своєї мети вступає у відкритий конфлікт із акторами, що перешкоджають йому; *ескапістську*, коли клієнт уникає прямого зіткнення із соціальними перешкодами і латентно реалізує своє «я», та *адаптивну*, коли клієнт освіти пристосовує і модифікує своє «я» до зовнішніх обставин.

### Метаметодологія Бурд'є як філософія для громадянської освіти

Громадянська освіта позбудеться декларативності і етатистського акценту, якщо освітня політика її розвитку базуватиметься на концепції французького соціолога П. Бурд'є (1930–2002), за якою освіта розглядається як «поле, в якому агенти борються за капітал». Така інтерпретація освіти виправдана тим, що *«люди дотримуються певної стратегії, а не підпорядковуються правилам»*, а людське суспільство загалом живе за законами жорсткої конкурентної боротьби за надбання статусу. Суб'єкти в соціальному просторі позиціонуються відповідно до сумарного обсягу різних видів капіталу, належного їм, та його структури, тобто часткою різних видів (економічного і культурного) в загальному обсязі капіталу. Відповідно до таких поглядів Бурд'є розробляє метатеоретичну стратегію опису систем соціального життя за допомогою понять соціального поля, практики, габітусу і капіталу [64].

Концепція Бурд'є спонукає розглянути громадянську освіту за критерієм: який капітал внаслідок проходження громадянської освіти здобуває чи здобуде студент — клієнт системи вищої освіти? Розглянемо це питання детальніше.

Аналізуючи поле вищої освіти у Франції, яке включає усі вищі навчальні заклади, Бурд'є вказує, що головний аспект характеристики цього поля, а також студентів та їхніх очікувань, полягає в інтеграції освітньої практики і об'єктивних структур, тобто у боротьбі за матеріальну і символічну владу. Центральне поняття Бурд'є — габітус, *«система стійких диспозицій, які є основою формування структурованих, об'єктивно уніфікованих видів діяльності»*, або дещо простіше, «вільні звички», за Гегелем — «вправність, спритність рук» [65].

Для успішної кар'єри, стверджує Бурд'є, володіти освітою і кваліфікацією недостатньо. Для того щоб освіту перетворити на соціальний і економічний капітал, за Бурд'є, індивід повинен володіти символічним капіталом, який він отримує «тільки з габітусу пануючої еліти». Символічним капіталом Бурд'є називає *«будь-яку властивість (будь-який вигляд капіталу: фізичний, економічний, культурний, соціальний), коли вона сприймається соціальними агентами, категорії сприйняття яких такі, що вони спроможні дізнатися (помітити) і визнати, додати цінність цій властивості»*.

Символічний капітал означає довір'я, визнання влади тих, хто займає відповідне положення.

Держава у Бурд'є постає як «завершення процесу концентрації різних видів капіталу: фізичного силування або засобів насилля (армія, поліція), економічного, культурного, або, точніше, інформаційного, символічного. Така концентрація робить державу власником певного роду метакapіталу, що надає владу над іншими видами капіталу та над його власниками. Формування держави відбувається поряд із формуванням поля влади, що розуміється як простір гри, всередині якого власники капіталу (різних його видів) борються саме за владу над державою, тобто над державним капіталом, що надає владу над різними видами капіталу і над їх відтворюванням (головним чином, через систему освіти).

Соціальні агенти у Бурд'є конструюють соціальний світ за допомогою когнітивних структур, які вони застосовують до всіх речей у світі, і особливо до соціальних структур. Ці когнітивні структури беруть початок у діяльності держави. Підкорення агентів державним розпорядженням не можна розуміти ні як механічне підкорення силі, ні як свідоме прийняття порядку (у всіх смислах цього слова). Соціальний світ повен закликів до порядку, які виконують лише ті, хто схильний їх помічати, хто виявляє глибоко закладені тілесні диспозиції, однак при цьому не виводить їх на рівень свідомості або розрахунку. Підкорення щодо встановленого порядку є результатом угоди між когнітивними структурами, які колективна історія (філогенез) та індивідуальна історія (онтогенез) утілили в тілах, і об'єктивними структурами світу, до якого вони застосовуються.

Освітнє поле, в якому агенти борються за капітал, пов'язане з іншими полями соціального простору, тому його дослідження не може бути відірване від них. Зокрема, ефективність символічної влади залежить від міри відповідності дійсності уявлень, що нав'язуються нею.

Послуговуючись термінологією Бурд'є, можна зробити висновок, що громадянська освіта покликана наділити агентів (студентів) символічним капіталом, тобто надати здатність підтримувати або трансформувати об'єктивні основи виникаючих у соціальному світі процесів злиття і розділення, організації і дезорганізації; зберігати або змінювати існуючі соціальні класифікації за національною, регіональною, віковою, соціально-професійною ознаками. Якщо громадянська освіта не здатна створювати такий капітал, то вона фактично постає втратою часу як студентства, так і його викладачів, що відразу результується у формалізації процедур етатистської моделі громадянської освіти чи ігноруванні інших.

Питання громадянської освіти пов'язане і з питанням боротьби за кордони між дисциплінами, яке, вказує Бурд'є, часто виявляється боротьбою за завоювання чи захист ринків. Бурд'є вважає, що соціальні і ментальні кордони пов'язані з монополіями: «мертві» дисципліни, такі, як філологія або деякі галузі філософії, як тільки вони стають другорядними з приходом більш продуктивних способів мислення, втрачають свою цінність, а порушені володарі відповідної компетенції відчувають себе як «держателі облигацій царського уряду Росії». Бурд'є дратується опором змінам, зокрема, змістовній

реформі освіти, але він розуміє причини цього опору. *«Можна зрозуміти, чому боротьба навколо культури, навколо виховання або орфографії часто набирає форми релігійної війни»*. Люди по суті *«відстоюють свої ментальні структури, своє уявлення про самих себе, свої цінності і свою цінність, принцип класифікації (potos), згідно з яким все те, що вони робили протягом свого життя, має значення. Вони захищають своє бачення світу. Вони захищають свою «шкуру» [67]*.

Концепція Бурд'є прозора вказує на ті труднощі подолання соціальних і ментальних кордонів, які треба долати при впровадженні і викладанні громадянської освіти у вищій школі, щоб вона не виявилася черговою «мертвою» дисципліною чи навіть багатодисциплінарним «некрополем» на зразок наукового комунізму. Громадянська освіта залежить від стратегії соціогуманітарної освіти. А остання, на думку В. Шкоди, вимагає *«обгрунтування, ...що існуюча система соціально-гуманітарної освіти витікає з стратегічних цілей суспільства, ... логіки соціального буття. У старій системі, як би до неї не ставитися, ця логіка була залізною. Держава прямо ставила завдання виховання народу, формування у людини точно певного типу світогляду. Була і досить солідна філософська база, реабілітуючи цей тип світогляду. Нічого подібного сьогодні ми не маємо. Ні з якої логіки нинішня система освіти не витікає» [68, 236–238]*. Автор слушно пропонує перебудувати соціогуманітарні дисципліни в дусі древнього правила життя *«Шукай миру і слідуй йому!»* і *«навчати свободі»*, змістити у викладанні акцент зі знань як таких на людину, *«допомогти людині зробитися відкритою, тобто такою, яка, образно кажучи, спокійно сприймає відоме доручення: «піди туди, не знаю куди, знайди те, не знаю що» [68, 236–238]*.

Будь-яка система викладання, за Бурд'є, орієнтована на інтелектуалізм. Опозиції *logos/praxis*, теорія/практика, *episteme/techne*, наука/техніка тощо вписані на практиці в освітні інституції, які завжди сприяють їхньому першому елементові. Бурд'є вважає необхідним замінити педагогіку свідомості, яка йде від принципів до практичного застосування, від аксіоматики до практики, на некартезіанську педагогіку мистецтва в дюркгеймівському значенні, яка прагне підвести до отримання і практичного засвоєння принципів шляхом повторення їх застосування за Майстром. Навчитися — це придбати перевірений габітус, який об'єднує в собі масу речей. Необхідно сприяти *«тотальній педагогіці»* на основі раціоналізму великодушності і свободи, яка буде надавати місце уяві, почуттям і чутливості, а отже, мистецтву і практичності у всіх її формах (тому він нерозривно пов'язаний з демократією).

Педагогіку, орієнтовану на передачу мистецтва практичних (і теоретично насичених) способів говорити і робити, Бурд'є називає дослідницькою. Остання, вказує Бурд'є, постає суперечливою для того, хто залишається пов'язаним ілюзією геніальності без вчителя і учнівства, тобто без імітації, повторення, можливого підкорення звільняючій дисципліні.

Проект дослідницької педагогіки Бурд'є безпосередньо стосується і громадянської освіти у вищій школі України. Педагогіка громадянської освіти, орієнтована на передачу мистецтва практичних (і теоретично насичених) способів говорити і робити, можлива лише коли студенти

здобуватимуть вищу освіту в умовах університетської автономії як академічної моделі «зрілої демократії», здатної усувати небезпеку рецидивів авторитаризму у навчальних закладах і науці, освіті і культурі.

Громадянська освіта як поле «боротьби за символічний капітал» на засадах концепції Бурд'є визнає реальність прагматичного прагнення людей захистити й посилити свою владу над обставинами, визначається як навчання та виховання самоуправління у всіх змістовностях цього поняття, здатності до оволодіння технологіями життєтворчості та самоврядування як собою, так і у різноманітних соціальних об'єднаннях. Однак в усіх роботах, які апологетизують самоуправління, не завжди береться до уваги, що негативи з точки зору інтересів особистості можливі не лише в державному управлінні, а й у різноманітних формах самоуправління, не лише у монополізмі і одноманітності, але й у плюралізмі. Зростання складності буття, тенденція глобалізації безладу в соціальному порядку як усувають, так і відроджують кризу сучасного індивіда, його складну гаму почуттів недовіри, самотності, самотності, які викликаються розумінням, що він має підкорятися рішенням і подіям, від нього не залежним. Практичні питання «несамоврядуваності» буття особистості вимагають свідомої реконструкції самоорганізаційних процесів, важливою складовою яких є взаємодія влади і особистості.

Враховуючи широкий спектр поняття влади та змінність ідеалів громадянства, сутність громадянської освіти було запропоновано сформулювати як *навчання технологіям влади*, що визначають поведінку індивідів, підкоряють їх тим чи іншим системам влади (панування) та об'єктивують суб'єктів [69, 256–260].

Технології влади — вишукані людські практики, до того ж найбільш споживаний освітній товар — не вичерпуються політичними кампаніями і політичною діяльністю. В українському суспільстві до проблеми технологій влади продовжує панувати упередження як до недоторканої теми, породженого книгою А. Авторханова «Технологія влади» (1959). Цей «самвидав» свого часу ЦК КПРС передрукував у видавництві «Мисль» із грифом «Заборонена література». Нові монографії про владні технології намагаються відповісти на питання про генезис, сутність, форми владних відносин у суспільстві і велику увагу приділяють практичним засобам і методам реалізації влади [70].

Освіта, переважно, не формує в учнів і студентів поняття про технології влади та способи їх використання, тому в сучасному суспільстві є як «маніпульовані», так і ті, хто «маніпулює» іншими. Демократичне суспільство лише наприкінці ХХ ст. протиставило громадянську освіту грізному характеру цього століття, якому надали титул *the century of power* (слово *power* означає «сила, здатність, влада, могутність, потужність, повноваження, держава, енергія, електрика»). Це слово номінували на високе звання «титулу століття» через поєднання політичних і технічних аспектів могутності: влади і енергії. ХХ століття — це технологія влади і влада технології, що, до речі, точно відобразилося й у формулі «комунізм = радянська влада + електрифікація всієї країни» [71].

Значення громадянської освіти подвоюється, коли в суспільстві панує некорисна і неефективна для нього влада, коли влада потурає умовам, за яких людині не вигідно бути чесною та законослухняною.

У суспільстві демократичні соціальні зміни можливі лише за умови, якщо громадяни мають знання, уміння і бажання, щоб їх здійснити. Такі знання, уміння та установки й визначають структуру громадянської компетентності, яку повинна формувати громадянська освіта [3]. Вона є результатом інтеграції вивчення усього змісту освіти: природничо-математичних дисциплін (бо вони формують науково-технологічну грамотність, необхідну для ефективного громадянства, і низку важливих електорально-інтелектуальних умінь) та гуманітарних дисциплін, що забезпечують власне громадянські знання і відповідні уміння. Тому громадянську освіту не слід розглядати як нову чергову надбудову над існуючими формами навчання й виховання, а передусім, як виявлення нового центру інтеграції змісту освіти демократичного суспільства [72] — ідеї навчання самоуправлінню, що, наприклад, Центр громадянської освіти США ставить за основну мету громадянської освіти [3].

Щодо організаційних форм громадянської освіти, то тут корисно опертися на сучасні дослідження у галузі організаційної науки. Громадянська освіта, навчаючи технологіям влади, повинна бути за своєю структурою «сферичною», тобто так «обертати» свої діючі частини, щоб відповідати вимогам клієнта — відповідального громадянина XXI ст. [73, 5–18]. Можна також використати поняття холонічної організації («holonic organization»), введене А. Кестлером [74], елементами якої є «холон» («holon») — організаційний суб'єкт, який виступає і частиною (-on), і цілим (hol-) [75, 1–29]. Таке поняття підтримує ідею, що громадянська освіта є «ціле», оскільки вона самочинна, але вона ж і «частина», бо не може існувати самостійно без освітніх ресурсів інших дисциплін.

Тому дидактичні і методичні проблеми розвитку вітчизняної громадянської освіти — визначення і роз'яснення її сутності; доведення її необхідності; розробка стандартів і програм викладання громадянських знань; створення підручників і навчальних посібників; поширення досвіду й сучасних методик; об'єднання розрізнених учасників реалізації громадянської освіти у асоціацію, підготовка відповідних педагогічних кадрів тощо — неможливо вирішувати, якщо ми не використаємо побільшену оптику бачення проблеми громадянської освіти, яку ми окреслювали вище.

1. Автор освіти трактує як нерозривну єдність двох процесів — навчання (засвоєння знань) і виховання (формування ставлення, відносин, алгоритмів поведінки).
2. Ця стаття була б неможливою без підтримки Бюро з освітніх та культурних програм США (БЕСА) та IREX проекту автора «Ресурсний центр з громадянської освіти в Полтавській області».

3. *Branson M. S.* The Role of Civic Education. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. — September, 1998.
4. *The Role Of Civic Education: A Report Of The Task Force On Civic Education.* Prepared by the Center for Civic Education. The Second Annual White House Conference On Character Building For A Democratic, Civil Society. Washington, D. C., May 19–20, 1995.
5. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні.* Педагогічні концепції. — К.: Школяр, 1997. — 150 с.; Концепція громадянської освіти в Україні // Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — 2000. — Вип. 2. Див. матеріали спецвипуску «Постметодики» «Громадянська освіта», 2001. — №2 (34). — 64 с.
6. *Щеткина Е.* В поисках утраченного Франклина // Зеркало недели. — 1999. — №4 (225).
7. *Vail Kathleen.* Lessons in Democracy: Translating today's new patriotism into civic understanding and participation // National School Board Journal. — 2002. — Vol. 189, №1. <<http://www.asbj.com/2002/01/0102coverstory.html>>.
8. *Жадан І.* Психолого-педагогічні проблеми політичної освіти молоді // Наукові записки НаУКМА. — Т. 18. Політичні науки. — К.: КМ Academia, 2000. — С. 92.
9. *Рюнт Р.* Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/index.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm)>.
10. *Тягло О. В.,* наприклад, зауважує, що положення С. Рябова «Між тим, громадянська освіта має бути... тренінгом з демократії...» дещо утопічне на сьогодні.
11. *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия — Чтобы выжить, нам нужно превзойти себя // Первое сентября. — 2001. — 27 февр.
12. *Генис А.* Мои университеты. Проблемы альтернативного образования // <<http://www.svoboda.org/programs/otb/2000/OBT.02.asp>>
13. *Ницше Ф.* Несвоевременные размышления: «О пользе и вреде истории для жизни»
14. *Lechner D.* The transformation of 19<sup>th</sup> century German philosophy of education under the influence of altering socio-political circumstances // Педагогічна практика і філософія освіти. Матеріали Міжнародної наукової конференції. — К.—Полтава: ПОІПОПП, 1997. — С. 161–164; *Lechner D.* The Dangerous Human Right to Education // Studies in Philosophy and Education. — 2001. — Vol. 20(3). — P. 279–281.
15. *Charles N. Quigley* Global Trends in Civic Education. A Speech given at the Seminar for the Needs for New Indonesian Civic Education Center for Indonesian Civic Education (CICED). — Bandung, Indonesia. — 2000.
16. *Громадянська освіта — справа світового масштабу* // «Освіта для демократії». — № 1. <<http://ukrcivnet.iatp.kiev.ua/mpaper.doc>>
17. *Антохов Ю.* История и философия проекта «Гражданин» // <<http://www.ug.ru/01.46/pg4.htm>>
18. *Суколенов И. В.* Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты). Автореф. дис. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. — М., 2001.
19. *Андрущенко В.* Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей // Освіта. — 2002. — №5.
20. *Рябов С.* Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства // Освіта для демократії. — К.: Альтпрес, 2000. — С. 52–53.
21. *Каротерс Т.* Критический взгляд на гражданское общество // <<http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications/Karoters.html>>

22. *Шевченко О. К.* До формування громадянського суспільства в Україні та Росії // Сайт Національного інституту українсько-російських відносин <<http://www.nur.gov.ua/ukr/zbirka/shevchen.htm>>.
23. *Шкода В. В.* Чему открыто открытое общество? — М., 1997; Черний Г. Чи можливе в нас відкрите суспільство? // День. — 2000. — №64.
24. *Андрущенко В. П.* Реальність освіти: проблема деміфологізації // Практична філософія. — 2001. — №1. — С. 195—196.
25. *Friedman J.* Order and disorder in global systems: A sketch // Social research. — N.Y., 1993. — Vol. 60, №2. — P. 205—234.
26. *Шкода В.* Клинтон дело у Канта выиграл. Полемика с В. Дашичевым // Независимая Газета. — 1999. — 07.12.
27. Див. Черний Г. Цит. Твір.
28. *Дацун Г., Михальченко М.* Український експеримент на терезах гуманізму. — К.: Парламентське видавництво, 2001. — С. 248—249.
29. *Перцев А. В.* Философия как веселая наука. Пленарный доклад на 2-м Всероссийском философском конгрессе (Екатеринбург, 1999 г.) // <<http://www.nature.ru/db/msg.html>>.
30. *Бистрицький Є., Білий О.* Державотворення в Україні: шляхи легітимації // Політична думка. — 1996. — №1. — С. 11—22.
31. *Бистрицький Є.* Чому націоналізм не може бути наукою // Політична думка. — 1994. — №2. — С. 30—35.
32. *Концепція* громадянської освіти в Україні // Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — 2000. — Вип. 2.
33. *Погрібний А.* Ще раз про національне виховання // Освіта. — 2000. — №42—43.
34. *Вишневецький О.* Ще раз про національне і громадянське народження громадянина у сучасному українському вихованні // Освіта. — 2002. — 6—13 лютого.
35. *Клепко С. Ф.* Плюралістична освіта і національне виховання // Клепко С. Ф. Есе з філософії освіти. — Луганськ—Полтава, 1998. — С. 85—87.
36. *Рюнт Р.* Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/index.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm)>.
37. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. Підручник для виховників, учителів і українських родин / Друге видання. — Брюссель—Торонто—Нью-Йорк—Лондон—Мюнхен: Видавництво Центральної управи СУМ, 1976. — С. 105.
38. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. — К.: Орій, 1992. — С. 8.
39. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Вопросы философии. — 1989. — №4. — С. 146.
40. Доповідь міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти.
41. Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — Вип. 1—8.
42. Інформаційний бюлетень ... — 2000. — Вип. 1
43. *Рябов С.* Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства // Освіта для демократії. — К.: Альппрес. — 2000. — С. 52—53.
44. *Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства:* Зб. наук. ст.: За матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару, м.Черкаси, 1998 р., 19—21 травня / Черкаський комерційний технікум / За ред. М. П. Лукашевич. — Черкаси, 1998. — 116 с.

45. Тягло О. В. Як розбудувати громадянську освіту в Україні? // Наукові записки НаУКМА. — Т. 18. Політичні науки. — К.: КМ Academia, 2000. — С. 84–91. Тягло О. В. Критичне мислення як системний чинник громадянської освіти в пострадянських країнах // Освіта для демократії. — К.: Альгпрес. — 2000. — С. 63–66.
46. Тягло О. В. Толерантність в сучасному світі: досвід міждисциплінарного дослідження // Вісник Харківського державного університету. Наука і соціальні проблеми суспільства. — Харків, 1998. — №414. — С. 130–137.
47. *Carpini M. X. D., Keeter S.* What Americans Know about Politics and Why it Matters. — New Haven and London: Yale University Press, 1999. — P. 65. — Цит. за Тягло О. В.
48. Тягло А. В., Воронай Т. С. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века. — Харьков: Университет внутренних дел. — 1999.
49. Тягло О. В. Критичне мислення як перспектива розвитку пострадянської освіти // <<http://sapienti.kiev.ua/6/enter.html>>
50. Звіт про Всеукраїнський семінар з критичного мислення: <<http://www.geocities.com/tyaglo>>.
51. *Дмитриева Т. Б.* Государство и гражданин: кто «выше» // Человек. — 2001. — №4. — С. 67–74.
52. *Рюнт Р.* Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/index.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm)>.
53. *Макбурни Г.* Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/mcburnie.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/mcburnie.htm)>.
54. *МакБерни Г., Поллок Э.* Возможности и риски в транснациональном образовании — проблемы планирования учреждения международного кампуса: австралийская перспектива // Высшее образование в Европе. — 2000. — Т. XXV. — №3 «Транснациональное образование». <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book3/mcburnie.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book3/mcburnie.htm)>.
55. *McKinnon, K. R., Walker, S. H., and Davis, D.* Benchmarking: A Manual for Australian Universities. Canberra: Department of Education, Training, and Youth Affairs, Higher Education Division, 2000.
56. *Kubow P., Grossman D., Ninomiya A.* «Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-First Century»? , in J. J. Cogan and R. Derricott, eds. Citizenship for the Twenty-First Century: An International Perspective. — London: Kogan Page, 2000. — P. 131–150; Parker W., Grossman D., Kubow P., Kurth-Schai R., and Nakayama S. «Making it Work: Implementing Multidimensional Citizenship». — P. 151–170.
57. *Кьюбоу П. К., Кроуфорд С. Х.* Проведение мирового опыта обучения: на примере венгерско-украинско-американского партнерства в области образования // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <[http://www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book/educational\\_book5/kubow.htm](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/kubow.htm)>.
58. *Лопухов А.* Неогуманизм как мировоззренческая основа гражданского образования // <<http://www.ug.ru/01.37/pg6.htm>>.
59. *Клепко С. Ф.* Що це таке — гуманізм? Нотатки, породжені прочитанням поезій О. Ольжича // Постметодика. — 1995. — №2(9). — С. 9–10.
60. В українських часописах можна, наприклад, прочитати таке: «Є великою помилкою нашого вродженого гуманізму вважати, що опонент теж є людиною, що він здатен зрозуміти думку, слово, сльозу, пісню» — див. С. А. Націоналізм і п'ята заповідь // Націоналіст. — 1994. — №1(8). — С. 51.



61. *Барнс Б.* Природа власти // Политология вчера и сегодня. — М., 1990; Barnes B. The nature of power. — Cambridge: Polity press, 1988. — XVI, 205 p. — P. 37.
62. *Republique et l'école: Une anthologie /* Pref. de Badinter E.; Textes choisis et presentes par Coustel Ch. — P.: PUF, 1991. — P. 19.
63. *Цит. за Nola R.* Postmodernism, french cultural Chernobyl: Foucault on power/knowledge // Inquiry. — Oslo, 1994. — Vol. 37, № 1. — P. 24.
64. *Бурдьє П.* Начала=Choses dites. — М.: Socio Logos, 1994. — 285 с.; Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Пер. с фр. // Socio-Logos'96. — М.: Socio-Logos, 1996. — С. 8–31; Бурдьє П. Дух государства: генезис и структура бюрократического поля // Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. — М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1999. — С. 125–166. <[http://bourdieu.narod.ru/PBetat.htm#\\_edn1](http://bourdieu.narod.ru/PBetat.htm#_edn1)>;
65. *Современная социальная теория: Бурдьє, Гидденс, Хабермас: Учеб. пособие /* А. В. Леденева (сост., пер.и вступ. ст.). — Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995.
66. *Шматко Н. А.* На пути к практической теории практики («Послесловие» к книге П. Бурдьє. Практический смысл / Пер. с фр. — С.-Пб.: Алетейя, 2001. — С. 548–562. <<http://bourdieu.narod.ru/posleslovie.htm>>.
67. *Бурдьє П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Пер. с фр. // Socio-Logos'96. — М.: Socio-Logos, 1996.
68. *Шкода В. В.* О стратегиях социо-гуманитарного образования // Університетська освіта України XXI ст.: проблеми, перспективи, тенденції розвитку. Міжн. наук.-практ. конф. 15–16 грудня 2000 р. — Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2000. — С. 236–238.
69. *Кленко С. Ф.* Интеграция, мультикультурализм, освіта як фактори надійного суспільства. Спроба моделювання громадянської освіти в Україні // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. Серія «Політологія і етнологія». — Київ, 1999. — Вип. 9. — С. 256–260.
70. *Технология власти (философско-политический анализ) —* М., 1995. — 163 с.; *Кругов М.* Технология власти. — М., 1997; *Авторханов А.* Технология власти. 1959. <<http://lib.ru/politolog/awtorhan.txt>>.
71. *Эштетейн М.* Имя века. Двадцатый — это власть плюс электрификация // Независимая Газета. — 1999. — №191 (2007).
72. *Кленко С. Ф.* Интегративна освіта і поліморфізм знання. — Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. — 360 с.
73. *Miles R. E., Snow Ch. S.* The New Network Firm: A Spherical Structure Based on a Human Investment Philosophy // Organizational Dynamics. — Spring 1995. — P. 5–18.
74. *Koestler A.* The Ghost in the Machine. — London: Hutschinson, 1967.
75. *Mathews J.* Holonic Organisational Architectures // Human Systems Management. — 15, 1996. — P. 1–29.

### **С. Кленко. Гражданское образование: утопии, модели, философии**

В статье исследуется гражданское образование как гуманитарная образовательная технология и выясняются его концептуальные принципы. Определяются реально действующие модели и философские обоснования гражданского образования в условиях риска, реанимации и фрустрации демократического развития общества.

Анализируя «необходимые утопии» гражданского образования — «гражданское общество» и «открытое общество», которые поддерживают парадигму прав человека и современное предназначение государства в общественном обустройстве, определяются реальные модели гражданского образования, которые практикуются в украинском образовании: этатистская, национально-патриотическая и демократическая. Рассматриваются особенности внедрения гражданского образования в высшей школе. Осуществляется экспликация философии гражданского образования как парадигмы многомерной гражданственности в условиях глобализации образования и возникновения «университета-предприятия» и как решения проблемы аутентичности личности на основе понимания когнитивной природы власти. Доказывается, что детерминация развития гражданского образования обуславливается общественными идеалами и установками гражданского общества на сохранение «демократического здоровья» общества. В заключительной части статьи применяется метаметодология П. Бурдьё для моделирования некартезианской педагогики гражданского образования, которое определяет актуальные направления образовательной политики и переосмысление границ основных ролей «актеров» образования.

### ***S. Klepko. Civic Education: utopias, models and philosophies***

Civic education as humanitarian technology, its conceptual bases is investigated in the article. It is determined the real working models and philosophical substantiation of civic education under the conditions of risk, reanimation and frustration of the democratic development of society. Analyzing such «necessary utopias» of civic education as «civil society» and «open society», which support the paradigm of human rights and modern mission of the state in a social order, it is determined the real models of civic education used in the Ukrainian education: etatistic, national-patriotic and democratic. It is shown the peculiarities of implementation of civic education in the Higher Education School. It is conducted the explication of Philosophy of civic education as a paradigm of multidimensional civicism under the conditions of educational globalization and establishment of the «university-enterprise», and also as a solution to the problem of personal authenticity based on cognitive nature of power. It is proved that determination of the civic education development is caused by the public ideals and orientations of civil society to keep its «democratic health». Pierre Bourdieu's meta-methodology for modeling of the non-cartesian pedagogy of civic education, which determines the actual directions of educational policy and re-comprehension of the role of educational actors, is used in the final part of the article.



**Ірина ДОБРОНРАВОВА**

## **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЗА ДОБИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ НАУКИ\***

*Наука як пізнання тісно пов'язана з наукою як культурою, тобто з освітою, відтворюючою самих суб'єктів науки. Неминучий розрив між науковими інноваціями і освітніми традиціями стає особливо очевидним під час наукових революцій. Нині постнекласична наука змінила не тільки систему своїх підстав, тобто тип наукової раціональності, але і опинилася перед проблемою створення некласичного ідеалу раціональності. Все це надзвичайно важливо для філософії освіти, оскільки вона залежить від розуміння людської здатності навчати і вчитися. Дослідження складних систем, що самоорганізуються, які включають людину, стали центральними в постнекласичній науці, особливо в синергетиці, трансдисциплінарній науці про самоорганізацію. Синергетична методологія може працювати в освіті, якщо філософія освіти розглядає її як процес самоорганізації.*

Філософська концепція освіти тісно пов'язана з ідеалом і типом наукової раціональності відповідного історичного етапу розвитку людства. Коли тип раціональності змінюється, тобто протягом глобальних наукових революцій, певний час існує неузгодженість між тим, що трапляється в науці як пізнанні і в науці як культурі [1], тобто у сфері, де відбувається збереження і трансляція наукового знання, сфері, до якої належить освіта. Мова йде про відому освітянську проблему, особливо відчутну у вищій освіті, що готує науковців. Готуючи суб'єктів наукової діяльності, ми майже з неминучістю зорієнтовані ніби на вчора. І це ще нічого, коли мова йде про наукову інформацію: її нескладно отримати, якщо тебе навчили, як це робити. Але швидкі і фундаментальні зміни науки як пізнання під час наукової революції можуть стосуватися уявлень про бажаний продукт роботи науки як культури — про суб'єкт наукової творчості вченого.

Саме сьогодні ми і переживаємо глобальну наукову революцію, пов'язану зі становленням постнекласичної науки і відповідного постнекласичного типу наукової раціональності. Але крім приведення у відповідність із сучасним

---

\* Статтю підготовлено за підтримки гранту для здійснення українсько-російського проекту (Постанова Президії НАНУ № 67 від 6.04.2005 р., проект № 14)

рівнем змістовних і методологічних аспектів знання, що викладається в освітніх закладах, на часі ще й зміна уявлень про суб'єктів освітянської діяльності. Ця зміна зумовлена і відмовою від класичного ідеалу раціональності в філософії і науці, і тим, що предметом постнекласичної науки стають складні людиновимірні системи, котрі здатні до розвитку, а отже, в певному аспекті й освіта.

Усвідомлення різноманітності в способах існування наукової раціональності, що супроводжувало філософське осмислення наукових революцій ХХ ст., в сучасній філософії науки ґрунтується на поняттях ідеалів і типів раціональності. Класичний і некласичний ідеали раціональності розглядає в 1984 р. Мераб Мамардашвілі [2] і включає в цей розгляд філософію, психологію і фізику. Американський філософ Хіларі Патнем констатує в 1987 р. принципові труднощі з класичним ідеалом безособового знання, аналізуючи ситуації в квантовій механіці і в сучасній логіці [3, 467–509]. В'ячеслав Стьопін в 1989 р. і формулює ознаки класичного, некласичного і постнекласичного типів раціональності, які утворюються на відповідних етапах розвитку науки [4, 3–18].

Перш за все хотілося б зазначити, що ідеал класичної раціональності відпрацьовувався, згідно з Мамардашвілі, за часів класичної науки і його природньо співставляти з класичним типом наукової раціональності за Стьопіним. При цьому в око впадає деяка суперечність, яка є уявною, про що йтиметься нижче.

Річ у тім, що співвідношення суб'єкта і об'єкта пізнання мисляться в класичному типі раціональності таким чином, що суб'єкт має бути елімінованим, винесеним за дужки, для забезпечення об'єктивності пізнання. Свого часу це класичне розуміння позиції суб'єкта вдало висловив відомий фізик Л. Брілюен: «Від того, що я тільки подивлюсь, нічого не зміниться». Стійкі макроскопічні тіла, які є предметом класичної фізики, відповідають цій настанові. Змінювати її доводиться, коли мова йде про мікрооб'єкти, котрі виступають предметом квантової механіки, і «подивитись» на які, тобто піддати впливу електромагнітного випромінювання, означає змінити ті вихідні характеристики положення або імпульсу, які і мали бути вимірними.

Тут в дію вступає некласичний тип раціональності, який передбачає забезпечення об'єктивності пізнання завдяки врахуванню засобів діяльності суб'єкта. Принцип доповняльності Н. Бора, який мав врегулювати дії вченого з урахуванням принципу невизначеності Гейзенберга щодо некомутируючих величин, академік В. А. Фок переформулював у принцип відносності до засобів спостереження. Він підкреслював, що цей принцип є узагальненням принципу відносності механічного руху до систем відліку, який діяв у класичній і релятивістській механіці. Таким чином було усвідомлено, що певне врахування активності суб'єкта мало місце і за часів класичного типу раціональності.

Постнекласичний тип раціональності продовжує обмежувати дію класичного типу раціональності, оскільки визначає, що серед макроскопічних об'єктів, які раніше всі вважалися предметом класичної фізики, такими є тільки інтегровані системи. Неінтегровані системи, динаміка яких є

нелінійною, в певних галузях свого існування (біля особливих точок, точок розгалуження, в найпростішому випадку точок біфуркації) є надзвичайно чутливими до зовнішніх впливів, принципово відкритими. Спостереження таких систем, хоча і немікроскопічних, також впливає на отримувані результати незворотнім чином. Однак для забезпечення об'єктивності пізнання тут не може вистачити лише врахування засобів спостереження.

Загальних настанов для дії суб'єкта при вивченні таких систем ще не існує. Відомо, що слабкого випадкового впливу достатньо, щоб визначити вибір системою альтернативного способу поведінки, а надалі наслідки цього вибору посилюються нелінійністю. Стьопін зазначає додаткове ускладнення, яке потрібно брати до уваги, коли мова йде про такі типові об'єкти нелінійної науки, як живі системи, соціальні системи, екологічні системи, що можуть включати в себе і людину. Об'єктивне пізнання цих систем передбачає врахування ціннісних настанов суб'єкта. Так, навряд чи можна адекватно ставитись до вивчення біосфери за умови, наприклад, поділу живих істот на корисних і шкідливих.

Що ж до співвідношення класичного ідеалу раціональності з певними типами раціональності, то важливо визначити, перш за все, зв'язок класичного ідеалу раціональності саме з класичним типом раціональності. Тоді зрозумілими будуть умови, за яких ідеал раціональності має бути зміненим. Інакше неминучі ситуації, коли невідповідність плідної наукової теорії неадекватному ідеалу раціональності породжує питання про її повноту. Саме така ситуація мала місце під час дискусії Бора й Ейнштейна про повноту квантової механіки, відомої також як проблема прихованих параметрів. На сьогодні, завдяки формулюванню теореми Белла й її експериментальній перевірці, питання про повноту квантової механіки є вирішеним [5], на відміну від проблеми формування некласичного ідеалу раціональності.

Розглянемо тепер, в чому ж полягає та уявна суперечність, про яку йшла мова вище. Класичний ідеал раціональності є притаманним класичній науці Нового часу, метафізичні засади якої були створені Декартом. Як показав М. Хайдеггер у своїй відомій праці «Час картини світу», «до науки як до дослідження справа вперше доходить, коли буття існуючого починають шукати в предметності. Це опредмечення здійснюється в уявленні... тоді істина обертається на вірогідність уявлення. Вперше існуюче визначається як предметність уявлення, а істина як вірогідність уявлення у метафізиці Декарта» [6, 101]. При цьому світ стає картиною, а людина суб'єктом: «...людина стає суб'єктом... означає: вона стає тим існуючим, на яке у роді свого буття і виді своєї істини спирається усе існуюче» [6, 102]. На відміну від давньогрецького і середньовічного ставлення до світу, «людина, власне, захоплює це становище, яке нею ж влаштоване... Людина ставить засіб, яким треба поставити себе відносно опредмеченого існуючого в залежність від самої себе» [6, 102]. А метафізичною засадою цієї самостійності людини як суб'єкта виступає славнозвісне *cogito ergo sum* — можливість суб'єкта засвідчувати своє існування внаслідок власної рефлексії.

Таким чином, створюється враження певної суперечності: класичний тип раціональності передбачає можливість не зважати на суб'єкт, отримувати цілком об'єктивне знання, елімінуючи будь-яку згадку про

суб'єкт, а класичний ідеал раціональності спирається на вихідну визначальну роль суб'єкта як на свою метафізичну основу. Насправді ж, як вже зазначалось, ця суперечність уявна. Адже саме можливість суб'єкта засвідчити об'єктивність деякого предмета залежить від спроможності суб'єкта неперервним чином відтворювати об'єкт так, щоб той був повністю артикульований зовнішнім, просторовим чином, тобто щоб не лишалось місця ні для чого внутрішнього, не контрольованого суб'єктом. Саме це забезпечує принципове розрізнення, за Декартом, матеріальної субстанції, головною ознакою якої є просторова протяжність, і духовної субстанції, головною ознакою якої є мислення. Це розрізнення, як відомо, вперше визначило предмет природознавства.

Визначаючи класичний ідеал раціональності і посилаючись при цьому на Декарта, Мамардашвілі підкреслює, що мова йде про принципову можливість відтворити раціонально зрозумілий об'єкт неперервним чином теоретично (чому відповідає, наприклад, застосування в теоретичній механіці диференційного числення, а отже, й нескінченно малих величин). Стосовно практики передбачається можливість нескінченного вдосконалення вимірювальних процедур, які в принципі апроксимують ідеальну точність величин, теоретично заданих щодо математичних просторових і часових точок, і не мають розміру.

Всі згадані нескінченності, а також багато інших (можливість мислити і актуальну й потенційну нескінченності у математиці, зокрема), передбачають примислення нескінченного суб'єкту, здатного здійснити ці нескінченні процедури. З самого початку класичне мислення мало на увазі божественний інтелект, за образом і подобою якого мислився людський інтелект. Вирішальною для класичного ідеалу раціональності була можливість граничного переходу між процедурами, які була здатна здійснювати людина, і їхнім нескінченим повторенням, щодо якого мислився здатним нескінченний суб'єкт.

Таке розуміння об'єктивації раціонально зрозумілого задається в метафізичному обґрунтуванні науки Нового Часу Декартом і виступає вихідним моментом методу фізичного дослідження за Галілеєм [7]. Як один із наслідків для фізичної картини світу, з цього випливає, між іншим, нескінченна подільність і однорідність простору і часу, в будь-якій точці котрого суб'єкт може перевірити в фізичному експерименті теоретичний закон, що описує поведінку об'єкта.

І нарешті, ще один важливий аспект класичного розуміння свідомості, на якому наголошує Мамардашвілі: «той, хто знає предмет А, знає свій стан розуму стосовно А (тобто свідомість прозора для самої себе)» [2, 10–11]. Цей момент є надзвичайно важливим саме для розуміння освіти в класичному дусі. Ось як характеризує це класичне розуміння сам Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремий елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і в цьому сенсі одноєдина й абсолютна) система відліку — така, що перенесення знання ... з однієї голови до іншої в навчанні і засвоєнні... ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного єдиного суб'єкта по всіх точках... Ми вважаємо, що процес

навчання полягає в тому, що якщо, наприклад, дитина знаходиться в точці А і у мене, універсального спостерігача, є знання про те, що відбувається в точці А, я можу передати дитині це знання» [2, 12–13]. Але весь досвід педагогіки, психології, лінгвістики відкидає це спрощене класичне розуміння.

Власне, вихід за межі класичного розуміння свідомості в філософії і психології почався з виявлення «непрозорості» для суб'єкта власних станів свідомості. Виявлення Марксом феномену ідеології, виявлення Фрейдом процесів раціоналізації витіснених змістів свідомості — це свідоцтво детермінованості мислячого суб'єкта історією людства за Марксом або персональною історією становлення його сексуальності за Фрейдом.

М. Мамардашвілі вважав, що, як свого часу для Маркса і Фрейда, вихід за межі класичної раціональності відбувся для видатних фізиків у ХХ ст. В ході наукових революцій нашого століття Ейнштейн у спеціальній теорії відносності відмовився від ідеалізацій, притаманних принципу відносності Галілея, а Н. Бор у квантовій механіці — від притаманних класичній механіці ідеалізованих уявлень про принципову можливість нескінченно точного визначення положення та імпульсу мікрооб'єктів.

Мамардашвілі ставить в один ряд обмеження класичного погляду в квантовій фізиці з границею зменшення невизначеностей, в психології — з сенсорним порогом чутливості, в економіці — з неможливістю зняти різницю між організацією виробництва всередині приватного виробництва і його самоорганізацією в цілому ринку, де діють багато індивідуальних воель, що базуються на приватній власності. До таких обмежень Мамардашвілі відносить і принципову відсутність проміжних варіантів при випадковому виборі між рівноможливими рішеннями в точці біфуркації.

Роль таких обмежень полягає в тому, що вони руйнують можливість граничного переходу до нескінченно потужного зовнішнього інтелекту, адже саме такий перехід є основою класичного образу думки. Більш того, примислення нескінченного суб'єкта стає в цих випадках непотрібним, а тому й безглуздим.

Торкаючись причин цих змін, Мамардашвілі посилається на Маркса, «у якого цей радикально некласичний хід мислення, що виключав деяку класичну прозорість свідомості або деяку абсолютну зовнішню систему відліку, в якій будь-яку систему може бути відтворено вже в раціонально контрольованому вигляді, передбачає існування істотно різних осередків самодіяльності в системах» [2, 69].

Цікаво, що існування різних осередків самодіяльності, яке й робить неможливим застосування типової для класики привілейованої точки зору, є типовою ознакою складних систем, що самоорганізуються і які виступають предметом нелінійної науки. Ці системи мають різні центри притягання (аттрактори), що конкурують поміж собою і визначають можливість різних варіантів еволюції складних систем. Нелінійність посилює відмінності, які спочатку є малими, і система, потрапивши в зону притягування одного з аттракторів, опиняється в ситуації незворотності зробленого вибору. Подальше уточнення інформації щодо вихідних відмінностей не поліпшує можливостей передбачення ні для ситуації біфуркації, ні для дивних аттракторів входження в хаос. Все це робить очевидним необхідність

подальшої відмови від класичного ідеалу раціональності для успішного розвитку і постнекласичної науки.

Таким чином, релятивістська фізика зруйнувала ідеал привілейованої просторово-часової позиції в системі відліку, яка пов'язувалася в класичній механіці з абсолютним простором і часом. Квантова механіка продемонструвала принципову неможливість нескінченного уточнення просторово-часового положення фізичних об'єктів. Нелінійна динаміка остаточно зруйнувала ідеал лапласівського детермінізму, показавши, що уточнення початкових умов не поліпшує передбачуваності.

В пункті, який пов'язує класичний спосіб мислення з точкою зору божественного погляду, розуміння, запропоноване Мамардашвілі і Патнемом, співпадають. Однак якщо Мамардашвілі підкреслює перш за все відмову від примислення нескінченного інтелекту при виході за межі класичного ідеалу раціональності, Х. Патнем зосереджується на відмові від привілейованої точки зору в інший спосіб, визначений традицією, в якій він працює і яку можна визначити як постаналітичну [8, 24–26].

Метафізичний реалізм, який Патнем піддає критиці, передбачає привілейовану пізнавальну позицію, так би мовити, з точки зору погляду «Божественних очей» [9, 468-494]. Х. Патнем демонструє неприйнятність такої позиції на двох прикладах, один з яких пов'язаний із квантовою механікою, а інший — зі способами розв'язання парадоксу брехуна в сучасній логіці. Нещодавне доведення повноти квантової механіки і відмова від ідеї прихованих параметрів засвідчили, що неможливо уникнути того, що Патнем, посилаючись на Е. Вігнера, називає принциповим розривом, проміжком між системою і спостерігачем. Для повного опису квантово-механічної системи необхідно зважати, які саме з двох можливих і взаємовиключних (доповняльних) засобів спостереження будуть використовуватися суб'єктом, отже, неможливо уявити суб'єкт, який водночас озирає би і системою, і спостерігача в обох варіантах, не вдаючись до парадоксальної інтерпретації одночасного існування множини світів, що розгалужуються.

Аналогічно, застосовуючи ієрархію мов і мета — мов для уникнення парадоксу брехуна, неможливо висловлюватись про цю ієрархію мовою, що включена до неї. Ось який загальний висновок робить Х. Патнем з розгляду цих прикладів: «Обидва випадки включають одне й те ж поняття «Божественного бачення», один і той же епістемологічний ідеал досягнення бачення «з точки зору Архімеда» — точки зору, з якої ми могли б озирати спостерігачів, немов би вони не були нами самими, немов би ми були, так би мовити, поза нашою власною шкірою. Обидва випадки включають один і той же ідеал безособового знання. Те, що ми не можемо досягти цього ідеалу на практиці, не є парадоксальним: ніколи й не припускалось, що ми можемо досягти його на практиці. Однак те, що виникають принципові труднощі з самим ідеалом, тобто що ми не можемо більше уявити, що означає досягнення цього ідеалу, цей факт виявляється для нас ... найбільш глибоким парадоксом» [9, 142].

Х. Патнем у згаданих нами роботах не намагався вийти до спроби позитивного формулювання некласичного ідеалу раціональності, зосере-



дившись на запереченні класичного ідеалу. Проблематично, чи погодився б він з тим розумінням завдання створення неklasичного ідеалу раціональності, який наводить М. Мамардашвілі: «Неklasична проблема онтології розуму (або, відповідно, раціональності) йде своїм корінням в ті зміни в ній, які виникають у ХХ ст. — у зв'язку із задачею введення свідомих і життєвих явищ до наукової картини світу» [2, 3]. Адже Патнем підкреслює неусувний проміжок між суб'єктом із засобами спостереження і досліджуванним мікрооб'єктом і принципову відсутність позиції, з якої можливий одночасний опис обох. Правда, і Мамардашвілі пише, що «введення явищ свідомості і життя до фізичної картини світу є вельми проблематичним» [2].

Взагалі, співставлення точок зору двох цих філософів є окремим складним завданням, оскільки мова йде про співставлення різних традицій мислення. Важливим є те, що з позицій різних традицій було засвідчено вихід за межі класичного ідеалу раціональності.

Щодо співвідношення класичного ідеалу раціональності і класичного типу раціональності, то, як видно, саме претензія суб'єкта на нескінченно точне відтворення об'єкта і створює принципову можливість своєї подальшої елімінації і впевненості в можливості абсолютної об'єктивності знання принаймні як ідеалу. Мамардашвілі формулює обмеження цієї можливості як «обмеженість можливостей спостерігача бути суб'єктом» [2, 51]. Таким чином, класичний тип раціональності втілює її класичний ідеал, обгрунтовується ним.

Природньо припускати, що в неklasичному і постнеklasичному типах раціональності втілюється неklasичний ідеал раціональності, але його усвідомлення і позитивне формулювання ще вимагатиме багатьох зусиль від філософів і методологів науки. Тим часом, перебудова освітньої практики у відповідності з новими науковими надбаннями вже має відбуватись. Надзвичайно обнадійливою у цьому плані є та обставина, що рух природознавства в бік залучення його до постнеklasичної науки усуває ту прірву, яка існувала між гуманітарними і природничими науками, між науками про живе і про неживе, взагалі між наукою і культурою як такими. Дотримуєтесь до опанування людиноспівмірних об'єктів, здатних до саморозвитку, так звані точні науки звертаються до досвіду біології і психології, історії й медицини, які завжди мали своїм предметом життя взагалі, і людське життя зокрема.

Поступаючись місцем лідера в природознавстві, фізика поступово звільняється від ролі єдиного зразка наукової репутабельності, з позицій якого всі інші наукові дисципліни вважались недостатньо розвиненими, не фундаментальними.

Між тим у науці змінилось саме ставлення до фундаментальності. Ось як пишуть про це самі науковці: «Не зважаючи на грандіозні успіхи фізики елементарних часток або аналізу гомологічних рядів у молекулярній генетиці, кредо «фундаменталістів» вже втратило свою виключну привабливість. Тепер уже не досить відкрити основні закони і зрозуміти, як працює світ «в принципі.» Найточніші фундаментальні закони діють у реально існуючому світі. Будь-який нелінійний процес призводить до розгалуження, до роздоріжжя, в якому система може обрати той або інший

шлях. Ми маємо справу з вибором рішень, наслідки яких неможливо передбачити, оскільки для кожного з цих рішень є характерним підсилення. Найнезначніші неточності роздмухуються і мають далекосяжні наслідки. Кожного окремого моменту причинний зв'язок зберігається, але після кількох розгалужень його вже не видно. Рано чи пізно початкова інформація про стан системи перестає бути корисною. В ході еволюції будь-якого процесу інформація генерується і запам'ятовується. Закони природи допускають для подій множини різних варіантів, але наш світ має одну-єдину історію» [10, 17].

Як бачимо, природознавство вийшло у предметне поле нелінійності, поліваріантності, незворотності вибору, в поле, де завжди працювали гуманітарні науки, і зокрема педагогіка. Правда, природознавство принесло з собою здатність точно формулювати і вирішувати деякі типи задач, пов'язаних з математичним моделюванням процесів самоорганізації, динамічного самовідтворення відносно стійких систем, що утворились у процесі самоорганізації, сценаріїв входження в хаос та утворення складних систем у динамічному детермінованому хаосі. Ці нові засоби значно збагачують можливості залучення математики до гуманітарної сфери [11]. Але не менш важливою для розвитку її наукових підвалин і філософських засад є відмова від неадекватних стандартів науковості і уявлень про ідеал наукової раціональності.

Недарма гуманітарні науки, і зокрема педагогіка і психологія, давно вже дають зразки такої роботи з людьми, малими і дорослими, до характеристики якої так пасують новонайдені терміни постнекласичної науки: поліваріантність, свобода вибору з можливих альтернатив, рух у полі притягання аттракторів, принципова складність і нередукованість цілісних утворень, — тобто все те, що складає сьогодні сенс терміна «нелінійність». Застосування цього, здавалося б, вельми природничого слова відбувається в сучасній культурі далеко за межами природознавства: для характеристики способу викладу в постмодерністських романах Мілорада Павіча, наприклад, або і в сучасній педагогії для характеристики способу організації (чи, скоріш самоорганізації) навчального процесу. Це свідчить про знову ж таки обнадійливу єдність сучасного культурного процесу. Філософська ж рефлексія над цим процесом має всі шанси на гармонійне включення до цього процесу.

У ХХІ ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософи мають бути медіаторами серед іншого, також і між сучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації [12]) і освітою. Спільна робота гуманітаріїв і природничиків здатна моделювати стратегії людської діяльності зі складними людинорозмірними системами: екологічними, соціологічними, медичними, освітніми.

Що стосується синергетичного підходу до освіти, тут скоріш мова йде про практику, ніж про пізнання. Але в будь-якому разі методологія такого пізнання і такої практики має бути постнекласичною. Та більшість освітян потребують практичного застосування синергетики в організації навчального процесу. Щоб дати місце самоорганізації мисленевих процесів в учнів, сприяти їм у кращому запам'ятовуванні, а може, і творчій насназі, потрібно

використати результати синергетичних досліджень у психології й роботі мозку в її зв'язку з процесами сприйняття і творчості та у багатьох інших галузях наук про людину.

Синергетика наводить мости між різними дисциплінами, не руйнуючи їхньої дисциплінарної визначеності і не знімаючи специфічності тих характеристик систем, що самоорганізуються, які виступають їхніми контрольними параметрами і параметрами порядку. Єдність методологічних підходів особливо важлива, коли предметом розгляду постає людина — місце перетину всіх природничих і гуманітарних наук. А саме таку ситуацію ми маємо в освіті, коли знання мозкових процесів і психологічних установок сприйняття і розуміння однаковою мірою важливі при виробленні освітніх стратегій. Тепер загальний науковий підхід до цих проблем відкриває нові можливості їх вирішення.

Разом з тим, використання здобутків синергетичних досліджень в освіті не вичерпує впливу постнекласичної науки на освіту. Ставлення філософії освіти до власного предмету тут є вирішальним. Синергетична методологія стає застосовною в освітній галузі, якщо філософія освіти розуміє освітні процеси як процеси самоорганізації. Тоді відомі настанови на ставлення до учня як до особистості, спрямування зусиль на розвиток здібностей до творчості у майбутнього науковця чи митця набуває конкретних методологічних підстав. При цьому підстави ці не перетворюються на набір завчених прийомів чи алгоритмів діяльності. Адже синергетичні комунікативні стратегії дій викладача передбачають його ж таки творчі зусилля.

### Література:

1. Мамардашвили М. К. Наука и культура. // «Философская и социологическая мысль». — №6. — 1990.
2. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. — Тбилиси: «Мцениереба», 1984. (книгу перевидано в 1994 році в Москві видавництвом «Лабиринт»).
3. Putnam H. Realism with a Human Face. Cambridge (Mass.), London: Harvard Univ. Press, 1990. (Російський переклад окремих розділів в кн.: Аналитическая философия: становление и развитие. — М.: Прогресс-Традиция, 1998. С. 467–509).
4. Стёпин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. — №10. — 1989. — С. 3–18.
5. Гриб А. А. Неравенство Белла и экспериментальная проверка квантовых корреляций на макроскопических расстояниях // Успехи физических наук, 1984. — Т. 142, Вып. 4.
6. Хайдеггер М. Время картины мира // Новая технократическая волна на Западе. — М.: «Прогресс», 1986. — С. 101.
7. Гуссерль Э. Кризис европейских наук // Вопросы философии. — №7. — 1992. — С. 146–176.
8. Боррадори Дж. Американский философ. Беседы с У. Куайном, Д. Дэвидсоном, Х. Патнемом. — М., 1998. — С. 24–26.

9. Патнем Х. Реализм с человеческим лицом // Аналитическая философия: становление и развитие. Антология. — М.: Прогресс-Традиция, 1998. — С. 468–494.
  10. Пайтген Х.-О., Рихтер П. Х. Красота фракталов. — М., 1993. — С. 17.
  11. Див. роботи Капіци, Малінецьного, Чернавського та ін. на сайті [www.spkurdyumov.narod.ru](http://www.spkurdyumov.narod.ru)
  12. Добронравова І. С. Синергетика как общенаучная исследовательская программа. // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. — М.: Прогресс-Традиция, 2004. — С. 78–87. Див. що та інші праці з теми на сайті [www.synergetics.org.ua](http://www.synergetics.org.ua)
- 

### ***І. Добронравова.* Філософія образования в эпоху постнеклассической науки**

Наука как познание тесно связана с наукой как культурой, то есть с образованием, воспроизводящим самих субъектов науки. Неизбежный разрыв между научными инновациями и образовательными традициями становится особенно очевидным во время научных революций. Ныне постнеклассическая наука сменила не только систему своих оснований, т. е. тип научной рациональности, но и оказалась перед проблемой создания неклассического идеала рациональности. Все это чрезвычайно важно для философии образования, поскольку она зависит от понимания человеческой способности учить и учиться. Исследования сложных самоорганизующихся систем, включающих человека, стали центральными в постнеклассической науке, особенно в синергетике, трансдисциплинарной науке о самоорганизации. Синергетическая методология может работать в образовании, если философия образования рассматривает его как процесс самоорганизации.

### ***I. Dobronravova.* Philosophy of Education in the Time of Post-non-classical Science**

Science as cognition is tightly connected with science as culture and also education, which reproduces the scientists themselves. An inevitable gap between scientific innovations and educational traditions is getting more obvious, especially in the time of scientific revolutions. Today, post-non-classical science has changed not only the system of its foundations, in particular the type of scientific rationality, but also has encountered the problem on how to create the non-classical ideal of rationality. It is of great importance to the Philosophy of Education, because it depends on comprehension of man's capacity to teach and learn. Research of the complex self-organizing systems, which include a man, has become central in the post-non-classical science, especially in Synergetic, a trans-disciplinary science on self-organization. Synergetic methodology could work in education, if Philosophy of Education regarded it as a self-organizing process.



**Костянтин КОРСАК**

## **ФОРМУВАННЯ ФІЛОСОФІЇ НАНОТЕХНОЛОГІЙ І ОСВІТА УКРАЇНИ**

*Перехід до суспільства знань потребує формування у молоді філософії нанотехнологій. Для цього слід долучити до наявних предметів інформацію про найновіші відкриття точних наук, а також застосувати запропонований авторський варіант принципово нової інтегрованої дисципліни «Природознавство—XXI».*

Характерною ознакою останніх років можна вважати акселерацію кількості і важливості наукових відкриттів, що безпосередньо стосуються пояснення одвічних загадок життя, зокрема, «феномену людини». Не ризикуючи помилитися, можна стверджувати, що це явище у найближчі дві-три декади лише посилиться, адже щороку кілька мільйонів молодих людей із дипломами магістра поповнюють когорти науковців-природодослідників, маючи змогу використовувати все досконаліший інструментарій й безприкладні можливості для практично миттєвих взаємобмін і плідної співпраці.

Одночасно на планеті відбуваються вельми комплексні процеси, які філософи й представники багатьох інших наук найчастіше об'єднують терміном «глобалізація» й акцентують їх провідні «...протиірччя:

— між репродуктивними можливостями біосфери, її здатністю демпфірувати антропогенні впливи, підтримувати стан, прийнятний для цивілізації, і стратегією індустріального глобального використання біосфери;

— між стратегією, яка прийнята світовим співтовариством, і цілями його розвитку;

— між інтересами нинішнього покоління, яке проводить політику розширеного самовідтворення, й інтересами майбутніх поколінь, яких така політика позбавляє прийнятних стартових умов;

— між «першим світом», що споживає більше ніж 80% світових ресурсів, і експлуатованим ним «третім світом», що забезпечує його добробут та розвиток» [5].

У світі філософії значно активізувалися пошуки більш адекватного опису наявних подій і суперечностей для якомога повнішого розуміння не лише минулого, а й сучасності, відтак, для поєднання об'єктивного й ефективного передбачення майбутнього зі здійсненням тих кроків і заходів,

які б унеможливили колапс людства чи інші катастрофічні сценарії. Вкажемо, що не лише науковці з розвинених країн чи Росії [8–11], але й представники України нещодавно оприлюднили чимало важливих і глибоких праць з цієї теми [2; 4; 6] та ін.

Метою цієї статті є не стільки аналіз зазначених і багатьох подібних до них праць для виявлення рівня їх прогностичної потужності, скільки доведення доволі важливого факту — навіть останні з них за часом появи внаслідок акцентованого вище явища прискорення інформаційно-наукового «вибуху» встигли втратити значну частину тих інформаційних і прогностичних переваг, які вони мали у момент створення. Особливо «постраждали» ті матеріали, які створювалися не філософами постмодерністського світогляду, а економістами, політологами, соціологами, психологами і представниками інших («вужчих») наукових царин.

Прикладом може слугувати дуже велика за обсягом книга М. Делягіна — одного з провідних російських економістів, керівника центрів стратегічних і прогностичних досліджень й радника Президента Росії В. Путіна [1]. Вона претендує на детальне вивчення «глобальної конкуренції», вплив на неї «мета-» й інших новітніх технологій з акцентуванням «руйнівного загнивання глобальних монополій, що призвело до світової економічної кризи» [1, 2].

Ці завдання, загалом, виконані, але надмірна концентрація уваги на діях транснаціональних компаній дуже обмежила евристичну спроможність М. Делягіна, який не помітив ні успішних прикладів побудови інноваційних економік (Фінляндія, Ірландія та ін.), ні тих фундаментальних основ, на які вони спираються. В його книзі годі шукати аналіз стану і перспектив розвитку нанотехнологій і тих наймолодших царин природничо-наукових досліджень, які вже розпочали детермінувати перехід до стадії «стійкого розвитку» (*sustainable development*) тих країн-лідерів, що свідомо відмовилися від саморуйнівного руху шляхом необмеженого розширення індустріального виробництва.

Подібні дії М. Делягіна є, загалом, типовим прикладом того, що заглиблені у проблеми свого вузького професійного сектору науковці роблять принципову помилку, вважаючи, що саме добре знайомі їм явища і чинники визначатимуть усі важливі світові події в найближчі десятки років. У цьому разі економісти акцентують лише дії тих чи інших груп фірм або окремих держав, психологи — різноманітні вторинні прояви впливу на більшість населення тих чи інших аспектів змінених інформаційних полів, а політологи просто відмовляються помічати, наприклад, майже очевидні наслідки вже дуже близьких економічно-соціальних змін, екстраполюючи наявний стан світового і регіонального суперництва на віддалене майбутнє. Вкажемо лише одну книгу з серії подібних хибних прогнозів, яка була створена у середині 1980-х років великою групою кращих науковців Франції [12]. Сотні її сторінок присвячені детальному аналізу можливого розвитку до межі 2100-го року суперництва США і СРСР, країн Варшавського пакту і держав НАТО, хоч для представників інших (зокрема — природничих) наук із

розвинених країн близький крах «соціалістичного табору» внаслідок прискорення технологічно-виробничого відставання був майже очевидним.

Слід визнати слушними непоодинокі твердження багатьох представників різних наук щодо «неможливості» точного передбачення того, що саме вироблятимуть через 30–40 років у тому чи іншому секторі економіки, як буде організоване щоденне життя більшості громадян у тих чи інших аспектах тощо. На його підтримку можна подати той факт, що ніхто з прогнозистів світу не спромігся передбачити появу і переможну світову ходу Інтернету, оскільки з цілком об'єктивних причин вони не мали й найменшого уявлення про те, наскільки блискавично зростатиме швидкодія електронно-обчислювальних машин, пропускну спроможність каналів зв'язку між ними і досконалість програм обробки електронно-числової інформації.

Та, мабуть, зі сказаного аж ніяк не випливає, що зазначена «неможливість» назавжди припинить будь-які спроби довгострокових прогнозів і побудови тих чи інших планів стратегічних дій на їх основі. Інтелектуальна потужність і природна допитливість більшості представників підвиду «*homo sapiens sapiens*» настільки висока, що ніколи не припиняться спроби хоч трішки «зазирнути за горизонт», щось винайти, передбачити і створити цілком нове. Вищих успіхів у подібному прогнозуванні досягають ті науковці, які звертаються не лише до останніх відкриттів у своїх наукових царинах, але й намагаються стежити і застосовувати всі досягнення з інших наукових сфер, чий вплив може виявитися у найближчі роки і у віддаленому майбутньому.

У нас багато прикладів цього як у публікаціях зарубіжних науковців, так і українських. Зокрема, важливий евристичний матеріал читачі можуть знайти в останніх працях наших філософів В. Кордюма і В. Лук'янця [2; 4; 5] та ін., які звертаються не лише до суто філософських чи політико-економічних питань, але й до фундаментальних досягнень провідних наукових сфер — високих інформаційних технологій, генної інженерії, космофізики та ін. У розвиток цих та інших праць нижче ми наведемо дані про ще новіші наукові досягнення, які відкривають перспективи повного подолання зазначених на початку даної статті «глобальних протиріч» і прискореного переходу людства до «стійкого розвитку».

У рамках суто індустріальних технологій зазначені протиріччя неможливо ліквідувати навіть за умови звернення до природо-захисного законодавства і обов'язкової екологічної освіти. Наприклад, перехід від сучасних видів палива, що спричинюють грандіозне забруднення довкілля і прискорений розвиток «парникового ефекту», до всього комплексу псевдоневичерпних земних енергетичних джерел аж ніяк не позбавляє людство багатьох неприємностей. Дійсно — побудова десятків мільйонів великих вітряків (саме стільки необхідно для заміни наявних теплових і ядерних електростанцій) вимагатиме настільки грандіозних матеріальних і фінансових витрат, що годі сподіватися на рух усього людства саме в цьому напрямі. Ще вищий рівень нереальності у пропозицій повного викорис-

тання енергії океанічних припливів і морських хвиль, тепла вулканів і глибинних шарів кори Землі тощо.

А от вихід поза індустріальні технології, повна відмова від них і звернення до нано- і фемтотехнологій, що пов'язано з керуванням людиною процесами на відстанях  $10^{-9}$  м і  $10^{-12}$  м, гарантовано і назавжди ліквідує загрозу «енергетичного голоду» і потребу відбирання у наступних поколінь «прийнятних стартових умов». Ці покоління отримають засоби для свого нормального життєзабезпечення на необмежений час — сотні мільйонів (якщо не мільярдів) років.

Концентрованим джерелом «енергії майбутнього» є термоядерний синтез (приклад фемтотехнологій), який уже можна було б здійснити, якби з початку 1990-х років зусиллями нафтогазового лобі не припинилося серйозне фінансування подібних науково-технологічних експериментів одразу в усіх розвинених країнах світу. Другим, цього разу неконцентрованим (розсосередженим) джерелом «енергії майбутнього», ми вважаємо фотоелектричні перетворювачі сонячного проміння на електричний струм. Розвиваючи вже наявні успіхи російського нобелівського лауреата Ж. Алфьорова й інших науковців у технологічних процесах створення упорядкованих певним чином наноструктур, можна було б підвищити коефіцієнт цього перетворення з кількох до 20–30 відсотків. У цьому разі кожен квадратний метр у грандіозних пустельних регіонах Землі міг би стати кількасотватним джерелом енергії, а десяток квадратних кілометрів замінив би дуже потужну сучасну теплову чи ядерну електростанцію.

Отже, насправді перед людством немає жодної загрози «енергетичного колапсу», повного і безповоротного вичерпання всіх енергетичних ресурсів, загострення всепланетного збройного суперництва «за останні тонни нафти» та ін. Є суб'єктивні й об'єктивні причини для штучного сповільнення науково-технічного прогресу, скерованого на вихід за межі індустріальних макротехнологій і мегахімічних процесів, сповільнення, яке має зникнути уже в найближчі 10–15 років. Невдовзі всі публікації алармістського плану втратять доцільність і викликатимуть співчутливу посмішку, аналогічно тому, як сприймаються праці міжнародних геологічних конгресів початку ХХ ст., леймотивом яких були підрахунки дати вичерпання «останніх родовищ залізної руди». Пізніше серія відкриттів виявила — Земля просто неймовірно багата сполуками заліза, тому «вичерпати» його родовища навіть теоретично неможливо.

І ще один — останній — приклад того, що прогнози без врахування найновіших і перспективних відкриттів не можуть бути надійними. Він стосується «репродуктивних можливостей біосфери», у першу чергу — первинної її біологічної продукції, яка безпосередньо чи після певної переробки стає для людей їжею, та іншими засобами забезпечення нормальної життєдіяльності. Чомусь у відомих автору статтях колеги спираються на нічим не обґрунтоване припущення, яке полягає у повній неспроможності людського інтелекту вступити в змагання з біосферою у проблемі «виготовлення біологічної продукції». Традиційний постулат



звучить просто — «ми завжди харчуватимемося виробами сільського господарства, доповнюючи їх лісо-, морепродуктами».

На наш погляд — це хибний і обеззброєний постулат. Він має глибоку історичну аналогію з тим, як люди використовували метали. Нагадаємо, що спершу доводилося задовольнятися лише «вільними» природними металами у вигляді залізних метеоритів, золотих, мідних і залізних самородків. Але природна допитливість і тривала серія «експериментів» із впливом вогню на різноманітні природні речовини і сполуки дала змогу людям вже тисячі років тому отримати спершу легкоплавку бронзу, а пізніше — залізо і сталь. Це дало людям доступ до міцних і некрихких матеріалів, що й забезпечило подальший довготривалий прогрес у виробництві інструментів і, на жаль, засобів убивства.

У даний момент людство впритул наблизилось до ефективного і дешевого штучного виготовлення «первинної біопродукції» не шляхом хімічного перетворення нафти чи газу у подобу природних білків, а керованим на нановідстанях відтворенням тих реакцій фотосинтезу, які відбуваються у клітинах зелених та інших наземних і водних рослин. У цьому разі знову можуть «постраждати» пустелі — гектар штучного поля на їх теренах замінить десятки (а швидше — сотні) гектарів посівів зернових чи технічних культур. Зрозуміло, що подібні надвисокі нанотехнології назавжди ліквідують загрозу голоду не лише наявного, а й значно більшого населення Землі, а також обов'язково призведуть до грандіозних змін у розподілі активного населення, щоденного життя мільярдів осіб, трансформації менталітету, системи цінностей, врешті, світогляду і філософії.

Та щодо останніх аспектів, якщо це й станеться, то не одразу, а після подолання багатьох перешкод. Так трапилося, що не лише в Україні, а навіть у більшості розвинених країн світу в другій половині ХХ століття нищівної критики і звинувачень в «антигуманності», «технократизмі» й інших «гріхах» зазнали фізика, математика, інженерія і абсолютна більшість усіх природничих наук. Межі статті не дають нам змоги навести різноманітні приклади того, як швидко занепадав суспільний рейтинг цих наук, як часто в публікаціях підкреслювалися реальні й міфічні загрози, пов'язані з їх розвитком, як зникала повага дітей і молоді до точних наук та їх бажання присвятити життя діяльності у природничо-науковій сфері. Лише на межі сторіч частина розвинених країн схаменулася і розпочала не тільки всіляко підтримувати власні таланти, а й розробляти схеми залучення до себе здібної до точних наук молоді з усіх континентів. Для цього США просто прискорили друк доларів, Австралія скоротила термін навчання до рівня бакалавра до двох років, Великобританія удосконалила законодавство, а Європейський Союз винайшов Болонський процес.

Гранично несприятливі політичні й економічні умови для розвитку точних наук у напрямку нано- і фемтотехнологій склалися в Україні. Ситуація настільки неприємно вражаюча, що просто немає бажання навіть писати про те, куди пішли народні ресурси в 1991–2004 роках, скільки було знищено чи зрушено науково-дослідних установ і побудовано різноманітних

сакральних споруд, як додатково поглиблювалася прірва між мережею університетів й аналогічних ВНЗ та інститутами Національної й інших академій України, які нерозумні і дріб'язкові труднощі створювалися на шляху молоді до наукових ступенів кандидата і доктора наук та ін. «Помаранчева революція» не лише стала яскравим прикладом прояву в нашому політично-соціальному просторі законів нелінійних наук (у першу чергу — синергетики і теорії катастроф), а й створила передумови того, що напрями прогресу у нас визначатимуть люди з університетською освітою, а не з професійно-технічною і «зеківською» підготовкою. Науковцям — філософам, економістам, педагогам, представникам природничо-математичних наук — нові умови мають дати потужний імпульс для активізації власних досліджень на користь Вітчизни, утвердження її незалежності й виходу економіки на новий якісний рівень.

Цей рівень не може бути індустріальним, він не повинен орієнтуватися на лінійне удосконалення наявних технологій промислових регіонів України. Йдеться (і тут автор цілковито солідарний з уже згаданими філософами В. Кордюмом, В. Лук'янцем, а також з фізиками В. Семиноженком, І. Юхновським та іншими науковцями) про створення у нас нано- і фемтовиробничого комплексу, про формування відповідної свідомості та філософії.

Слід ще більш активно і дохідливо поширювати в засобах масової інформації найновішу інформацію про вже здійснені відкриття нанонаук і втілені у життя нанотехнології, адже без створення критичної маси знань у цій сфері годі сподіватися на те, що законодавці досягнуть консенсусу щодо необхідності перетворення непоодиноких (ще знищено не все!) центрів подібних досліджень в Україні на зони пріоритетної національної уваги і підтримки. Без обізнаності населення про справжні можливості високих і надвисоких технологій неможливо запобігти подальшому зміцненню антинаукової пропаганди, рекламуванню псевдоцілителів, безпідставної підтримки шарлатанів і пройдисвітів, які переконують необізнаних і довірливих, що вони вилікують усі хвороби залученням «тонкої матерії», «інформаційно-енергетичного середовища» чи «торсійних полів». Спроби розвитку «духовності нації» зверненням до ірраціонального і містичного є небезпечним збоченням на манівці, а поширення пропозицій заміни традиційних курсів фізики чи інших точних наук конгломератом з історії релігій і первинних уявлень про закони природи є небезпечним з точки зору майбутнього наукового поступу України.

Формування запропонованої В. Лук'янцем «філософії нанотехнологій» є значно складнішим завданням, як це може видатися на перший погляд. Нові знання доведеться вкладати не на «*tabula rasa*», позбавлених будь-яких знань і практичного досвіду представників нових поколінь, а на «зайняту і ворожу» територію. Остання формується поєднанням генетично успадкованих програм ментальної діяльності і того щоденного практичного досвіду оперування з макро-, міди- і мінітілами, з якими стикається кожна людина під час свого природного розвитку.

На основі цього досвіду формується «здоровий глузд», який інакше можна назвати «філософією макротехнологій», оскільки він разом з нескладними шкільними експериментами дає змогу практично всім дітям і підліткам засвоїти основи знань із класичної механіки поступальних рухів, основ молекулярно-кінетичної теорії газів та інших станів речовини. Цього типу знання про великі і малі тіла стають основою певного рівня безпеки життєдіяльності, вберігають від багатьох найбільш поширених нещасть, хоч і не можуть запобігти загибелі, коли людина стикається з невідомим чи недостатньо вивченим — «розривними» течіями у мілких морях біля широких пляжів, смерчами, кульовими блискавками, океанічними цунамі тощо. Вони формують загалом доволі придатні для щоденного буття уявлення про межі можливого і неможливого, реального і фантастичного, хоч і не вберігають частину громадян від збочень у світ фантазій і містики.

Зрозуміло, що вже існують повніші і точніші уявлення про Всесвіт і наше найближче довкілля. Складність формування у критично великого відсотка політиків, законодавців і представників активного населення наукового і правильного уявлення про особливості законів природи на нано- і фемтовідстанях спричинена тим, що ці закони в переважній більшості своїх визначально-продуктивних положень є запереченням «здорового глузду» і звичних нам зі щоденного досвіду макротехнологій. Взаємодія і рух нано- і фемтооб'єктів не підкоряється законам Ньютона й усім іншим класичним законам (виняток — закони збереження, які мають цілковито універсальний характер), лінійні теорії й доступні головному мозку людини образи і моделі не придатні для формування уявлення не лише про кварки чи глюони, а й про «звичайні» електрони. З величезними труднощами і після спільних зусиль багатьох учених вдалося бодай у загальних рисах зрозуміти природу електронної надпровідності і пояснити, яким чином рухомі електрони у певний момент вже при невеликому зниженні температури дроту чи виробу назавжди втрачають спроможність стикатися з іонами та іншими важкими нерухомими об'єктами у надпровідниках, хоч цих об'єктів значно більше, як стовбурів дерев у густому лісі.

Відтак, для формування філософії нанотехнологій необхідно досягти масового поширення досить широкої й різноманітної інформації про особливості і закони нано- і фемтосвіту; характеристики фотонів, фононів та інших колективних збурень; хвильові закони і рівняння руху; нелінійні взаємодії і явища тощо. Разюча відмінність хвильових і квантових закономірностей від класичних законів корпускулярної фізики, з одного боку, може зробити виклад подібної інформації досить цікавим і привабливим, з другого — утруднює формування досить міцних уявлень і адекватних моделей, придатних для подальшого використання під час оцінювання тих чи інших нано- і фемтопроектів, планів і пропозицій. Очевидно, давно пора припинити розтринькування дорогоцінного навчального часу в старших класах середньої школи на чергове повторення банальних даних про прямолінійний рух і його різновиди, цілу групу законів поведінки ідеального газу — ущільнення подібної інформації вивільнить

приблизно рік на ознайомлення учнів з нано- і фемтосвітом, зі станом і перспективами створення і використання новітніх технологій, які спроможні звільнити людство від загроз колапсу і повного зникнення. Один із можливих варіантів «нової фізики» для майбутньої 12-річної фізики був створений автором з колегами на початку 1990-х років. Він лишається актуальним і готовим до застосування на даний момент.

Ще одна — і більш істотна — авторська пропозиція полягає у проведенні експериментів із використання у спеціалізованих ліцеях і на молодших курсах вищих навчальних закладів цілковито нової дисципліни, яку доцільно назвати «Природознавство—XXI». Перший варіант концепції і програми цієї дисципліни на початку 1990-х років задовольнили організаторів конкурсу, який тривав цілу п'ятирічку, і пізніше неодноразово оприлюднювалися в інформаційно-дидактичних матеріалах нашого міністерства освіти [3]. Провідна ідея — синергетично-еволюційний підхід й акумуляція в цій дисципліні усіх останніх відкриттів і досягнень нано- та інших провідних сучасних наук.

Найявний варіант дисципліни вже частково втілений у підручнику і складається з двох частин, що послідовно висвітлюють сучасні уявлення про походження неживої (1-ша частина) і живої субстанції (2-ша частина), їхній розвиток та постійне ускладнення, а також розглядають сучасний стан і шляхи подальшої еволюції Сонячної системи, Землі і людини.

Зміст «Природознавства—XXI» постійно оновлюється і доповнюється, адже важливі відкриття здійснюються мало не щотижня. Наприклад, у статті В. Кордюма про «біологічні загрози» наголошується на тому, що лише 2–3% всього генетичного матеріалу містить корисні послідовності (відповідальні за «кодування»). Щодо решти він висловлюється так: «...було б цікаво знати, що вони є з себе і звідки у нас взялися» [2, 204]. Нещодавно отримана необхідна відповідь — мала частина генів кодує створення «будівельного матеріалу» багатоклітинних організмів, а значно більша відповідає за складну програму побудови всього організму з цих складових частин [7] та ін.. Зауважимо — подібні відкриття створюють перспективу зовсім іншого поступу в лікуванні переважної більшості хвороб, а от гіпотеза Е. Дрекслера про обов'язковість панування в майбутньому «наноасамблерів (роботів)» нам видається хибною і малопродуктивною. Не завжди першовідкривачі можуть передбачити віддалені наслідки зробленого ними — свого часу Г. Герц, довівши існування і дослідивши головні властивості електромагнітних хвиль, цілком переконано заявив, що «вони ніколи не знайдуть практичного застосування...».

## Література:

1. *Деягин М. Г.* Мировой кризис: Общая теория глобализации: Курс лекций. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 768 с.
2. *Кордюм В. А.* Биологическая опасность — критический порог // Практична філософія. — 2001. — №2 (3). — С. 197–210.

3. *Корсак К. В.* Природознавство (10-11 кл). Програми курсів основ природничих дисциплін за вибором для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій. Міністерство освіти України. — К., Перун, 1996. — С. 73–91.
4. *Лук'янець В. С.* Наукоемкое будущее. Философия нанотехнологии. Загадка Silentium Universi // Практична філософія. — 2003. — №3. — С. 10–27.
5. *Лук'янець В. С.* Техно-науковий активізм та його вплив на світоглядний інтер'єр екологічної ери // Практична філософія. — 2002. — №2 (6). — С. 10–25.
6. *Лутай В. С.* Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. — К.: ПАРАПАН, 2004. — 156 с.
7. *Маттик Д.* Тайны программирования сложных организмов // В мире науки. — 2005. — №1. — С. 28–35.
8. *Моисеев Н. Н.* Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза // Экология и жизнь. — 1997. — № 2–3.
9. *Тюффлер Э.* Третья волна. — М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. — 784 с.
10. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества / Пер. с англ. — М.: Аспект-Пресс, 2004. — 400 с.
11. *Федотов А.* Глобалистика — наука XXI в. // Вестник высшей школы (Alma mater) — № 11. — 1999. — С. 39–41.
12. 2100: recits du prochain siecle / Sous la direction du T.Gaudin. — Paris, ed. Payal, 1990. — 600 p.

---

### ***К. Корсак.* Формирование философии нанотехнологий и образование Украины**

Переход к обществу знаний нуждается в формировании у молодежи философии нанотехнологий. Для этого следует включить в имеющиеся предметы информацию о новейших открытиях точных наук, а также применить предложенный авторский вариант принципиально новой интегрированной дисциплины «Природоведение—XXI».

### ***K. Korsak.* Development of Philosophy of Nanotechnologies and Education in Ukraine**

Transition to knowledge society requires the comprehension by the youth of Philosophy of nanotechnologies. For this purpose, there is a need to include the information about the newest discoveries in the field of exact sciences into the educational disciplines, and to apply the author's variant of essentially new integrated course «Natural Studies—XXI» on practice.

**Віталій ТАБАЧКОВСЬКИЙ**

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ У СВІТЛІ  
СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ  
АНТРОПОЛОГІЇ**

*У статті аналізується процес переосмислення усталених поглядів на людину та культуру в їх освітянському заломленні, перехід від антропології нормативізму і ригоризму та відповідної їй нормативістськи — репресивної педагогіки до антропології та педагогіки сприяння. Окреслюються найбільшчі питання означеного перегляду, що становлять зміст авторських міркувань. Зазначається, що філософське осмислення будь-яких антропологічних колізій органічно переростає у соціально-педагогічні роздуми, та робиться спроба розкрити особливості такого переростання у зверненні до порівняльного аналізу класичних та сучасних антропологічних уявлень. На цій підставі виокремлюються наріжні антропологеми сучасної культури, акцентується увага на особливостях постмодерного бачення феноменів свободи, самості, зустрічі та його значущості для антрополого-педагогічних розмислів.*



На межі століть і тисячоліть, на новому етапі національного відродження України ми є свідками й учасниками радикального переосмислення усталених поглядів на людину, культуру, соціум, особливо ж — на способи їх взаємозв'язку. Переглядається, зокрема, антропологічна парадигма, котру я назвав би «антропологією проповідників» — рефлексією радше щодо бажаного, аніж реально існуючого образу людини. Переглядається антропологія нормативізму й ригоризму та відповідна їй нормативістськи-репресивна педагогіка (спадщина тоталітарної доби), а також утопічно-нормативістське бачення соціуму. Натомість утверджується тенденція, що її можна назвати антропологією, педагогікою та соціологією сприяння, пов'язана з беззастережним поглибленням та розширенням обривів людинознавства. Декілька найбільшчих, як на мене, питань означеного перегляду і становлять зміст наступних міркувань.

Чи не найголовніше у подібних пізнавальних і, особливо, практичних ситуаціях — «не перегнути палицю», або ще кажуть, разом з водою не вихлюпнути й дитину (а водночас, дотепно додав один мій колега, ще

й «ночви викинути»). Бо ж теоретична антропологія, педагогіка, як і соціологія, подібні до медицини, де понадчинне гасло — «Не зашкодь!». Вони повинні враховувати не тільки *чималу «пластичність»* людини, але й не меншу (якщо не більшу) її *крихкість*.

Насамперед кілька слів про світоглядно-методологічний орієнтир, який істотно сприяє радикалізації — й водночас розважливості — теоретичних і практичних підходів до означених питань. Не задля моди, а заради дослідницької справедливості мушу визнати евристичну продуктивність тези, висловленої у праці Петера Козловськи «Постмодерна культура». Цей чи не найрозважливіший постмодерніст (все-таки німецький філософський вишкіл) вважає: *теорія суб'єктивності як першоосновний засіб виховання людської самості зумовлює теорію суспільства та відносин між індивідом і суспільством*.

Напружений пошук індивідуальної суб'єктивності у вкрай швидкоплинному соціальному та природному довікллі становить, на думку П. Козловськи, головну тему сучасної культури. «...Уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної «стратегії втілення суб'єктивності» до серйозних пошуків злагоди та «дружби з самим собою» [1, 273].

Як бачимо, філософсько-антропологічний розмисел органічно взаємодіє тут із соціально-педагогічним та загальносоціологічним, а відтак усі три складові є надто важливі для теорії й практики педагогіки в її освітянськiм заломленні. Кінцевим же соціально-педагогічним наслідком має стати ствердження у людини відчуття її спроможності й повновартості, що для сучасної України має чи не першорядну значущість.

Зусиллями П. Козловськи (див. названу раніш його книжку), а також Мішеля Фуко (особливо його лекції у Коллеж де Франс 1982 року та дотичний до них цикл публікацій «Турбота про себе») було переконливо розкрито взаємозалежність загальнолюднознавчого змісту філософської антропології, її педагогічно-етичного змісту (як і відповідного змісту філософії загалом) — та теоретичних уявлень, властивих певному соціуму щодо «культури життя» та можливостей практичного функціонування тієї культури у реальних способах самовибудовування особистості (так звані «техніки турботи про себе»). Запропонований у руслі означених підходів погляд на людське існування як безупинне «пiклування про себе» пов'язаний з істотним уточненням змісту самовладання людини: воно постає не як *насильство*, а як *злагода з собою*. Я не зроблю відкриття, зауваживши, що такий погляд на людину дуже близький до філософсько-антропологічних уболівань нашого національного генія Григорія Сковороди. Але тут ми стикаємося з вельми істотною для педагогічного розмислу антропологічною колізією.

Головним завданням і пафосом моралі Сковороди стало оволодіння своєю «внутрішньою людиною», уміння поводитися із самим собою.

Пов'язуючи дане моральнісне настановлення з визначальними рисами душевного складу філософа, про котрого йдеться, Володимир Ерн справедливо зауважує, що ми маємо справу з далєбі не ідилійною душевною конституцією, але з виразною внутрішньою трагедією духу та з приборканим

хаосом. Вдивляння у те, що з певним перебільшенням можна поіменувати «підпіллям» Сквороди, більш точно — «темною, стихійно-природною, хаотичною основою його характеру», змушує визнати бентежність і скорботність душі, сповненої пристрасної, хаотичної, важко наситимої волі [2, 388-391]. У віршах та листах Г. Сквороди повторюються нарікання на тугу, невдоволеність, журбу та осоружність і мерзотність, котрі замолоду, немов та іржа, точать душу. Чи не є подібна характерологічна амбівалентність виразним прикладом того, що досягнення злагоди людини з собою передбачає здатність долати окреслені та подібні до них негативні душевні стани? А відчуття людиною своєї спроможності безпосередньо пов'язане з реалізацією такої здатності, втіленої у практики «турботи про себе», властиві певному соціуму, культурі, особистості.

*Наведений нами приклад засвідчує також ту принципову обставину, що філософське осмислення будь-яких антропологічних колізій органічно переростає у соціально-педагогічні роздуми.*

Спробуємо розкрити особливості такого переростання, звернувшись до порівняльного аналізу класичних та сучасних антропологічних уявлень.

### **Спроба виокремлення наріжних антропологом самозлагоди**

Традиційна нормативістська антропологія апелювала здебільшого до усталеного образу людини, складовими котрого були: а) уявлення про «першосутність»; б) пов'язане з ним покладання на чітко окреслене місце людини у світі; в) відповідна упевненість у найбільш адекватних способах людського ставлення до світу, до інших людей та самої себе.

Сучасні антропологічні розмірковування позбавлені подібної впевненості. Множаться і конкурують між собою все нові вияви людської «першосутності». Дискредитують себе наявні способи світоставлення: кожен альтернативний знецінюється досить швидко упевненістю щодо його «непаначейності». Відтак місце людської самоідентичності заступає проблематичність та розгубленість, знову й знову виявляється відкритим одвічне світоглядове питання «звідкіль ми, хто ми, куди прямуємо». І окремі індивіди, і соціальні верстви, а то й цілі народи часто опиняються на свого роду світоглядним та самоідентифікаційним роздоріжжі.

Традиційна антропологія, зафіксувавши якусь ущербність людської істоти, досить швидко знаходила «компенсанта» тієї ущербності, найчастіш — поза межами окремої індивідуальності.

Сучасна антропологія змушена поводитися обережніше і в цьому разі.

Приміром, існує точка зору про те, що

**1. Людина є істота біологічно недостатня.** — Традиційно-оптимістичний вихід із даної ситуації убачали в культурі. Проте на сьогодні з'ясувалося, що компенсаторська функція культури має свої межі, внаслідок чого людина продовжує залишатися істотою *стражденною*. Останнє вкрай ускладнене тим, що вона переживає й усвідомлює цю стражденність, котра зовсім не зводиться тільки до біологічної недостатності. У сучасній антропології стражденність часто кваліфікують як явище винятково людське, не притаманне буттю загалом і пов'язане з напруженим пошуком самоусвідом-



люючою істотою сенсу власного життя. У найвідповідальніших екзистенційних ситуаціях, дотичних до її самості, ця істота вельми *беззахисна й уразлива* (особливо в дитячому, юнацькому та похилому віці).

Відтак, окрім випробування недостатністю, природною людині, доводиться пройти також випробування *недостатністю культурною*, а також поєднанням обох згаданих виявів недостатності, внаслідок котрого одна з них часто «блокує» іншу. Один з яскравих прикладів цього знаходимо у сучасній герменевтиці: культура, як дотепно сказав Ганс Гадамер, — то істина для всіх і обман для кожного, позаяк внаслідок своєї смертності ніхто не певен, чи буде він користуватися тим, що витворив (праця «Прометей та трагедія культури»). Культура є обманом для кожного заради істини (= блага) для всіх також у тому розумінні, що благо для всіх видобувається найчастіш ціною вкрай тяжкої долі конкретної особистості, чийм діянням воно витворюється, ціною величезних соціальних або організмичних негараздів. Відтак, приходимо до другої антропологеми, яка визнає довічну

**2. Проблематичність людського існування.** — Традиційно-оптимістичною спробою подолати таку проблематичність були апеляції до всезагальних властивостей людини, особливо — її родової сутності. Часто здавалося: досить узгодити будь-яке недолуге існування з такою (наскрізь чесотною!) сутністю — і людина, нарешті, «повертається до самої себе» й почувається тут затишно. Насправді ж з'ясувалося, що кожен крок на шляху такого узгодження народжує нові несподівані спалахи проблематичності. Драматизм даної ситуації може лишень частково послабити, але не в змозі усунути жоден соціум, жодна спільнота, та й увесь рід людський. Вихід знаходить — як то не парадоксально — кожна конкретна особистість тільки власним суб'єктним зусиллям. (До речі, розумінням неусуваної персональності пошуків виходу із проблематичності існування спричинювалася тактовність принципів педагогічних настанов уже згаданого нами Г. Сковороди: навіть свої гастрономічні уподобання він обумовлював тільки власною схильністю, зауважуючи, що нав'язувати їх людині, зайнятій напруженою фізичною працею, недоречно). Ціннісний діапазон такого суб'єктного зусилля коливається від граничного самоствердження до радикального особистого самозаперечення. Але навіть у, здавалось би, більш прийнятному першому випадкові (повного самоствердження), ніхто не може бути застрахований від зламу долі. (Один культуролог дотепно сказав, що доля Ісуса Христа уособлює реальну перспективу будь-якої людини: кожен з нас може бути зраджений або розіп'ятий). Відтак, проблематичність людського існування неусувана і з нею треба зжитися, шомиті підтверджуючи своє право бути людиною і бути собою. Але з принципової проблематичності існування випливає

**3. Неусувана відкритість людини як щодо позитивних, так і негативних можливостей.** — Традиційно-оптимістичних розв'язань даної проблеми було два: а) зовнішня регуляція; б) розумна саморегуляція (як і, звісно, їх поєднання). Проте питання упирається в критерій розумності, а також у здатність людську «підпорядковувати» свої діяння такому критерієві. Починаючи з Сократа європейська самосвідомість буквально надривалася,

намагаючись забезпечити добродійність індивіда його «ясним знанням» того, чим є добро, але з'ясувалося, що знаючи те, індивід здатен вчиняти «з точністю до навпаки». Особлива складність питання про взаємозв'язок позитивних та негативних інтенцій людського ества пов'язана з тією обставиною, зафіксованою засновником філософської антропології Максом Шелером, що «не існує людини як речі, — навіть як відносно константної речі». Натомість маємо лишень одвічно-можливу й таку, що вільно вершиться щомиті *гуманізацію*, безупинне становлення людини, до того ж — «часто з глибокими провалюваннями у відносно озвіріння» (далі ми скажемо про умовність терміна «озвіріння»). Відтак, маємо ситуацію, за якої «у будь-який момент життя у кожному із нас зокрема й у цілих народів ці регресивні рухи змагаються з процесом гуманізації» [3, 27]. Запало також у пам'ять виразне висловлювання Мераба Мамардашвілі щодо співіснування культури та її антиподів, космосу й хаосу на кожному відтинкові життєвого шляху сучасної людини (хаос та безкультур'я не позаду, не попереду, не збоку — ними оповита кожна точка існування всередині самої культури. Бо ж культурне існування не є самодостатнє, не є самоналогоджене, воно вимагає живих людських зусиль, потребує невсипущого плекання — пише філософ у праці «Думка в культурі»).

Випробувавши чимало просвітницьких або репресивних практик регуляції й саморегуляції, мусили визнати також

**4. Сутнісне розмаїття людини та світу людини.** — Йдеться зокрема про розмаїття вікове (світи дитинства, юності, зрілості, старості); статеве (жіноче — чоловіче); етноорганізмичне (переважаючі соматичні типи, а також типи темпераменту); етнокультурне (особливості національного характеру); валеологічне (здоров'я, хвороба, «проміжний стан» — у котрому, до речі, перебуває за визнанням медиків половина сучасного людства: не хвороба, але й не здоров'я). Відтак же отримуємо «блукаючу сутність» та величезну варіативність нормативно-ціннісних переважань у життєдіяльності конкретних індивідів — те, що є безумовною нормою для зрілої здорової людини певної статі, темпераменту та культури, зовсім не обов'язково зберігає безумовність для дитячого або похилого віку, іншої статі, темпераменту та культури. Чи можна не враховувати таке розмаїття у виховних практиках? Чи не впливає звідси потреба

**5. Переосмислення традиційних нормативістських уявлень про сутнісні властивості людини як зібрання всуціль «розумних чеснот».** — Йдеться передусім про нове витлумачення того, що віддавна поіменовувалось філософами як афекти (особливо — негативні афекти).

У найрадикальніших різновидах класичного раціоналізму всі добрі пристрасті сприймалися як такі, що людина не може без них існувати й зберігатися. Пристрастей же поганих слід уникати, позаяк без них людина не тільки може існувати, але лише позбувшись їх стає такою, якою вона повинна бути. Тому, правильно користуючись своїм глуздом і розумом, ця істота ніколи не заповониться пристрастю, якої слід уникати. Уникнення ж варті не лише такі афекти як страх, відчай, слабкодухість, нерішучість, журба, скорбота, але й муки сумління та каяття (позаяк вони є певним

різновидом журби), а також надії, упевненості — як антиподи страху. Те саме стосується вдовolenня й невдовolenня, любові до плинних речей та ненависті, навіть здивування — хоча останнє саме по собі й не призводить ні до чого поганого, але все ж є ознакою людської недосконалості (Див.: Спіноза Б. Стислий трактат про Бога, людину та її щастя. Гл. IV–XIV). Схарактеризувавши докладно у «Етиці» *три наріжних* (бажання, задоволення, незадоволення) та *сорок п'ять похідних афектів*, Спіноза визнає, що афекти *дуже різнять людей, схожими їх робить тільки здатність керуватися розумом*. Як влучно скаже постмодерніст Жиль Дельоз, Спіноза не вірив ні в надію, ні навіть у мужність — він вірив тільки в радість і в ясність мисленевого бачення життя.

Посткласичні антропологічні уявлення щочастіш відмовляються від подібного нормативізму. Такі «екзистенціали» як дисгармонія, неспокій, прикрість, тривога, страх, відчай постають тут як невід'ємні сутнісні властивості людини. Вони належать до тих негативних есенціалів, без котрих немислима така позитивна сутнісна здатність людська як свобода. Приміром, страх постає як вияв досконалості людської природи. (Див.: С. Кіркегор. Страх і тремтіння. (Поняття страху)). Ж.-П. Сартр у біографо-антропологічному дослідженні, присвяченім Г. Флоберові, акцентує на часто повторюваній у епістолярній спадщині письменника парадоксальній антропологемі: тварини, божевільні, діти горнутья до мене, бо знають, що «я — їхній» (Див.: Сартр Ж.-П. Идиот в семье. Гюстав Флобер от 1821 до 1857. СПб., 1998, С.32). Сутнісні властивості людини витлумачуються значно толерантніше.

До речі, вже Мішель Монтень задавався руйнівним для антропологічного, педагогічного й соціального нормативізму питанням: чи поширюється визначення людини як *homo sapiens* — на волоцюг, божевільних або ж просто дурнів. Традиційно-«оптимістичним» розв'язанням даної проблеми було жорстке розмежування «норми» та «аномалії», «девіації» (відхилення від норми), на практиці воно (як показав, досліджуючи особливості сприймання феномену божевілья в європейській культурі XVII–XIX ст., Мішель Фуко) оберталосся ізоляцією «ненормативників». Поступово антропологічна думка доходила до

**6. Визнання умовності водорозділу поміж «нормативним» та «девіантним».** — Цьому істотно посприяло з'ясування культурного розмаїття «унормованого» та антропокреативної спроможності багато чого з того, що у межах інших культур є «аномальним» (роль наркотичних речовин, алкоголю тощо у архаїчних та сучасних суспільствах, дослухання до божевільних як віщунів або ж зневага до них і т.п.). З'ясувалася також персональність припустимого співвідношення між «нормативним» та «девіантним». Зрештою антропологічна думка змушена рахуватися з альтернативністю нормативістського «есенціалізму», наслідком чого стає теза Едгара Морена про людину як «*sapiens-demens*» (розумно-нерозумну, розумно-божевільну) істоту, а згодом приходиться до визнання плюралізму «есенціалів» та принципової «відкритості» питання про сутність людини. Багато важила тут

**7. Реабілітація людської відчуттєвості як неодмінної передумови та свого роду критерія будь-яких рівнів світовідношення.** — Така реабілітація, увиразнена влучною назвою книги сучасного антрополога Г. Буркхардта «Незбагнута відчуттєвість» (1973), була започаткована за півстоліття до виходу даної книги М. Шелером (а ще раніш Л. Фейербахом). Підкреслюючи величезну перевагу духу над «силами потягу», Шелер обстоював також ту принципову тезу, що дух не має власної енергії, «живлячись» енергією якраз «сил потягу». Згодом у нашого співвітчизника Олександра Кульчицького розмаїття відчуттєвості буде схарактеризовано як

**8. Царина «ендотимних» підвалин людського ества,** без врахування котрої неможливо збагнути особистісну своєрідність ні окремого індивіда, ані певного народу. Звичайно, серед шойно згаданих підвалин є такі, котрі потребують соціально-культурної регуляції. У зв'язку з цим Шелер формулює антропологему

**9. «Переспрямування» сил потягу, вітальної енергії на більш високі потреби духовної діяльності.** Тим самим, відштовхуючись від фрейдівського поняття «сублімації», засновник філософської антропології реабілітує вітально-організмичні чинники, розкриваючи як позитивні можливості їх витіснення, так і неприпустимість «понадсублімації» (а до неї, на його думку, постійно вдавалася європейська цивілізація: від релігійної аскези — до аскези техніцистської). Виявляється, наслідком зловживання «понад сублімацією» стає «десублімація» — бунт вітальності супроти духовності, «повстання природи в людині». Більше того, як покаже згодом Буркхардт, саме людська відчуттєвість є підвалиною будь-якого сенсобудування особистості (а також його критерієм).

Водночас на людській відчуттєвості дуже позначається біологічна недостатність даної істоти. Тому ця відчуттєвість потребує постійної духовної корекції. Тільки завдячуючи останній стає можливою

**10. Компенсація таких властивостей людини як надмірна афективність та відсутність високорозвинутих і достатніх інстинктивних механізмів гальмування, які б перешкождали самознищенню даного виду.** Традиційна антропологія, зауважує Едгар Морен, нехтувала тією принциповою особливістю *sapiens'a*, що афективність у нього не зменшується, поступаючи розумності, а, навпаки, збільшується, стає вулканоподібною. У людини яскравіш виражений, більш конвульсивний, аніж у інших приматів, оргазм. Вдоволення, що його прагне ця істота, незвідне до здійснення бажання й знімання напруги — воно заходить набагато далі, виявляючись у екстазі всього ества, аж до каталепсії й епілепсії. Номо *sapiens* набагато більше, ніж його попередники, схильний до експесів. Сновидіння та ерос не мають у нього часових а то й просторових обмежень, виявляючись у формі фантазії, вимислів, уяви, аж до найвищих видів інтелектуальної діяльності. Інтенсивність, що нею відзначаються людська радість та сум, поєднується з нестабільністю. Сміх та сльози — сильні, конвульсивні, спазмоподібні потрясіння й пароксизми — об'єднуються одне з іншим і стають взаємозамінюваними: люди сміються до сліз, а ридання можуть «розрядитися» безумним реготом [4, 105–106]. До надмірної афективності додається та

обставина, що людині зовсім не властива «натура хижака»: вона від природи — порівняно сумирна всеядна істота, котра не має природженої зброї, належної до її тіла, якою можна було б вбивати великих тварин. Якраз через це у даної істоти відсутні також ті механізми безпеки, виниклі упродовж еволюції, котрі утримують всіх «професійних» хижаків од застосування зброї супроти співбратів по виду [5, 219]. До того ж збільшення відстані, на якій діє сучасна зброя, порятовує убивцю від відчутної близькості до жахливої огидності даної ситуації. Відтак людина є, на думку Конрада Лоренца, єдиною істотою, здатною з натхненням та екзальтацією присвячувати себе вищим цілям, але водночас вбивати своїх братів, будучи переконана, начебто так потрібно для досягнення саме цих вищих цілей.

Дуже важливе значення має, проте, та принципова антропологічна обставина, що

**11. Інстинкт агресії вдовольняється об'єктами, котрі його заміщують, значно легше, ніж більшість інших інстинктів, він знаходить у «сублімованій» агресії повне вдоволення** [5, 235]. Саме через зазначену особливість людського самоствердження

**12. Ідея переспрямування має, на мою думку, величезну евристичну значущість як для антропології, так і для соціології, соціальної педагогіки та для освітянського заломлення останньої.** Відомий представник американського прагматизму Вільям Джеймс мудро застеріг, що безпосередня боротьба супроти чогось неприйнятнього є безперспективна (воління викликає протилежне тому, чого хоче, якщо замість інтендувати більш високу цінність, здійснення котрої вабитиме енергію людини, спонукаючи її забути погане, — воління просто заперечує це останнє). М. Шелер також мудро прокоментував джеймсову думку, сформулювавши на її підставі свого роду антропологічний

**13. Ідеал людської терпимості й самотерпимості:** людина має стерпіти себе саму — не переоцінюючи себе у манії величності, але й не впадаючи у хибне самоприниження; вона має навчитися зносити себе саму, аж до тих схильностей, котрі вважає поганими й шкідливими (до речі, це — одна з улюблених шелерових ідей, яка сягає стоїків). Найефективнішим є спосіб подолання всього небажаного у собі тільки непрямым чином. (Щоправда, слід враховувати також межі можливого «переспрямування», вони тісно пов'язані з вродженими схильностями).

Окреслена антропологема Шелера дуже нагадує тезу, обґрунтовану ще у «Антропології з прагматичної точки зору» Імануїла Канта — про

**14. Необхідність та неминучість для людини, стурбованої своєю добродішністю, «дурити брехуна у самій собі».** — Дана теза — вияв вражаючої антропологічної толерантності І. Канта. «Силою супроти відчуттєвості нічого не можна досягти; її треба перехитрити, і, як мовить Д. Свіфт, аби врятувати корабель, слід кинути китові дідку для забави», — радить німецький філософ у главі з вкрай красномовною назвою «Про припустиму моральну позірність». Він визнає, що остання — то не справжнє золото, а дрібна розмінна монета, проте краще мати її в обігу, аніж нічого.

Кантові поради, на мій погляд, дуже актуальні для теорії й практики виховання. Позаяк людина постійно «відкрита» як для позитивних, так і для негативних виявів, навіть позірну добродетель у ній треба всіляко заохочувати, позаяк цілком можливо, що позірне стане справжнім.

### **Антрополого-педагогічний зміст феноменів свободи, самості, зустрічі**

Підсумовуючи розгляд педагогічного заломлення наведених антропологом, хочу привернути увагу ось до чого. Сучасний постмодерн, попри максималістські зазіхання деяких своїх речників, не просто відкидає класичну антропологічну та педагогічну спадщину. Він нерідко актуалізує кращі її зразки, пов'язані з терпимістю щодо людини у всьому розмаїтті її виявів. Тим самим еволюція людинознавчих уявлень демонструє реконструктивні зразки наростання антропологічної й педагогічної розважливості.

Перегляд нормативістської антропології (як і педагогіки, соціології тощо) пов'язаний передусім з переходом від *реконструюючого* погляду на світ та людину до погляду *культурного*. Найадекватнішим репрезентантом реконструктивізму став техніцизм: для нього цінним є лишень нове, те, чого не існувало без умисного зусилля людини. Культивуючий же підхід до дійсності П. Козловськи справедливо пов'язує з націленістю на *дбайливий догляд уже наявного* (і в природі, і в культурі). Чи не є вислідковувана нами еволюція антропологічних уявлень та їх педагогічних наслідків підтвердженням поступового переважаючого такого культивуючого підходу до світу й до людини?

Культивуючий погляд на світ надзвичайно актуалізує питання про взаємостосунки «різностей», гармонізація котрих є чи не найважливішою складовою життєздатності сучасного громадянського суспільства.

У зв'язку з цим постмодернізм б'є на сполох щодо катастрофічного зменшення питомої ваги «різностей» у життєдіяльності сучасної людини. Чимало чинників, передусім індустрія комунікацій, працюють сьогодні на те, аби нейтралізувати відмінності, знищити Іншого (подібно до вичерпання природних ресурсів). Самосвідомість сучасної людини стоїть перед загрозою «іrrрадіації у порожнечі» та «пекла Тожсамості» [6,181]. Аби уникнути повної гомогенізації світу, Іншого починають «винаходити», імітувати. Виникає свого роду глухий кут «універсуму відмінностей», котрий є глухим кутом «самого поняття універсуму» [6, 193]. Ситуація вкрай ускладнюється прогресуючою комп'ютеризацією — позаяк взаємодія людини з комп'ютером відбувається за схемою ізоморфності, а не за схемою «Я — Інший». (Комп'ютер є «аутистом», для котрого не існує Іншого.) Кінцевим наслідком уніфікації «іншостей» стає така ознака сучасної антропологічної кризи, як *втрата світоглядкової «гравітації»*, свого роду загальносвітоглядова маргіналізація сучасної людини.

У розвинутих західних суспільствах «електронна доба» принесла з собою, серед багатьох інших зрушень, виникнення нових форм контролю над людською особистістю, завдячуючи процесові «*дивідуалізації*», який

*протидіє індивідуалізації* — затримуючи, відстрочуючи а то й унеможливаючи формування ідентичності індивідів, «фрагментуючи її» (Ж. Дельоз). Приміром, у електронних банках даних зібрано й розкласифіковано ті компоненти, які ідентифікують людські бажання, вірування, політичну лояльність та благодійні симпатії; той або інший аспект індивіда немов би синтезується в окремий комп'ютерний файл, і кожен такий файл є доступним для досягнення будь-яких цілей. Людина не може набути тривкої основи, спираючись на яку вона змогла б здійснювати особистий контроль над власним життям та ідентичністю. Дивідуальність на відміну від індивідуальності ніколи не є часткою певного соціокультурного товариства, але частиною декількох серій співтовариств, а відтак — серією умовних, минутих ідентичностей, фіксованих на успіх у короткочасних типах діяльності. «Плинна ідентичність», щоправда, відкриває дві протилежних стратегії людського самоствердження: *відмову від свободи* — у разі безумовного прийняття мінливих ідентичностей, або *ствердження індивідуальної свободи* — у разі мобілізації своєї самості для того, аби протистояти маніпулюванню й не приймати ту або іншу мінливу ідентичність [7, 59–65]. Все залежить від здатності «трансперсонального» суб'єкта до самостояння (=) протистояння зовнішньому тискові у його найвишуканіших виявах.

Окреслена ситуація кожною своєю смисловою компонентою виводить на актуальні проблеми педагогіки, передусім на питання про *небачене зростання значущості особистісної неповторності визначального чинника даного способу діяльності — учителя*.

Чим зумовлене загострення потреби у такій неповторності? На мій погляд тим, що тільки вона, ця неповторність, може викликати до життя неповторність нащадків. Необхідність забезпечення подібної свого роду ланцюгово-особистісної реакції пов'язана чи не найбільшою мірою з насиченням у добу постмодерну новим змістом ще однієї традиційної

**15. Антропологеми людської свободи.** — На відміну від модерну, котрий мав у своїй основі *необмежене* поняття свободи, постмодерн ґрунтується на уявленні про свободу як *передусім особистісний вибір, рішення, пов'язане з суб'єктивним світом особистостей, що знаходяться між загальністю людської природи та особливістю індивідуальності*.

Якщо раніше здавалося, що найсприятливішою для людини ситуацією є щобільше розширення можливостей одночасного вибору, то сьогодні стало зрозумілим, що важливішою є *пов'язаність такого вибору з віднайденням персональної ідентичності*. «Для людини завжди є суттєвим, як вважав Ангелус Силезіус, не просто зовнішнє розширення можливостей для вибору, а слідування одній із них, необхідній та істинній саме для цього суб'єкта» [1, 284].

Прогресивна західна культура випрактикувала на сьогодні таку модель людської ідентичності, яка не є примусовою для її членів, а є полем саморозгортання суб'єктивності окремої індивідуальності. Ця практика наснажена антропологемою

**16. Врахування величезної диференціації людського «я».** — Звичайно, це ускладнює комунікацію між людьми, спонукає виробляти все вишуканіші

форми такої комунікації, розширює її «культивованість» [1, 286]. Щобільш зростає потреба у відповідальних етичних рішеннях, на котрі здатна лишень повновартісна особистість.

*Чи не є постать педагога сьогодні постаттю свого роду персон-оператора такої комунікації?* — Постаттю, котра здатна або розбудити й виплекати у своїх вихованця потребу культивувати схарактеризовані способи комунікації, або притлумити а то й зруйнувати таку потребу.

Обидві щойно розглянуті антропологеми провокують на думку про те, що для теорії й практики сучасної педагогіки надто важливим є філософське витлумачення проблем спілкування, котре склалося ще у сімдесяті роки доби, що тільки-но минула, у педагогічній антропології Отто Больнова. Звернемося до декількох красномовних педагогічних антропологем з його праці «Екзистенціальна філософія та педагогіка. Спроба дослідження мінливих форм виховання» (1969 р.).

Наріжним концептом даного екзистенційно-педагогічного підходу стало

**17. Поняття зустрічі**, яка не обмежується тільки комунікацією з іншими людьми, а розширюється до загальносвітоглядного діапазону «зустрічі із ситуацією». У зв'язку з цим згаданий екзистенціал постає як сутнісна властивість людини, універсалізуючись до антропологеми, співмірної Декартовому Cogito ergo sum: «я існую в зустрічі» [8, 165].

Синтезуючи різні підходи до феномену зустрічі у концепціях М. Бубера, Р. Гвардіні, К. Льовіта, Н. Когартена, Е. Ротгена, Ф. Шульца та ін., Больнов вислідковує наростаючу доленосність зустрічей для становлення людської особистості. Таке становлення здійснюється саме у конкретному, відповідальному, творчому факті зустрічі. (Можливому не тільки з окремою людиною чи групою людей, але й з минулим, культурою, з поетичними образами та духовною реальністю взагалі. Виокремлюють також: зустріч духовних поривань дитини з живими елементами навколишнього світу, зустріч сильного зі слабким, керівника з підлеглими і навпаки — зустріч між батьками, вчителями та дітьми за межами школи, зустріч людських внутрішніх сил із самою людиною, зустріч із поганим, зустріч із новим, зустріч зі створеним світом.) Посилаючись на Р. Гвардіні, О. Больнов формулює у зв'язку з феноменом зустрічі педагогічну антропологеми

**18. Виховання людини з урахуванням її цілковитої кінечності.** На місце розгортання всіх людських сил (антрополого-педагогічний ідеал доби модерну) приходять збереження людини в конкретній ситуації [8, 162].

До виокремлених різновиявів зустрічі слід додати зафіксований у екзистенційному психоаналізі Еріха Фрома

**19. Драматизм найпершої зустрічі істоти, котра народжується, зі світом.** Адже саме у ній укорінено найсуттєвіші колізії людського існування. Драматизм полягає у неминучості переходу від стану звичного, затишного, забезпеченого (= утробний стан) — до нового, незвичного, небезпеченого. Не менш драматичною є перспектива зустрічі даної істоти із небуттям, коли відбувається перехід від стану не завжди затишного й забезпеченого, але такого, що за період життя став звичним, — знову до незвичного.



У світлі доленосності початкового та фінального різновидів зустрічі людини зі світом вияскравлюється принципова антрополого-педагогічна обставина, пов'язана з уже згаданою раніш проблематичністю людського існування. За Больновим

**20. *Визначальна особливість «я — існування у зустрічі» — наштотування людини на непередбачувану в ній самій реальність, котра є для неї доленосною та засадничо відрізняється від того, на що людина очікувала, змушує її по-новому орієнтуватися в світі.*** Зустріч постає тут як непересічна, більше того — досить тривожна подія, що виштовхує людину з її життєвої колії. Зустріч відбувається щоразу з деякою чужою реальністю, вона є випробуванням для людини, потрясінням, у якому людина мусить *зберегти себе, спираючись на своє внутрішнє осердя — самість*. Лише там, де людина доторкається осердя своєї особистості, відбувається подія, котру справді можна іменувати зустріччю.

Важливою антрополого-педагогічною значущістю розглядуваного явища є те, що

**21. *Зустріч — подія, котра сама по собі не має чіткого часового виміру, однак вона може бути плідною досить тривалий час.*** Як, наприклад, любов та дружба, стосунки вчителя та учня; підставою до глибоких стосунків може бути також ненависть [8, 170]. Тим самим кожна зустріч-подія робить людську присутність у світі причетною до двох альтернативних темпоральних вимірів існування: часовості та вічності. *Кожна зустріч «пом'якшує» неспівмірність зазначених вимірів, сприяючи узлагодженню стосунків людини зі світом та з самою собою.*

Наскільки ж важливою, відповідальною, доленосною є роль кожного, від кого залежить те, якими стають зустрічі зі світом істоти, котра перебуває на ранніх етапах свого становлення, особливо — роль учителя...

Не претендуючи на вичерпність наступного міркування, скажу про три антрополого-педагогічні іпостасі вчителя, які вимальовуються у контексті феномену «зустрічі» й роблять його постать доленосно-унікальною для кожної людини:

**22. *Учитель є свого роду повпред: а) типу соціуму, б) типу культури, в) світу дорослих, г) людства, д) світу загалом*** — для кожного, хто постає у ролі учня.

Дана обставина актуальна для стабільних суспільств і надзвичайно важлива — для перехідних, до котрих належить і сучасна Україна. Складність антрополого-педагогічної реальності, яка формується тут, полягає у появі кількох співіснуючих типів культур (скористаємося класифікацією Маргарет Мід): постфігуративної (за якої молодші вчать у старших), кофігуративної (молодші й старші вчать у однолітків) та префігуративної (старші вчать у молодших). За цих умов дисгармонізуються взаємозв'язки між поколіннями й незмірно зростає соціально-терапевтична роль учителя, зокрема, у підтриманні порозуміння між поколіннями та у пом'якшенні розриву між ними. Набуває нових форм та принципова антропологічна обставина, що

**23. Учитель — то персональна й водночас загальнозначаща запорука нероз'єднаності «зв'язку часів» у людському способі буття.** — Йдеться як про зв'язок сучасного з минулим та майбутнім, так і про вже згадуваний раніш зв'язок (можна сказати — зустріч) людини із вічністю. Самим чинником власного буття, сумлінністю щодо своїх рольових функцій вчитель репрезентує спосіб трансформації часового — у вічне.

**24. Учитель — то унікальний «повивальник» (Сократ) формування у кожної людини, що постає як учень, самопочуття спроможності й повновартості.** Успішність «повивальної» функції педагога вирішальною мірою залежить від його антропологічної мудрості, зокрема, вміння органічно поєднувати у своєму ставленні до вихованця дві наріжних максими:

- визнання його свободи;
- урівноваження цієї свободи відповідальністю.

Поєднання окреслених максимум означає утвердження свого роду презумпції «антропологічної невинності». Тільки за наявності останньої можна розпочинати процес виховання. (Образно-концептуальне втілення даної педагогеми міститься у циклі пісень Вероніки Доліної «Невинград».) Персоналістична авторитетність (але не авторитарність) вихователя — запорука успішності його зусиль.

Проте тут виникає одне питання, пов'язане з особливостями постмодерного типу культури.

Річ у тім, що останню найчастіш сприймають як невизнання антропологічних та педагогічних універсалій («гранднаративів»), котрими регулювалась би людська життєдіяльність. А як же у такому випадку з авторитетністю?

Так ось у вже згадуваній раніш «Постмодерній культурі» своєрідність розглядуваного типу мислення убачається зовсім не в тому, що воно відкидає будь-які регулятиви, ідеали («гранднаративи»). Виявляється, для постмодерного мислення суттєвими є два виміри: 1) *окремий індивід*, ляйбніцева монада, що індивідуалізує спільне буття і окреслює його за допомогою власного імені як певне буття; 2) *абсолютне*. Таке поєднання абсолютного з індивідуальним є вельми симптоматичним: немов би повертаючись до загальних гегелівських понять, постмодерне мислення приєднує до них ляйбніцеву теорію монад з їх своєрідністю [1, 234]. Саме на врахування, плекання й порятування такої своєрідності націлюють, на мій погляд, усі розглянуті нами вияви антропологічної й педагогічної толерантності.

Як повніше засвоїмо ми ці вияви світової інтелектуальної спадщини, ретельно й неупереджено зіставляючи їх з кращими зразками спадщини вітчизняної (у тім колі й останніх восьми десятиріч), тим змістовнішим стане наше реальне входження до європейського гурту громадянських суспільств.

## Література:

1. Козловські П. Постмодерна культура // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. — К., 1996.

2. *Эри В.* Борьба за логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. Мн., 2000. — С. 388–391.
3. *Шелер М.* Формы знания и образование // Избр. произв. М., 1994. — С. 27.
4. *Морен Э.* Утраченная парадигма: Природа человека. — К., 1995. — С. 105–106.
5. *Лоренц К.* Обратная сторона зеркала. — М., 1998. — С. 219.
6. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла. — М., 2000.
7. *Соболь О. М.* Постмодерністський дискурс: проблема свободи// Постмодерн: переоцінка цінностей. — Вінниця, 2001. — С. 59–65.
8. *Большов О.* Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. — К., 1996.

---

***В. Табачковский.* Проблемы педагогики в свете современной философской антропологии**

В статье анализируется процесс переосмысления устоявшихся взглядов на человека и культуру в образовательном аспекте, переход от антропологии нормативизма и ригоризма и соответствующей ей нормативистско-репрессивной педагогики к антропологии и педагогике способствования. Очерчиваются болезненные вопросы обозначенного пересмотра, которые и составляют содержание авторских размышлений. Отмечается, что философское осмысление любых антропологических коллизий органично перерастает в социально-педагогические раздумья, и делается попытка раскрыть особенности такого перерастания в обращении к сравнительному анализу классических и современных антропологических представлений. На этой основе определяются краеугольные антропологемы современной культуры, акцентируется внимание на особенностях постмодернистского видения феноменов свободы, самости, встречи и их значимости для антрополого-педагогических осмыслений.

***V. Tabachkovsky.* Problems of Pedagogics in the Framework of Modern Philosophical Anthropology**

The article presents an analysis of the re-comprehension process of the established views on a man and culture in the educational aspect, transition from anthropology of normativizm and rigorizm and relevant to it normative and repressive pedagogics to the anthropology and pedagogics of assistance. The urgent problems of such re-comprehension, which also form the contents of the author's reflections, are outlined. It is pointed out that philosophical understanding of any anthropological collusions is organically developed into the social and pedagogical reflections. It is made an attempt to show the peculiarities of such development due to the comparative analysis of the classical and modern anthropological ideas. On this basis, the key anthropologems of the modern culture are determined, special attention is paid to the peculiarities of the post-modern vision of the phenomena of freedom, originality, meeting and thier importance for the anthropological and pedagogical comprehension.

**Марія КУЛТАЄВА**

## **ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК РЕГІОНАЛЬНА ОНТОЛОГІЯ І ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ**

*У статті розглядаються можливості педагогічного мислення, яке може бути представлено у вигляді регіональної онтології і епістемологічної ситуації, уточнюється його функціональний потенціал і вплив на інші сфери суспільної свідомості. Розгляд педагогічного мислення у формально-онтологічному і формально-епістемологічному аспектах дає змогу розширити уявлення про внутрішні передумови трансформації педагогічної раціональності.*



Зусилля сучасної філософії освіти, як вітчизняної, так і західної, здебільшого зосереджуються на осмисленні тих завдань, що висуває суспільне життя у його різних темпоральних модифікаціях. При цьому вона уникає торкатися досвіду саморефлексії педагогічного мислення, регіональна онтологія якого охоплює значно ширші терени, ніж тематичний простір науки про освіту й виховання. Внаслідок цього спрощуються уявлення про вплив цього мислення на суспільство, що здійснюється як безпосередньо, так і в синтезах з політичною свідомістю, правом, мораллю тощо.

Слід зазначити, що за останні десятиліття значно посилюється дослідницький інтерес до регіональних онтологій з метою виявлення в них присутності розуму як здатності до самоспостерігання, саморефлексії, отже до самооновлення [3, 100–127; 10, 71–107]. Цим зусиллям протистоять інші, що також торкаються регіонально визначеної раціональності, але при цьому намагаючись здійснити деонтологізацію теоретичних конструктів, зосередитися на описах епістемологічних ситуацій, як, наприклад, це має місце у системній теорії Н. Лумана. Обидва аспекти, щоправда нерозрізнено, латентно присутні в працях, присвячених аналізу різних парадигм сучасної філософії освіти і фундаментальних зрушень, що в них відбуваються. Просвітлення латентно наявного сприятиме розумінню специфіки сучасних філософсько-педагогічних і педагогічних рефлексій. Розгляд педагогічного мислення у формально-онтологічному і формально-епістемологічному аспектах дає змогу виявити внутрішні передумови трансформацій педагогічної раціональності. У цій статті аналіз саморефлексії і саморепрезентації педагогічного мислення обмежується розкриттям

внутрішнього зв'язку між тенденціями до онтологізації та деонтологізації педагогічного мислення. Слід зауважити, що останніми роками посилюється онтологізація педагогічного мислення, що обумовлено зверненням до його домодерних форм у вигляді есенціалістських обґрунтувань змісту й призначення виховання. Таким прикладом можуть служити філософсько-педагогічні обґрунтування християнського виховання. Показово, що при цьому майже ніякої ролі не відіграють парадигмальні відмінності. М. Горкгаймер переконливо це доводить на прикладі потенційної конвергенції між неотомізмом та прагматизмом [9, 80–103]. Дещо забігаючи наперед, зазначимо, що есенціалістськи орієнтовані концепції виховання (згадане вище християнське виховання з латентним намаганням десекуляризації суспільного життя, спроби оновлення теоретичних обґрунтувань вальдорфської педагогіки, педагогічні трансформації нетрадиційних релігій тощо) є своєрідною відповіддю на виклики сучасного суспільного життя, суттєві риси якого узагальнені в ідеально-типовому конструкті суспільства ризику (У. Бек).

Слід зазначити, що есенціалістський тип мислення притаманний маркситській парадигмі. Тому її трансформації тяжіють до есенціалізму, згадуючи своє минуле у вигляді пророцької філософії, у здійсненні стратегій якої, як і взагалі у мега-проекті «Модерн», важливу роль відігравали освіта й виховання. Але звернемо увагу ще на один момент. Посиленню есенціалізму сприяє також невизначеність епістемологічної ситуації у сучасній педагогіці і відсутність обґрунтування здатності педагогічного мислення до оновлення. Така здатність постулюється як очевидність, саме тому практики оновлення, реформування у педагогіці, як відмічають дослідники, мають здебільшого волонтаристичний характер.

Показово, що така невизначеність обумовлена не теоретичною неспроможністю дослідників, наукових співтовариств, а має об'єктивний характер. Вона сигналізує про те, що педагогічне мислення перебуває на роздоріжжі або наштовхується на свої межі. Для прояснення природи та характеру «невизначеності» та «невидимості» у епістемологічних ситуаціях, на думку А. Гоннета, доцільно ректуалізувати не тільки кантівське запитання про те, як можлива та чи інша наука, а й методологічні можливості гегелівської філософії [7, 15–22]. Щоправда, ця методологія апробована на матеріалі права і юридичних наук, а також на основі аналізу можливостей соціологічного розуму [4]. Так само, як і у праві, розум у педагогіці, на перший погляд, є самоочевидністю. Але наявність утопічного комплексу у педагогічних теоріях, стратегіях освіти тощо не тільки свідчить про необхідність його функціонального аналізу, а й вказує на важливість цієї категорії для опису невизначеності епістемологічних ситуацій перехідного періоду, коли відбуваються радикальні зміни у культурі взагалі й у культурі навчання і виховання зокрема, коли педагогічні знання починають втрачати свою суспільну валідність.

Невизначену епістемологічну ситуацію, що час від часу складається у педагогіці не в останню чергу також і внаслідок дефіциту критичної

саморефлексії, можна розглядати як результат педагогічного мислення, де педагогічний розум або педагогічна раціональність перебувають у непроявленому стані. У цьому випадку домінують зовнішні імпульси оновлення, виникає навіть загроза інноваційного примусу, який у більшості випадків розхитує існуючу систему, а не оновлює її, бо педагогічне мислення (не тільки педагогів-науковців та педагогів-практиків, а й усього соціуму, не говорячи вже про педагогічно налаштований здоровий глузд) чинить опір усякому примусу. Педагогічний розум може розкривати свій потенціал тільки в комунікативному просторі, він є принципово дискурсивним розумом, якщо не розчинюється в ідеології (така небезпека криється у есенціалістських конструктах). Але наявність ситуацій інноваційного примусу має також позитивний аспект, адже соціально-політичні, культурні, екологічні та інші імперативи, висловлюючи свої претензії до реально існуючих систем освіти і практик виховання, можуть виступати стимулом для включення механізму їх самооновлення. Баланс між примусом і стимулюванням тут дуже хиткий. Адже зовнішні імперативи, як правило, мають апелятивний характер, вони самі по собі позбавлені сил, а тому намагаються вийти за межі комунікативного дискурсу і закликають перейти до рішучих соціальних дій, які здебільшого виявляються неефективними, оскільки в них дається взнаки блокування творчого потенціалу педагогічного розуму. Внаслідок цього політична воля починає домінувати над політичним розумом, не говорячи вже про розум педагогічний, який просто виключається з процесу прийняття рішень і чекає доручень від вищих інстанцій.

Таке пониження ролі педагогічного розуму, інструментальне ставлення до нього стає поширеним явищем [9, 56-60]. Але саме він орієнтує мислення на самооновлення, реалізуючись як здатність педагогічної думки оцінювати наслідки своїх теоретичних розвідок, постачати так звану наздогоняючу аргументацію для підтвердження статусу своїх теоретичних побудов або ж для їх спростування. Педагогічний розум визначає, як і наскільки може здійснюватися оновлення, причому не тільки на рівні педагогічної рефлексії, а й у практичній площині. Щоправда, педагогічні практики (цей термін вживається тут у соціально-філософському смислі) самі постійно наштовхуються на кордони суспільно визначеного можливого. Але саме раціоналізація такого досвіду дає змогу подолати фрустрацію, ресентимент і спокусу перетворення на соціальний експеримент. На відміну від них, педагогічні теорії часто зазирають до сфери неможливого, але не мають звички замислюватися над своїми межами, бо думка, притаманна їм, має підвищену самовпевненість і здатна ширяти на таких метафізичних висотах, де стають невидимими усякі демаркаційні лінії. Але таке надмірне піднесення зрештою перетворює їх на ідеологізовані конструкти з утопічними перспективами, які є недоторканими саме внаслідок ідеологічного захисту. Дефіцит самокритики у педагогічному мисленні, відсутність виваженої експертної самооцінки пояснюється не в останню чергу ще й тим, що ці функції бере на себе суспільство, здійснюючи через владні й громадські організації контроль і легітимацію виховних та навчальних

практик. Отже, такий дефіцит почасти компенсується посиленою увагою суспільства до стану освіти і виховання, але водночас гальмується активність педагогічного розуму. Сила його ініціативи безпосередньо пов'язана з досвідом самопізнання.

Але разом з цим слід зауважити, що зовнішні чинники не впливають безпосередньо на зміст і стиль педагогічного мислення, не говорячи вже про суспільні практики, а самі опосередковуються у соціальному і педагогічному дискурсах. Виклики із зовні, як вже зазначалося вище, можуть внести радикальні зміни до педагогічної теорії, хоча існує також імовірність простого відлуння. Розглянемо дещо детальніше один із таких викликів, що походить від вимоги узгодження практик освіти й виховання з перспективою розбудови постіндустріального суспільства, яке сутнісно є суспільством ризику, бо нові технології створюють постійно непередбачувані і ризиковані ситуації.

Вимога трансформації педагогічних теорій, що здебільшого зосереджуються на підготовці людини до передбачуваного життя з апробованими моделями життєтворчості, обумовлена частковою втратою їх значущості у полі культури глобалізованого людства. Загальновідомо, що вже у своєму становленні така культура заявляє про себе подоланням кордонів, прискоренням соціальних, культурних та загальноцивілізаційних процесів, знеціненням попереднього життєвого досвіду, посиленням процесу індивідуалізації [15, 520; 16]. Усе це разом значно посилює ризики індивідів, націй і навіть цивілізацій, які можуть не витримати перенавантажень, якщо не надати їм відповідного психолого-педагогічного захисту. Але останнє вимагає постійного самооновлення педагогічної думки. Постпозитивістські схеми парадигм, визначення алгоритму наукових революцій або зміни наукових програм на зразок Куна і Лакатоса вже непридатні для опису парадоксальності оновлення педагогічних теорій.

Річ у тому, що суспільство ризику не в останню чергу визначається тим, що виховання й освіта, успадковані від проекту «Модерн» із чітко визначеними настановами і цілями, вже не повною мірою відповідають реаліям постіндустріальних трансформацій, які криють у собі момент непередбачуваності. Відтак, зауважує Н. Луман, «педагогіка має бути такою, щоб вона могла готувати своїх вихованців до зустрічі із новим майбутнім, яке буде залишатися невідомим, ... отже, навчання здобуванню знання слід замінити на навчання приймати рішення» [12, 199]. Радикалізм Лумана можна оспорювати, але перехід від передбачуваного і у загальних рисах визначеного майбутнього (наприклад, одна професія, одне місце праці на все життя) до такого, де майбутнє залишається невизначеним і не реагує навіть на утопічні зваблення, вимагає суттєвих змін у педагогічному мисленні. У луманівському конструкті поєднуються онтологічний аспект педагогічного розуму з його деонтологізацією. Луманівське поняття педагогічного автопойезису як самопродукування систем освіти і виховання фактично збігається за своїм змістом з поняттям творчого розуму в німецькій класичній філософії. Але одночасно він намагається деонтологізувати його, перенести у площину внутрішньої епістемологічної ситуації педагогічної рефлексії.

Простежимо, як це здійснюється у розбудові положення про необхідність нової розстановки акцентів у педагогічній теорії, яка має бути чимось на зразок нової соціальної, культурної і політичної дидактики, що зосереджується не на формуванні стабільних вмінь і навичок поведінки у різних сферах суспільного життя, а також не на життєвій компетентності у цілому, а на динамічній адаптації індивіда до змінних умов свого буття.

Така вимога, якщо розглядати її суто теоретично, виступає провокацією педагогічного розуму. Йому пропонується нове поле дій, але за рахунок своєрідного сциентистського антисциентизму. Конструкт суспільства ризику починає домінувати над конструктом освітнього суспільства, суспільства знань тощо. Відмова від орієнтації на науку, на загальнолюдські цінності для педагогічного розуму означатиме самовбивство. Саме його ціною у луманівській концепції здійснюється процедура деонтологізації. Але одночасно Луман пропонує розуму, позбавленому життєвих коренів, у певному сенсі потойбічне існування, де він може реалізуватися у досвіді диверсифікації. Адже розум педагогічної раціональності є принципово трансверсальним, тобто таким, що вимагає поєднання у вигляді гібридів або синтезів інших типів і різновидів раціональності. Деонтологізація педагогіки, за задумом Лумана, має сприяти посиленню в ній інтегративних процесів, щоб створювати не стільки категоріальні синтези, скільки конституювати сферу інтердисциплінарного знання, над яким постійно тяжіє лезо селекції. Але конституювати і навіть просто окреслити таку сферу раз і назавжди просто неможливо: змінюються пропорції складових частин, час від часу на місці цього загадкового префікса «інтер» виникають пустоти та провали педагогічної пам'яті. Педагогічна теорія, якщо в ній не здійснюється внутрішній автопойезис, постійно запізнюється зі своїми відповідями на виклик часу. Таке запізнення було майже непомітним в індустріальному суспільстві, особливо на ранніх фазах його еволюції з досить високою передбачуваністю майбутнього, але у просторі інформаційного соціуму відставання педагогічних орієнтирів від реальних потреб сприяє посиленню ризику і дестабілізації соціального буття.. Намагаючись обґрунтувати причини такого запізнення, А. Тремль пропонує розглянути виховання і дидактику як відносно автономні еволюційні системи, що потребують часу для своєї розбудови. В свою чергу, це означає, що «також і система виховання працює зі структурами, які виникли у минулому і саме тому вже мають позаду свій найкращий час. Усяке навчання є пристосуванням до ситуацій, яких вже не існує і, напевне, ніколи не буде. Усі шкільні підручники, усі змісти навчальних планів були обґрунтуванням стратегій пристосування до колишнього оточення. Отже, вчення, яке активізується через навчання, завершується пристосуванням до учорашнього довкілля. Воно має сенс лише доти, доки існують певні структури, залишені від минулого. Тому педагогічні реформи повинні, з одного боку, пильно стежити за тим, щоб реформувати не забагато і не замало» [15, 257].

Але повернемося до луманівського проекту і розглянемо, чи можлива побудова педагогічної теорії, що має за мету навчити приймати рішення, чи



не є це прерогативою психології і відповідного психологічного тренінгу. На відміну від психологічних теорій прийняття рішень, у Лумана йдеться про вміння системи (а такою системою в рамках його теорії може бути людина, рефлексії щодо виховання, педагогіка тощо) здійснювати селекцію, спостерігати за собою, розгортати свій автопойезис, тобто бути самореферентною. Слід зазначити, що на відміну від традиційної термінології у системній теорії під прийняттям рішень мається на увазі селекція матеріалу для побудови теорій і редукція комплексності. Завданням навчання, за Луманом, є не збільшення обсягу інформації, а якісні показники її трансформації. При цьому в рамках його методологічного підходу йдеться не про єдину певну уніфіковану «правильну педагогічну теорію, а радше про педагогіки, які створюють епістемологічну основу «системи виховання», яку, в свою чергу, слід розуміти як сукупність теорії, практики і рефлексії над ними, а також рефлексії над рефлексією, тобто самоспостереження педагогічного розуму [11, 201; 13, 28–29].

Вимога Лумана до педагогіки для перетворення її на дидактику селекції, що пройшла апробацію як сучасна теорія демократичного і громадянського виховання, передбачає насамперед «використання незнання», його прагматичного застосування як позитивної основи переучування, яке набуває все більшого значення у стратегії виживання індивіда і людства. Педагогічне мислення, на думку Лумана, для свого оновлення має не тільки встановити нові пріоритети, а й відмовитись від ідеологеми «правильного виховання», тобто свідомо призупинити просвітницьку традицію. «Уся педагогічна література, — пише він, — позначена тільки намаганнями відшукати цілі і методи правильного виховання. Мовою нашої понятійної системи це означатиме, що педагогіка повинна займатися програмами системи виховання» [13, 27].

Теорія самореферентних систем розуміє під програмами розгортання внутрішніх можливостей педагогічної рефлексії і водночас саморефлексії. Не важко помітити, що луманівський конструкт відрізняється від постмарксистської моделі модернізації, яка ще зберігає настанови просвітницького перфекціоналізму. Луман радикально пориває з перфекціоналістськими інтенціями і здійснює неупереджену теоретичну розвідку на теренах принципово нестабільного суспільства. У теоретичному конструкті Лумана, як вже відмічалось вище, простежується постійне звернення до домодерних ідей, що трансформуються переосмисленням у постмодерних контекстах. Так, прагматичне використання незнання дещо нагадує ренесансну тезу М. Кузанського про позитивне значення «вченого незнання», але водночас є її запереченням. Останнє полягає у тому, що пропонується усунути не тільки із педагогічного мислення, а й з суспільної свідомості взагалі орієнтацію на науку. Вміння індивіда (у даному випадку дитини, молодой людини тощо) автономно добувати і структурувати інформацію не знімає проблеми її достовірності, розрізнення істини і оман, зрештою — добра і зла. Така селекція, щоб бути не тільки прагматичною, а й гуманістичною, має спиратися на знання і вміння вести діалог із традицією, навіть обірваною або свідомо призупиненою.

Намагання зробити центральною категорією теорії виховання і дидактики рішення, або вибір (Entscheidung), Луман обґрунтовує також і тим, що у культурі спілкування, зокрема й родинного, в останні десятиліття відбувається «перехід від наказів до переговорів» [12, 198]. Безперечно, накази обумовлювали домінування телеологічного там, де легітимація мети відбувалася на основі гіпотетично узагальненого проекту доброго життя, виправдовуючи і гуманізуючи авторитарні засоби виховання. Комунікативний консенсус на відміну від того, що встановлюється за допомогою важелів примусу, стає можливим внаслідок включення дискурсивного розуму. Це передбачає також і нову культуру цілепокладання у межах комунікативної раціональності. Нова орієнтація педагогіки, на думку Лумана, сприятиме змінам у культурі педагогічного цілепокладання, що відповідатиме нелінійному педагогічному мисленню, яке має можливості телеологічного і телеономного цілепокладання. Відмінності між ними можна спрощено унаочнити за допомогою таблиці [14, 84]:

Телеологічне мислення	Телеономне мислення
Каузальне розуміння відносин між метою, інструментальною ціллю та засобами	Непрямої вплив мети через наявність варіантів і здійснення селекцій
Напрямок педагогічної дії визначається за допомогою перспективи, що визначається метою	Напрямок педагогічної дії визначається через структури, у яких здійснюється вибір між можливостями
Перспектива є лінійною	Перспектива нелінійна, ґрунтується на аналітичному відокремленні системи від довкілля

Нова культура цілепокладання, якщо прийняти пропозицію Лумана, полягає у радикальній інструменталізації педагогічного розуму, що стає лише допоміжним засобом виховання, освіти, навчання, якщо розглядати їх як автономні самореферентні системи.

Вимога оновлення педагогічного мислення за допомогою прагматичного застосування незнання містить у собі приховане самозаперечення, тим самим посилюючи свою провокативність. Критики Лумана слушно зауважують щодо цього: «Положенню про використання незнання суперечить не в останню чергу необхідність того, щоб рішення зберігали свою значущість протягом достатньо тривалого часу, щоб досягти сприятливого ефекту розвитку» [6, 117]. Окрім цього, слід також зазначити, що переорієнтація педагогічного мислення і педагогічної дії на таку прагматичну антисциєнтистську настанову суперечить певною мірою засадам системної теорії Лумана, де навчання, вчення і виховання утворюють триступеневий еволюційний процес між системою та її довкіллям. Так, учень, а у Лумана він також є самореферентною системою, що навчається, переживає довкілля у формі досвіду розрізнення, а також за допомогою експліцитного навчання з прихованими множинними цілепокладаннями. Усе це водночас є пропозиціями для селекції. Якщо учнем

здійснюється позитивний вибір із запропонованих варіантів, то це називається засвоєнням вивченого, а його стабілізація здійснюється через виховання [15, 25]. Але саме виховання, як таке, стає нестабільним, невпевненим, хоча і менш перенавантаженим ілюзіями, примарами і сподіваннями [15, 25].

Попри ці суперечності заслуговують на увагу ті вказівки методологічного порядку, які сформульовані на підставі луманівських теоретичних розробок. Це насамперед теза про те, що «виховання вимагає дуже тривалого часу і тому не підлягає процедурі спостереження: стабілізація вимагає часу, її можна встановлювати просторово лише через дистанціювання, а у часі — лише постфактично. На відміну від навчання, яке є принципово методичним, виховання не підлягає методизації (тобто казуальному впливу за допомогою методів); якщо виховання означає селекцію селекцій, яку сам організує суб'єкт, що навчається, воно вимагає часу і активної участі вихованця у цьому процесі, а відтак — не може здійснюватися методично» [15, 25].

Ці методологічні застереження спрямовані проти стереотипів, притаманних сучасному педагогічному мисленню, що формувалося і розвивалося у тісних рамках проекту «Модерн» з притаманної йому вірою у майбутнє, в ідеал нової людини і зрештою — у всемогутність виховання. Ця віра у XXI ст. трансформується в таку ж саму непохитну впевненість у необмеженій можливості суспільства знань, освіти тощо. Провокативні висновки щодо самообмеження виховання як селекції селекцій, прагматичне використання незнання відкриває нові терени у тематичних просторах педагогічної думки, а саме: проблематику переучування і необхідні для цього вміння розучуватися, втрачати вже здобуті навички. Традиційна емансипаторська проблематика, гуманістична спрямованість виховання тут трансформуються у гуманістичну культуру вибору, метою якого є не успіх, а раціональне опанування ризику. Педагогічна відповідальність і моральні вимоги до тих чи інших вчинків особистості, за Луманом, мають обумовлюватися комунікативним кодом «ризикорациональної дії», яка вважатиметься виправданою морально, якщо забезпечує запобігання довгострокових ризиків [6, 119].

Теоретичні провокації Н. Лумана, описані ним парадокси, що виникають у суспільстві ризику, здебільшого мають гіперболізований характер, але вони небезпідставні. Адже навчання і виховання у інформаційному суспільстві, індустріальному та за умов неписьменності — це цілковито різні процеси. Педагогічне мислення також по-різному фіксує їх суттєві моменти, або те, що сприймається за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Воно просувається вперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини. Але це просування здійснюється об'єднаними зусиллями суспільствознавства і людинознавства. Акцентувати у цьому процесі омани так само небезпечно, як і наполягати на легітимності монополізації істини; навряд чи зможе це сприяти мінімізації постсучасних ризиків, насамперед тих, що виникають внаслідок культурної глобалізації.

Адже перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає насамперед зміни у формах організації та технологіях. Інтегративні процеси, що зараз відбуваються в освіті,

набувають глобальних вимірів. Болонська ідея і реально існуючий Болонський процес також вимагають оновлення педагогічної думки у транснаціональному дискурсі. Приєднання до нього є своєрідним випробуванням національного педагогічного розуму на здатність здійснювати як селекцію, так і синтез інтеркультурного досвіду з метою конституювання спільного європейського освітнього простору.

Структурування Європи Знань відкриває нові можливості і горизонти учасникам цього процесу, але також несе ризики й небезпеки. Ризики, що можуть виникнути внаслідок освітньої інтеграції, якщо і розглядаються, то здебільшого у соціальній площині (Кас). Але Болонський процес у своєму розгортанні може виявити певні проблеми, обумовлені не тільки складностями структурно-організаційних перетворень, а й самого педагогічного мислення у різних його парадигмальних версіях і різновидах.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що критична саморефлексія педагогічного розуму, його саморепрезентація в онтологічних конструктах і епістемологічних ситуаціях, а також провокативні розвідки сприяють кристалізації педагогічних ідей, здатних запобігати ризиків, і здійсненню гуманістичного призначення освіти.

## Література:

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. — 2004. — №1. — С. 5–9.
2. Апель К.-О. Киевские лекции. — К., 2001.
3. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології. — К., 2002.
4. Гьофе. Розум і право. — К., 2003.
5. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету в складних лабіринтах пошуку істини: Антологія / За ред. М. Зубрицької. — Л., 2002. — С. 7–22.
6. Heyting F. Pragmatische Praesuppositionen als Indikatoren paedagogischer Reflexion // Irritationen des Erziehungssystems. — Frankfurt am Main, 2004. — S. 88–121.
7. Honneth A. Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. — Stuttgart, 2001.
8. Honneth A. Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. — Frankfurt am Main, 2003.
9. Horkheimer M. Zur kritik der instrumentellen Vernunft // Gesammelte Schriften. Bd. 6. — Frankfurt am Main, 1991.
10. Linke D. Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn. — Hamburg, 2003.
11. Luhmann N., Schorr K. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. — Frankfurt am Main, 1988.
12. Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. — Frankfurt am Main, 2002.
13. Luhmann N. Schriften zur Paedagogik. — Frankfurt am Main, 2004.
14. Scheunpflug A. Das Technologiedefizit — Nachdenken ueber Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive // Irritationen des Erziehungssystems — Frankfurt am Main, 2004. — S. 65–87.
15. Trembl A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. — Frankfurt an. Main, 2000.

16. Trembl A. K. Mahnke H.-P. Globalisierung und Paedagogische Ethik. — Frankfurt am Main, 2000.
- 

***М. Кутаева. Педагогическое мышление как региональная онтология и эпистемологическая ситуация***

В статье рассматриваются возможности педагогического мышления, которое может быть представлено в виде региональной онтологии и эпистемологической ситуации, уточняется его функциональный потенциал и влияние на другие сферы общественного сознания. Рассмотрение педагогического мышления в формально-онтологическом и формально-эпистемологическом аспектах позволяет расширить представления о внутренних предпосылках трансформации педагогической рациональности.

***M. Kultayeva. Pedagogical Thinking as Regional Ontology and Epistemological Situation***

The article examines the possibilities of pedagogical thinking, which can be presented as the regional ontology and the epistemological situation, and specifies its functional potential and the influence on other spheres of societal thinking. The examination of pedagogical thinking in the formal ontological and the formal epistemological aspects allows to broaden the perspective of the internal preconditions for the transformation of the pedagogical rationality.



**Вікторія ГАЙДЕНКО, Ірина ПРЕДБОРСЬКА**

## **ВІДЧУЖЕННЯ ЗНАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЇ, ПРАКТИКИ, ПАРАДОКСИ, ПОЛІТИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті феномен відчуження знань розглядається як процес переродження, викривлення природи основних функцій освіти, порушення первинної єдності між основними елементами освітньої системи. Аналізуються філософсько-педагогічні альтернативи відчуженню знання, серед яких виділяються ідеї Дж. Дьюї, П. Фрейре і Г. Жиру. Розкриваються недоліки критичної педагогіки. Презентуються спроби викриття прихованого навчального плану в українських шкільних підручниках.*

### **Проблематизація: згубний потенціал відчуженого знання**

Інтеграція освітніх систем актуалізує проблему реформування сучасної системи освіти в Україні. Провідним концептуальним орієнтиром цього процесу є перехід від енциклопедичного до компетентнісно-орієнтованого підходу до змісту освіти. Основним її завданням є підготовка людини до життя. Знання мають допомогти їй набути життєвої компетентності. Що ж відбувається в реальності, чи дійсно зазначені орієнтири набувають ходи? Яким чином можна це з'ясувати? І наскільки нам у нагоді буде досвід, педагогічні ідеї інших країн? Ці та інші питання спробуємо розглянути в даній статті.

У процесі викладання філософії для різних категорій учнівської молоді: студентів, магістрів, аспірантів, — ми зіткнулися з тим, що вони не можуть використати знання з інших дисциплін для того, щоб відповісти на філософські питання. Так, наприклад, майбутнім вчителям запропонували описати сучасну наукову картину світу. Майже всі студенти за винятком одиниць пояснили її з релігійної точки зору. В питанні про антропо-соціогенез всі вони виявилися прихильниками теорії Ч. Дарвіна. Здаються дивними ці факти. Адже в школі вивчається низка природничих дисциплін, що передбачає знайомство з багатьма науковими теоріями. Так ми розмірковували доти, поки не взяли шкільні підручники у руки. Наукові відкриття з'являються там з великим запізненням, а їх пошук і використання не набули поширення в педагогічній практиці. Освіта і наука не взаємодіють належним чином. А, отже, «освітня криза ХХ століття, і, відповідно, необхідність реформи та оновлення освіти, — підкреслює Л. Л. Матвеева, — спричинена насамперед невідповідністю освітнього процесу новій картині світу та стилю життя» [1, 161].

Не взаємодіють і окремі предмети. Можна сказати, що ми маємо справу з кризою традиційної моделі освіти, яка визначається домінуючим принципом — енциклопедичним, що забезпечує формування «просвітницької людини». Ця модель, як зазначає Л. Горбунова, «орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнених систем інформації, котрим належить бути «вкладеними в голови учнів» [1, 196]. Отже, освіта в даному випадку перетворюється на накопичення різних знань, можливості використання яких не завжди усвідомлюються. А за умов швидкого зростання інформації знання перетворюються на мертвий багаж. Справа доходить того, що друком виходять готові домашні завдання, твори, і навіть є підручник з філософії для кандидатського іспиту аспірантів — майбутніх вчених [2] з відповідями на питання, включаючи першоджерела. Екстраполяція гіпертрофованих уявлень про ринкові відносини на освітню сферу спричинила поширення факту втечі від знання шляхом матеріальної компенсації вчителю, викладачу, що активізувало корупційні тенденції в освіті.

Все вище згадане свідчить про наявність у нашій системі освіти феномена відчуження знань. Проблема відчуження розглядалася багатьма філософами з різних позицій, зокрема К. Марксом, Е. Фроммом, А. Шпенглером, М. Вебером та ін. Під відчуженням в цілому розуміється «соціальний процес, який характеризується перетворенням діяльності людей та її наслідків в самостійну силу, що панує над особистістю» [3]. Під відчуженням знань ми розуміємо процес переродження, викривлення природи основних функцій освіти, порушення первинної єдності між основними елементами освітньої системи.

Відчуження знань — проблема не нова для освіти. Вона мала місце в різні часи, в різних освітніх системах. Згадаємо, як І. Франко це описує в своїх оповіданнях «Грицева шкільна наука», «Олівець». Педагогічна думка давно вже працює в напрямку подолання відчуження знань. Досвід прогресивної (Дж. Дьюї), критичної (П. Фрейре, А. Жиру), феміністської/гендерної

педагогіки (Б. Хукс, К. Люк, Дж. Гор) є найбільш корисним з огляду на інтеграційні процеси в освіті.

### ***Філософсько-педагогічні альтернативи відчуженню знання***

Дж. Дьюї підкреслює, що освіта — це перш за все лабораторія, де філософські концепції втілюються та тестуються. Таким чином, під освітою філософ розумів процес життя, що допомагає поглибити та розширити ті почуття, цінності та ідеали дитини, які він/вона увібрали з дитинства. Дьюї запропонував дитино-центровану педагогіку — ефективність навчального процесу тільки тоді є високою, коли сприяє самовизначенню майбутнього громадянина, коли підштовхує до відкриття нових здібностей та якостей індивіда [4]. Шкільні предмети мають бути максимально наближені до інтересів дитини, тобто стимулювати розвиток певних навичок, давати відповіді на складні запитання, що турбують дітей. У цьому контексті важливу роль посідає фігура вчителя. Він не повинен бути лише транслятором якихось незрозумілих для дітей ідей, не нав'язувати їх, а навпаки, конструювати реальність разом з учнями — зорієнтувати у виборі спеціальності, дискусійним шляхом виявити негаразди освіти. Таким чином долається відчуженість у процесі здобуття знання, а головною метою стає соціетальна гармонія, єдність школи та дому, поєднання дитячих інтересів з академічними дисциплінами.

Ідеї прогресивної педагогіки поглиблюються П. Фрейре, бразильським освітянином, засновником критичної педагогіки, в якій соціальна спрямованість освіти стає центром філософських роздумів. У праці «Педагогіка пригноблених» Фрейре зауважує, що освіта — це політичний акт, пов'язаний із проблемою соціальної зміни — подолання несправедливості у світі. Саме завдяки освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості (до речі, у 1962 р. Фрейре розробив програму ліквідації неписьменності в бразильському місті Ресіфе). Гнобителі використовують освіту як патерналістський апарат, що надає «соціальну допомогу» — знання. Домінуючий стиль освіти є монологічним, який спрямований на акумулювання інформації. Цей процес П. Фрейре називає «освітою, що накопичується», який в своїй основі має механіцистську природу [5]. Моно-освіта виключає творче мислення, кооперацію в процесі здобуття знання, поліфонію та розмаїття людського досвіду, оскільки неписьменні не можуть висловити свою думку, а втім залишаються маргінальними. Тут ідеї П. Фрейре перетинаються з концепцією фалологоцентризму Ж. Дерріда, що означає домінування голосу маскуліності та раціональності в історії людства. Таким чином, характер освітнього процесу — спосіб тлумачення та поширення знання, взаємодія суб'єктів пізнання, — стають предметом аналізу в критичній педагогіці П. Фрейре. Він наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження. П. Фрейре віддає перевагу такій формі освітньої політики, що постулює проблеми та запитання, тобто завжди мобілізує та



активізує людську думку. Саме у такий спосіб, на думку бразильського педагога, досягається демократизація та гуманізація освіти [6].

В інтерпретації Г. Жиру, сучасного американського філософа, що працює в галузі так званих культурних досліджень, постмодернізму, освіти та критичної педагогіки, причини відчуження знання полягають в існуванні прихованого навчального плану. Знання виступає закодованим проявом влади у різних формах — зокрема у прихованому навчальному плані в школі, мультфільмах, сучасній поп-культурі, які пропагують ідеї расизму, гетеросексизму, християнства, комунізму та інших «вірувань». Апелюючи до М. Фуко, зауважимо, що владі притаманна дифузна природа — влада відтворюється будь-де в будь-який момент часу, вписуючись в індивідуальну свідомість (а опозиція вчитель/учень підтримує режим влади та авторитарний характер освіти, створюючи умови для пасивного здобуття інформації). На думку Г. Жиру, насолодження мультфільмами Діснея не є невинними: феномен «діснейфікації» призводить до формування стереотипного мислення, споживацтва, упредметнення духовності молоді [7]. Що продукує так звана педагогіка екрану? Нігілізм, жорстокість, гомофобію, наркоманію, насилля, суїциди, тобто соціальну патологію. Масова культура породжує відчуження людини від самої себе — відсутня саморефлексія, зв'язок із моральним обов'язком та соціальною відповідальністю. Педагогіка, як вважає Г. Жиру, має викривати реальну взаємодію політики влади, авторитету, знання, цінностей та ідентичності.

Враховуючи деякі елементи прогресивної та критичної педагогіки щодо подолання відчуження знання (дитино-центрованість, розуміння освіти як процесу, а не як результату, подолання опозиції вчитель/учень, викриття прихованого навчального плану), гендерна педагогіка акцентує також увагу на особистості викладача. Дослідники-феміністи говорять про еротизацію педагогіки. Часом сприйняття певної інформації відбувається більш ефективно, коли викладач вкладає свої емоції, привносить яскравий дух, і у такий спосіб «прикрашає» знання. Мова йде про «інтербуття» в класі, коли викладання з монологу перетворюється на діалог, а матеріал репрезентується через свій власний досвід. Б. Хукс розуміє викладання як перформативний акт, в якому присутні спонтанні зміни, відхилення від плану, винаходи, творчість [8].

Пропонується «педагогіка позиціональності», за допомогою якої відбувається децентрація влади, котра є джерелом відчуженості знання. Позиціональність означає погляд з перспективи певної ідентичності — класової, сексуальної, релігійної тощо. Поява множинності таких позиціональностей сприяє розподілу влади в аудиторії та динамічності роботи в класі [9].

Розвиваючи ідеї П. Фрейре та Г. Жиру щодо прихованого навчального плану, гендерна педагогіка вважає, що найкращим засобом його викриття є виявлення прихованих доктрин всіма учасниками освітнього процесу разом. Саме така стратегія буде сприяти «зростанню усвідомленості» (до речі, термін запозичений у П. Фрейре). До прихованих доктрин, окрім класизму, расизму, націоналізму та інших, належить також і сексизм

(дискримінація за ознакою статі) та гендерні стереотипи, спростувати які і є завданням гендерної педагогіки [10].

У розглянутих педагогічних теоріях привертають увагу *мотиви* людиноцентризованості освіти, її *практичне* спрямування та *спроби рефлексивності* щодо освітніх політик. Наскільки теоретичні настанови американських колег реалізуються на практиці?

### ***Американські парадокси: критична педагогіка в агонії***

Відомо, що студенти американських вузів здебільшого обирають курси за власним бажанням. Як зробити так, щоб студенти зацікавились чимось «нецікавим» з першого погляду? Для того, щоб рекрутувати студентську молодь, курси мають бути привабливими, подібні до гасел. Курси з узагальненими назвами як «Теорія музики» або «Німецька класична філософія» майже відсутні через свою звичайність і академізм. У той час як «Астрологія і чаклунство в Англії XVII ст.» (на факультеті історії та філософії науки Піттсбурзького університету), або «Божевільні в Росії», або «Володарювання, вампіри та кров» (обидва на факультеті слов'янських мов того ж університету) вважаються досить типовими та нараховують багато слухачів. На нашу думку, така тенденція партикуляризму не сприяє здобуттю загальної освіти. По закінченню, наприклад, філософського факультету, можна зовсім не мати гадки про певні школи або географію виникнення філософського знання, оскільки такий курс не був запропонований навчальним закладом або обраний слухачем. Але є ще одна можливість познайомитися з таким курсом: він може існувати на іншому факультеті, оскільки міждисциплінарність є головним структурним елементом американської освіти. Так, зокрема, в Піттсбурзькому університеті постмодернізм можна вивчити на факультеті літератури.

Другим цікавим моментом є відсутність дистанції між викладачем та студентами. Викладач дозволяє називати себе чи за прізвищем, чи за ім'ям, чи за посадою (такої опції в нашій системі освіти немає). Це звичайно зближує, створює атмосферу довіри. Але в іншому випадку, якщо він/вона немає постійної посади, викладач певною мірою постає незахищеним. Оскільки лекцій, як таких, не існує, а замість них семінари. Головною завданням викладача є проблематизація матеріалу разом зі студентами. Ось тут і виникає питання влади/знання та рефлексивності, а саме: як проінформувати слухачів, не зачіпаючи їхні пріоритети та інтереси, як подати інформацію через свій власний досвід та уникнути згадування обставин свого особистого життя?

Надмірна сенситивність до расових та гендерних питань, або політкоректність, що стала характерною рисою американської ментальності, часом затьмарює реальні відносини в аудиторії, з одного боку. З іншого, впроваджувати «педагогіку позиціональності» — дуже непроста справа. З досвіду закордонних колег, найбільш складною уявляється ситуація, коли викладач — чоловік-європеєць, а аудиторія — змішана, тобто репрезентована представниками різних статей, рас, етносів. Якраз тут

спрацьовують комплекси стереотипів, як пишуть феміністські дослідники, проти білого, європейського, маскулінного «Я», що протягом історії виступало носієм істини і саме в теперішній час має зазнати радикальної критики. Безсумнівно, роль розвінчування міфу про трансцендентальний суб'єкт в постколоніальних та постфеміністських дослідженнях відводиться тим, кого раніше вважали маргінальними верствами (кольорові, жінки, гомосексуали та ін.). Але все ж таки, критична педагогіка, перебуваючи у полоні своїх великих амбіцій щодо спростування «гранднаративів» (в даному випадку ним стає політкоректність), сама стає «владною» та може втратити найбільш цінний для неї критичний потенціал.

Деякі з перелічених рис американської системи освіти наводять на думку, що освіта перетворюється на сферу послуг. Є замова на певну тематику, є клієнти та виконавці проекту. Викладачі мають задовольняти студентські вимоги (або знову ж таки доктрини прихованого навчального плану), або будуть позбавлені слухачів (тобто плати за викладання). Політкоректність створює підґрунтя для розвитку аксіологічного релятивізму, індиферентності, дистанціювання і, таким чином, провокує відчуження.

#### *Деякі справи щодо викриття прихованого навчального плану в українських шкільних підручниках*

У вітчизняній системі освіти одним із чинників, що впливає на зберігання феномена відчуження знань, є прихований навчальний план — набір настанов, правил, мовних структур, що несвідомо засвоюються та утворюють ідеологічне тло певної освітньої програми. Розглянемо це на прикладі деяких підручників. Без усвідомлення прихованих освітніх політик неможливе розуміння сутності самого знання.

Контент-аналіз підручників (*Читанки, Рідної мови та Математики* для 1–4 класів) виявляє цікаву для дослідника гендерну картину. Зазначимо деякі її риси, а саме: фемінізація навчального матеріалу, недостатність, або навіть відсутність чоловічих образів, гендерна стереотипізація. В підручниках домінують в основному жіночі образи матері-берегині, бабусі, часом згадується дідусь, а образ батька майже відсутній. Образ матері є ключовим в «Букварі»: з нею ідентифікується країна («Україна — наша матінка єдина»), вона залучила до рідної мови («українська мова як мамина мова»). Мати постає мудрою жінкою, берегинею домашнього вогнища та моральних устоїв, вона виховує дітей, займається кулінарією, вишиває дітям сорочки. Романтизація та обожнювання матері доходять до того, що в ній вбачається «триєдність» — рідна мати-Україна, безпосередньо жінка-мати та Божа Мати [11].

Акцентується увага на розвитку такого почуття до матері, як жалість. «От тільки шкода маму: увесь тиждень у полі та вдома працювала» [12], «лікар виписав мамі ліки» (про здоров'я батька нічого поки не знаємо). Чи варто доводити матір, бабусю працею до хвороб, а потім жаліти? Адже почуття жалості вже саме собою налаштовує дитину на сприйняття іншої людини як меншовартісної. Сумнівною видається спроба виховати повагу через жалість.

Цікавим є питання і про те, як і на яких прикладах формується в школі національна ідентичність. У цілому можна сказати, що матеріал у підручниках подається в дусі історичного песимізму. З одного боку, має місце показ образу України як «бездольної», «безталанної матері». Подібні образи країни, про які знаємо з вітчизняної класики, сьогодні вже не відповідають дійсності і знову ж таки консервують комплекс меншовартості і відчуття маргінальності. Вони мають бути доповнені образом сучасної України як суверенної та демократичної країни.

З іншого боку, поширеними є сюжети, з яких учні дізнаються, що носії справжньої *українськості* живуть лише у селі. Цей приклад «хуторянської», «сільської» філософії також не узгоджується з реальним положенням речей. Оскільки більшість населення сьогодні живе у містах, виникає запитання: міське населення є носієм якої національної ідентичності? Міський учень, вивчаючи запропонований матеріал, відчуває себе розгубленим у пошуках свого місця в нашому суспільстві.

В цілому зазначимо, що дві на перший погляд різні проблеми (йдеться про впровадження гендерної рівності в освіті та формування національної ідентичності) покликані сприяти гуманізації навчального процесу. Крізь призму підручників початкової школи виявляється, що їх вирішення відбувається в рідчизні застарілих стереотипів (мати — батьківщина — *українськість* як щось другорядне, патріархально-архаїчне, несучасне, а отже, — відчужене), що є суттєвою перешкодою на шляху модернізації освіти.

Таким чином, прихований навчальний план виступає тут як засіб метакомунікацій, через який здійснюється соціальний контроль, тобто реалізуються відношення влади-знання: що ми маємо знати, коли і як. Запропоноване прочитання шкільних підручників для початкової школи — лише абрис того, як можуть бути деконструйовані владні політики (стереотипи) через їх усвідомлення. Такий метод нібито знімає ступінь відчуженості знання, оскільки останнє стає відомим.

Варто також зазначити й інші пропозиції щодо подолання відчуженості знання в освіті: необхідно зробити курси релевантними до інтересів та спеціальностей студентів, урізноманітнити методи викладання, підвищити професіоналізм викладання та ін., що може стати предметом окремої розмови.

## Література:

1. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*: Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрушенка. — К.: Знання, 2000. — 520 с.
2. *Касьян В. І.* Філософія. Відповіді на питання екзаменаційних білетів. — К., 2003.
3. *Философский энциклопедический словарь*. — М., 1989. — С. 456.
4. *Dewey J.* The Child and the Curriculum. In *Dewey on Education: Selections*, edited by M. Dworkin. New York: Teachers College Press, 1959. — P. 91–111.
5. *Freire P.* The Banking Concept of Education. In *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, edited by H. Giroux and D. Purpel. McCutchan Publishing Corporation, 1983. — P. 283–291.

6. *Giroux H. A.* «Animating Youth: the Disnification of Children's Culture.» In <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux2.html>
7. *Hooks B.* «Eros, Eroticism, and the Pedagogical Process.» In, eds, *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, edited by H.A.Giroux and P.McLaren, pp. 113–118. Routledge, 1994.
8. *Luke C.* «Feminist Politics in Radical Pedagogy.» In *Feminisms and Critical Pedagogy*, edited by C.Luke and J.Gore, pp.25–53. New York and London: Routledge, 1992.; Maher, F. A. «Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender, Power and Authority.» In *Teachers College Record*, 101 (Fall 1999), 35–59.
9. *Martin J.* «What Should We Do with a Hidden Curriculum?» In *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, edited by H.Giroux and D.Purpel, pp. 122–140. McCutchan Publishing Corporation, 1983.
10. *Shor I.* and Freire P. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education.* Bergen & Carvey Publishers, Inc. Massachusetts, 1987.
11. *Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.* Читанка для 4(3) кл.почат. шк. — 5-те вид. — К.: Освіта, 1993. — С. 303.
12. *Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.* Читанка для 2 кл. почат. шк. — 5-те вид. — К.: Освіта, 1993. — С. 58.

---

***V. Gaydenko, I. Predborskaya.* Отчуждение знания как проблема философии образования: теории, практики, парадоксы, политики и перспективы**

В статье феномен отчуждения знаний рассматривается как процесс перерождения, искривления природы основных функций образования, нарушения первичного единения между основными элементами образовательной системы. Анализируются философско-педагогические альтернативы отчуждения знания, среди которых выделяются идеи Дж. Дьюи, П. Фрейре и Г. Жиру. Раскрываются недостатки критической педагогики. Представлены попытки обнаружения скрытого обучающего плана в украинских школьных учебниках.

***V. Haydenko, I. Predborska.* Knowledge Alienation as the Problem of Philosophy of Education: theories, practices, paradoxes, politics and prospects**

Phenomenon of knowledge alienation is considered as a process of deformation of the essence of the main educational functions, destruction of initial unity between the main elements of educational system. Philosophical and pedagogical alternatives of knowledge alienation are analyzed. Among them are: ideas of J. Dewey, P. Freire, H. Giroux. The shortcomings of critical pedagogy are showed. The hidden curriculum in Ukrainian textbooks is disclosed.

**Анатолій ЛОЙ**

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

*Трансформація філософської освіти торкається загальних курсів і всієї системи викладання філософських дисциплін, як для майбутніх фахівців, так і для нефілософів. Для останніх не варто обмежуватись загальними курсами, а залежно від фаху пропонувати філософію права, філософію економіки, філософію мови і т.ін. Потрібно розраховувати на можливість індивідуального вибору студентами-магістрами спецкурсів, які вони можуть слухати разом з вихованцями філософських факультетів. У перспективі необхідно орієнтуватися на викладання філософських курсів загального характеру вже в старших класах гімназій (шкіл), як це робиться у Європі. Перебудова фахової філософської освіти зосереджується, в першу чергу, на блоках теоретичної і практичної філософії. Перший охоплює метафізику, онтологію, філософську антропологію, гносеологію, феноменологію, методологію (філософію) науки і, зокрема, філософію гуманітарних наук. Надзвичайно важливим є блок дисциплін практичної філософії: етика, філософія права, соціальна філософія, політична філософія, філософія культури, філософія мови, філософія історії, філософія освіти, екологічна філософія тощо. Велику роль у сучасній філософській освіті відіграють інституціональні та позаінституціональні чинники, які можна вважати інфраструктурними. Рівень професійної філософської освіти особливо потерпає від слабкої мовної підготовки (особливо в царині давніх мов), незадовільного забезпечення класичними текстами бібліотечних і академічних установ. Суттєвим індукуючим щодо освітніх можливостей можна вважати якість вітчизняних філософських досліджень, ареал яких звужився до критичної межі, а також пов'язану з цим публічність філософського життя, розповсюдженість дискусій на сторінках філософської і науково-популярної періодики. Їх незадовільний стан негативно впливає на мотиваційне тло сприйняття філософської освіти, її резонансність.*



Нинішній час змушує нас замислитись над вихідними основами, принципами освітнього процесу. Протягом більш ніж десятиліття

суспільство, його інтелектуальна та політична еліта робили вигляд, що ніби проблеми корінної реконструкції вищої школи не існує. Існує одна проблема — нестаток фінансування, хоча успадкована радянська система сама по собі сприймалась і донині часто уявляється як одна із кращих у світі. Лише підписання Болонської угоди, набуття її чинності поставило перед фактом необхідності введення змін. Усвідомлення перспективи перебудови освітнього процесу мимовільно викликає потребу осмислити, наскільки фундаментальними вони можуть бути, на які параметри відносин в суспільстві, на які цінності, очікування та сприйняття розраховані ті інституціональні зміни освітнього процесу, що закладені в Болонській угоді.

Існує реальна загроза того, що філософська освіта, важко пристосовуючись до змін пострадянського періоду, може стати жертвою елементарної, непродуманої адаптації по суті старої радянської системи освіти до вимог нового досвіду. Вже відчувається налаштованість на різке скорочення годинного фонду для викладання філософських дисциплін на тлі загального зменшення у навчальному процесі соціальних і гуманітарних наук. Більш ніж десятиліття вища школа стихійно пристосовувалась до нових обставин. Тут приходилось рахуватись із фактом, що нині не варто «розкидатись» годинами на ті дисципліни, які колись вважались базовими для марксистсько-ленінського виховання, себто філософії, політекономії та наукового соціалізму, який ще за часів перебудови перейменував себе в політологію. Не забуваймо про величезні курси «історії партії». Звичайно, здоровий глузд підказував про переважаність ідеологічно-виховними дисциплінами, коли ідеологія перестала бути загальнодержавною справою.

Вітчизняний викладацький загал, як і філософська громадськість в країні в цілому, були психологічно і, головне, фахово не готові до трансформації підходів у викладанні презентованої ними науки, яка була обов'язковим чинником європейської університетської освіти. Немає нічого дивного, що люди, далекі від філософії, але безпосередньо пов'язані із керівництвом освіти на різних щаблях і виховані свого часу на основах старої, ідеологічно орієнтованої філософії, вважали за потрібне якщо не позбавитись непотрібного «вантажу», то принаймні по максимуму скоротити наявні курси. В сумі це породило вихолошене викладання «дивної» пострадянської філософії, яка скоріше позначає свою присутність в освітньому процесі, ніж реально присутня в ньому. У самих представників викладацького корпусу сформувалась і прижилась фаталістична установка на те, що філософські курси приречені на роль «шагреневої шкіри», в шматках якої вітчизняна освіта зацікавлена, щоб прикрити її фальшивий лоск на тлі європейських вимог.

Як нам видається, філософія буде потерпати у вигляді жертви трансформаційних змін до тих пір, доки філософська громадськість і викладацький загал не навчатись внутрішньо переналаштовувати себе на іншу установку, яку зрештою варто активно пропагувати і відстоювати в освітянському, науковому, політичному середовищах. Філософська освіта мусить освоїти необхідний для її адекватного і гідного існування досвід власної самолегітимації. Всяка легітимація відбувається тоді, коли легітимоване явище сприймається і розуміється як щось природне, самоочевидне і без-

заперечне, яке не потребує доказу його існування. Але щоб досягти бажаного ступеня легітимності, філософська освіта має пред'явити аргументи, які б свідчили про доцільність свого існування, про наявність властивих їй прагматичних інтенцій.

*Не стискуватись, а диференціюватись і розширювати зону впливу.*

Отже, філософія в нашій країні, в її освітній галузі втратила (чи позбулась) інституціоналізованого ідеологічного опікуна, що створило нову ситуацію у її викладенні. Перспектива орієнтації на умови Болонської угоди лише знову, але вже більш рельєфно і виразно, окреслюють контури наявної проблеми саме як трансформації, а не поверхневої адаптації.

Основна тенденція трансформації, на наш погляд, буде виражатись у зменшенні уніфікованих для всіх спеціальностей і факультетів загальних курсів з філософії. Коли поглянути на практику викладання філософії в університетах Західної Європи, то там подібні курси просто відсутні. Студенти нефілософських фахів, опиняючись перед вибором пропонованих філософських курсів і семінарів, вибирають ті, які їм більш до вподоби. Головне, що вони слухають відповідні лекційні курси разом зі студентами філософського факультету, разом з ними обговорюють теми семінарських занять. Від такої форми організації занять виграють обидва контингенти студентів: нефілософам не пропонують полегшеного варіанту освоєння філософських дисциплін, вони мають змогу в повну силу відчутти вагу понять і проблем, привносячи в спільні з філософами дискусії властиву науковому середовищу відкритість, стимулюючи у студентів-філософів здатність реагувати на факти і проблеми наукового життя, оцінювати їх з філософської точки зору. Філософська освіта в університеті позбавляється уже в своєму зародку небажаних відтінків езотеризму і спекулятивності.

Щоправда, тут виникає питання: чи в змозі студенти нефілософських спеціальностей розібратись в багатоманітті пропонованих курсів, щоб вибрати доцільним для себе чином? Чи готовий такий студент опинитись в аудиторії поряд із студентами філософського факультету, коли він не мав змоги в оптимальному обсязі прослухати якісь загальні елементарні курси? Варто бути реалістами і сказати, що ми до такого радикального кроку не здатні. Адже майбутній студент європейського університету достатньо ознайомлений з історією філософії, етикою, естетикою, чи навіть основами гносеології і методології науки ще з гімназичної парти. В Європі існує багата традиція викладання філософії в школі, хоча це не завжди передбачає обов'язкове вивчення філософії в межах шкільної програми. Досить часто філософія присутня в гімназіях на правах факультативу. Але громадський і освітній авторитет філософської культури в суспільстві є настільки вагомим, що гімназії (ліцеї) в загальноприйнятому порядку пропонують філософські курси. Вражає не стільки їх тематична різноманітність, скільки інформаційна насиченість, доступність, концептуальна прозорість навчальних посібників. Як наслідок, література з методики і методології шкільного викладання філософії не менш цікава і різноманітна. Цього жанру не цураються навіть найбільш авторитетні постаті філософської думки. Навчальні і методичні видання перебувають рівним чином у фокусі громадської уваги, стають



предметом обговорення, подібно всім іншим філософським публікаціям. Немає нічого дивного, що часто-густо посібники для учнів гімназій виглядають набагато якіснішими, ніж підручники з філософії, які пропонуються вітчизняним студентам вузів.

Отже західноєвропейський і вітчизняний студент опиняються в різних ситуаціях. Проблема, як бачимо, виходить за межі компетентності вищої школи і сягає середньої школи. Чи в змозі остання взяти на себе ті функції, які виконує європейська гімназія в частині викладання основ філософських знань, щоб випускник школи, уже в ролі студента, міг зорієнтуватись у більш вузьких, прикладних курсах, які йому запропонує університет? Середня школа страждає перевантаженістю дисциплін, число яких з кожним роком не зменшується, а навпаки, зростає. З кадрової, фахової точки зору подібна перспектива також виглядає сумнівно. Чи не перетвориться ініціатива корисної справи в черговий «симулякр» для школи, коли викладання філософії в школі перетвориться в профанацію. Справа не тільки в кадрах чи годинах. У нас відсутній належний для цього рівень культури в суспільстві. Адже високий рівень поцінування філософії в громадській думці суспільства, коли вона вбачається як самоочевидний елемент «зрілості розуму», що формально засвідчується атестатом зрілості, яким і має бути атестат про середню освіту, говорить про розвинуту в суспільстві чутливість до Критичного мислення, його тотальну «затребуваність». Коли суспільство розуміє, що стан критичного мислення — це не додаток до готових «позитивних» надбань в галузі науки, права, політики, мистецтва тощо, а одна із фундаментальних умов їх повноцінного здійснення з самого початку. В такому разі філософія не переміщується на «потім», вона присутня «вже» в середній школі. Звичайно, громадський загал, який ще пам'ятає ті часи, коли філософія насаджувалася в суспільстві, і в системі освіти, як складова ідеологічного виховання, не готовий сприйняти як щось нормальне, упровадження філософії в школі. Стан життєвого світу суспільства є таким, що філософія не може бути адекватним чином легітимізованою на середньому освітньому рівні. Здавалось би, наявна проблема, що стосується всієї інфраструктури освітнього процесу, проблема викладання базових основ філософського знання за наших умов повертається в стіни вищої школи.

Звичайно, середній школі доведеться з часом робити кроки по введенню якихось філософських курсів. Дуже часто ключову роль в західних школах грає етична проблематика. Старшокласнику легше скласти уявлення про Аристотеля, наприклад, опираючись на «нікомахову етику», ніж на «метафізику». Етика з цієї точки зору найбільш практична і прагматична (в кантівському значенні слова) в спонуканні філософських рефлексій. Знову-таки, коли її розуміти як репрезентанта критичного мислення. Бо коли початкові філософські курси будуть керуватись профетичною, світоглядно-проповідницькою установкою, яка закладається зокрема в які-небудь основи «Християнської етики», то викладання основ філософії втратить всякий сенс з самого початку. Старшокласник має збагнути, що тонкі стосунки знання та віри, моралі та релігії можуть критично-аргументованим чином бути встановленими в межах філософії.

Виходячи із факту нагальної потреби за нинішніх умов викладання основ філософських знань в системі вузівської освіти, ми вважаємо, що ядро зусиль викладацьких кадрів повинне бути зосередженим на випрацюванні філософських курсів, які б прагматично враховували б потреби фаху. Засвоєння основ юридичної науки в зарубіжних університетах завжди супроводжується значними за обсягами курсами філософії права. Традиційно скептична щодо спекулятивної філософії Англія вважає за необхідне зорієнтувати майбутнього юриста в, здавалось би, «апріорних» принципах права, завдяки чому випускник юридичного факультету завжди залишається в першу чергу правником, а вже потім знавцем закону. Радянська система підготовки юридичних кадрів керувалась настановою «юридичного позитивізму», де ніколи не ставився під сумнів правовий сенс втілюваних законів. Себто «реальна філософія», яка лежить в основі підготовки юридичних кадрів, до сих пір суперечить домінантності права цього закону, яка свідомо сповідується сучасним європейським мисленням. До речі, стара німецька система була аналогічною нашій: в освіті, і, зрештою, навіть в суспільстві, переважав юридичний позитивізм з властивою йому сліпою «законопослушністю». Коли враховувати число юридичних закладів і факультетів загалом в усій країні, силу інерції серед юридичних кадрів, традиційне сповідання юридичного позитивізму, частогусто відвертий скептицизм, і навіть нігілізм щодо філософії, перед філософськими кафедрами постає нелегке завдання очищення «авгієвих конюшень» юридичного догматизму. Якщо враховувати загалом низький рівень «інтелектуальної начинки» масової юридичної освіти, її вузьку утилітарну орієнтацію, то це ускладнює надзавдання з європеїзації правового мислення в юридичному середовищі і поза ним.

Одне із практичних завдань філософського цеху полягає в тому, щоб повернути філософію права в розряд філософських спеціальностей в переліку ВАК України, де поки що вона фігурує серед юридичних дисциплін, і, зокрема, поряд з так званою теорією держави і права». Остання — типowo радянська новація, що виникла на руїнах забороненої марксизмом традиційної філософії права. Радянські юристи витворили свого часу її «ерзац» — куцу схоластичну теорію держави і права. Аджє за своєю суттю остання являє філософію держави і права. Але «реституція» даного курсу в освітній системі дає шанс розширити ареал дисциплінарного застосування філософії. Хоча філософія права де інде почала читатись за рахунок ентузіазму окремих філософів, і завдяки розумінню її вагомості з боку незначного числа управлінців юридичної освіти на місцях, поки що це не стало якоюсь обнадійливою тенденцією.

Подібним чином складається тенденція із викладанням філософії економіки. Нині — це одна із найбільш модних філософських дисциплін. До цього доклались, з одного боку, філософи, зокрема Петер Козловскі, а з другого, самі економісти, в теоретичних побудовах яких явно проглядають філософські інтенції. Як приклад, праці відомого у нас нобелівського лауреата Фрідріха Хайєка. Знову-таки, незважаючи на величезну кількість економічних університетів та окремих факультетів, філософія економіки постає ще більш рідкісним явищем, аніж філософія права.

Відрадною є спроба деяких наших колег, які намагаються упровадити, хоча б на рівні спецкурсів, філософію мови в закладах лінгвістичного профілю. Загальноприйнятою стала думка про те, що в другій половині ХХ століття відбувся своєрідний «лінгвістичний поворот», який зачепив по суті всі домінуючі напрямки розвитку філософської думки. На жаль, якраз та дисципліна, яка має безпосередню дотичність до цієї події, у нас так і не набула належного статусу. Практикуючи філософію мови в навчальному процесі, філософія змушена водночас трансформуватись і при цьому розширювати свій «життєвий простір».

Варто врахувати досвід викладання філософії науки на факультетах фундаментальних природничих наук, який тягнеться з ще попередніх часів, коли в моді були курси методології науки, філософських проблем природознавства. Зазначений сектор найбільш відпрацьований тематично і методично з точки зору адаптації до різноманітної аудиторії. Але тут доводиться враховувати наявний дисбаланс між практикою викладання філософсько-методологічних проблем природничих і гуманітарних наук. Радянська система фактично закривала очі на специфіку методології гуманітарних наук. Марксизм імплікував по суті фізикалістську настанову. Соціальна реальність вважалась всього лише своєрідною формою руху матерії. В своїх фізикалістських пристрастях «діамат» був позиційно близьким до позитивізму, для якого «науки про дух», про культуру були меншовагітними, приреченими на описовість. Друга справа, що фізикалістське намагання «діамату» вбачати в соціальній формі руху, в історії якісь загальні закони в очах позитивізму виглядало метафізичною химерою. Але зрештою обидві філософії нав'яли думку про те, що методологія науки зосереджена на умовах можливості строгої актуальної науки, до зразків науковості якого гуманітарне знання ніколи не дотягується, залишаючись у фазі емпіричної науки. Лише, мовляв, запровадження в лінгвістику, культурологію, соціологію тощо структурних моделей перед останніми відкривається шанс якимось теоретизуватись і підтягнутись до зразків, які існують чомусь поза цариною гуманітарних знань. Як бачимо, навіть фахівцям філософії науки прийдесться розпрощатись із фізикалістською настановою, яка існувала в радянській філософії і продовжується в традиціях прихильників сучасної аналітичної філософії, завдяки чому домінує уявлення про ідеальний «ранжир» серед наук, про маргіальність наук, про культуру.

Як тільки у нас в повному обсязі почне викладатись філософія гуманітарних наук, тут виникнуть проблеми іншого порядку, які будуть полягати в розмежуванні власне царини гуманітарних наук і ареалу знань, що іменуються соціальними науками. Тут не обійти питання: в чому полягає ознака гуманітарності в гуманітарних науках? Це вже онтологічне питання. Свого часу в середині 60-х років минулого століття між Поппером, його прибічниками, з одного боку, та представниками Франкфуртської школи (Адорно, Габермас) точилась запекла дискусія про специфіку соціальних наук, про можливість редукції соціальності до фактуальності. Без теоретичного припрацювання подібних дискусій, залучення нових матеріалів справа викладання саме методології соціальних наук для соціологів, економістів,

педагогів не матиме серйозної перспективи. Питання про специфіку і розмежування філософських проблем гуманітарних і соціальних наук стоїть на часі. Але рівень вітчизняних теоретичних узагальнень, як і видавнича база перекладів іноземних авторів, виявляються невідповідними до цього. Це той випадок, де практика викладання гальмується нестатком теорії.

В нових умовах ми гостро відчули дистанцію і перекоси між теоретичним розробками, що зависають в повітрі, і потребами реальної трансформації викладання філософії в університетах. Приємно, що у нас досить різноманітних публікацій філософсько-екологічного спрямування, що не може не сприяти викладанню цієї дисципліни для студентів багатьох спеціальностей. Але на тлі рідкісних публікацій з філософії права або філософії економіки чи методології соціальних наук виявляється явний дисбаланс. Не варто бути пророком, щоб передбачити появу в структурі потужних університетських центрів дослідницьких структур (інститутів філософії), які будуть в змозі більш прагматично сприймати ситуацію з проблематикою філософських наук з точки зору їх можливих запитів в реальній слухацькій аудиторії, більш оперативно реагувати на ймовірність застосування певного різновиду філософського знання.

Такого роду прагматичною настановою мають перейматись спеціальні періодичні видання, які розраховані в першу чергу на запити викладачів вищої школи. Прагматика має мотивувати філософську аналітику. Видається доцільним заснування видань подібної прагматичної орієнтації в окремі серії, де можна було б поєднувати переклади праць іноземних авторів, особливо сучасних, і доробки сучасних дослідників. Для утвердження філософії потрібні видання з філософії медицини, філософії педагогіки та освіти, філософії мови, техніки тощо.

Об'ємна прагматична орієнтація філософії в системі університетської освіти забезпечує зрештою спонукальну дію рефлексії в середині, здавалось би, далеких від прагматики дисциплін, як, наприклад, онтологія або філософська антропологія. Тут, подібно організму, мотивації в одному секторі суспільної життєдіяльності перекочують в інші, набуваючи нових рис і значень.

Колегам-філософам варто усвідомлювати на нинішньому етапі домінантність саме прагматичної компоненти, коли філософія в різноманітних дисциплінарних іпостасях повинна активно укорінюватись на різних секторах освітньо-наукового життя. Від такої диференціації філософських дисциплін в кінцевому рахунку не буде потерпати цілісність і єдність філософського знання. Класична просвітницька філософія, особливо після Гегеля і марксизму, навіяла у представників філософії уявлення про сакральність цілості філософії, ядро якої зосереджено чи то в логіці (Гегель), чи то в діалектичному матеріалізмі (марксизм), в той час коли не менш важливим і суттєвим є момент дисциплінарного урізноманітнення філософських знань. Стара настанова орієнтувала на обов'язкове викладання єдиних для всіх курсів, які, як видавалось, забезпечують цілісність розуміння філософського світогляду. Стиснутість учбового часу не дає можливості зосереджуватись на великих загальних курсах. Прагматична специфікація

філософії нині вимагає від викладача уміння представити свій курс як монаду, яка відображає смисловий універсум філософського знання. Уміння заразити слухача і реципієнта курсу розумінням такого роду внутрішньої настанови — це вершина викладацької майстерності.

Метою масивних загальних курсів, які мали місце раніше, було формування у студентів «єдино вірного» філософського світогляду, на що претендував марксизм-ленінізм. Коли певна філософія зображує свої переваги з претензією на монополію свого світоглядного бачення — це по суті ідеологічна філософія, яка обмежує свій же рефлексивний потенціал, яка зрештою мимоволі інкорпорує в мисленнєве поле філософського знання руйнівний, догматичний елемент антифілософії. Завдання загальних курсів філософії — не прищеплення, формування, напрацювання якогось завершеного світогляду, що кристалізується в одну певну методологію, а введення до відкритого простору філософського мислення. В результаті опрацювання загального курсу студент мусить відчутти вагомість філософського мислення, яке дотичне різномайттям своїх методологій і настанов практично до всіх наук, їх фундаментальних понять і проблем: філософію необхідно розуміти, бо її внутрішньо неможливо обійти, не уникнувши властивих їй запитань.

Орієнтація на відкритий простір різноманітних методологій, звичайно, не сумісна із властивою «діамату» настановою про існування в історії світової філософії двох форматів методології — діалектичної та метафізичної. В межах загальних курсів важливо залучити історико-філософський матеріал таким чином, щоб слухач збагнув, що великі філософи тим саме і великі, бо завдяки кожному із них ми опиняємось в новій ситуації продумування подібних питань, і цим самим кожна значуща постать пропонує свою стратегію (методологію) руху думки. Платон і Аристотель, здавалось би були близькими у своїх світоглядних позиціях, з точки зору методології започаткували методології, які виявились конкуруючими для подальших епох: не дарма наука нового часу, що орієнтувалась на застосування математичних моделей, чомусь схилилась до платонізму, тоді як дослідне, емпіричне природознавство віддавало переваги традиціям аристотелізму. Але не менш фундаментальний вплив, наприклад, Аристотеля на сучасну етику або філософію права: етика чеснот вважається альтернативою Кантовій етиці обов'язку, а його концепція держави протиставляється договірній концепції. Аналогічно з Декартом і Лейбніцом, Кантом і Гегелем, Сартром і Мерло-Понті тощо. Як нам видається, розкриття в загальному вигляді багатомірності методологій філософського осмислення має бути основним стрижнем базового курсу на нефілософських факультетах.

Свого часу Карл Ясперс, книжки якого були особливо популярні в університетах Європи та Америки, роблячи акцент на відкритості простору філософського знання, любив користуватись терміном «філософування», відмежовуючись від задогматизованих курсів «філософії», які претендували на пріоритетність і завершеність певної концепції. Загальні курси будуть цікаві тоді, коли в кожній фундаментальній проблемі буде виявлятися «Конфлікт інтерпретацій» (термін Рікера). В контексті кожної дисципліни

він буде різним: різні традиції проявляють по-різному силу своєї присутності в розумінні основ математики та фізики, релігії та етики і т.ін.

Разом з тим варто зважити на домінуючі в сучасній філософії методології, які зрештою впливають на конфігурацію інтерпретацій в межах кожної окремої дисципліни. Вважається, що найбільш впливовими філософськими стратегіями в ХХ столітті були аналітична філософія, феноменологія, (західний) марксизм і структуралізм [1]. Філософія початку нинішнього століття поки що перебуває загалом в параметрах зазначених вище впливів, хоча структуралізм додав рис постмодернізму, а західний марксизм втратив минулу популярність. На жаль у наявних підручниках і навчальних посібниках масштаб впливу домінуючих методологій не відображено належним чином. Тут вони навіть програють навчальним посібникам, які написані нашими зарубіжними колегами для учнів гімназій.

Поки що викладання загальних курсів, як і розраховані на них підручники, дотримуються надто довільних еkleктичних поєднань, зокрема, все ті ж марксистські уявлення про свідомість називають «феноменологією», хоча, по суті, це ніякої дотичності до феноменологічної проблематики і понять не має, а загальновідома концепція Енгельса про форму руху матерії, як і саме ленінське визначення матерії, подаються як «онтологія», хоча остання суперечить такого роду натуралістичним поглядам. Подібний ряд «театру абсурду» можна продовжити. Це тимчасове явище пристосування старої філософії до нових умов можна назвати «постсовковим бріколажем».

Щоб позбутися примітивізації та вульгаризації в навчальних курсах, потрібно не цуратись перекладів ліпших зразків філософських видань, які в Європі себе добре зарекомендували як навчальні посібники, і зокрема для учнів гімназій старших класів також. Це позбавило б викладацький корпус винаходження власного велосипеда, дало б змогу уявити реальну картину адаптації до навчального процесу сучасних філософських ідей. Своєю байдужістю до цього напрямку видавничої діяльності освітнє відомство по суті патрує ізоляціонізм і хуторянство, які процвітають на вітчизняній ниві викладання філософії.

*Дисциплінарна матриця сучасного філософського знання в освітньому процесі на філософських факультетах.*

Вище мова йшла про те, що в перспективі викладання філософії на базі загальних курсів давало б можливість студентам нефілософських спеціальностей слухати лекції, брати участь у семінарах, що є спільними із студентами філософських факультетів. Поки що нефілософські факультети замовляють для підготовки своїх магістрів певні філософські спецкурси, які стають мимоволі спільними для конкретної групи слухачів. Нинішня система ще не враховує індивідуальних інтересів. Можливо б, студент біологічного чи історичного факультетів міг би залюбки послухати курс філософської антропології, але це поки що неможливо.

Повноцінне викладання філософії в межах загальних курсів забезпечується, звичайно, підготовкою майбутніх фахівців-професіоналів на філософських факультетах університету. В першу чергу зміст та рівень такої

освіти визначається набором дисциплін, що відображають результати сучасних філософських досліджень. Ми робимо акцент саме на дослідженнях. Жанрово-філософські ідеї можуть здійснюватися в різних формах. Ніцше, Гайдегер або Вітгенштайн могли втілювати свої осмислення у формах, які можна вважати далекими від канонічних вимог академічного викладу. Але завдяки спеціальним дослідженням, коментарям, полеміці нові ідеї мимоволі набувають параметрів досліджень, коли з'ясується, в чому новизна ідеї, спосіб їх постановки, продумування, формулювання, аргументації (а це і є метод), коли зрештою та чи інша значна новація чітко концептуально уявляється і фіксується. Завдяки дослідженням філософські ідеї набувають чіткої поняттєвої форми, концептуально і методологічно вони «кристалізуються», отримують необхідну «огранку». Великі філософи-новатори, подібно бджолиній матці, обростають роєм коментаторів, інтерпретаторів, які співставляють, з'ясовують окремі моменти вчень великих філософів з різних точок зору, в результаті чого ідея «прибуває» медом філософського дослідження. Завдяки останньому ідеї здобувають властиве їм місце («топос»), який дисциплінарно чітко означений.

Філософські дисципліни мають справу з результатами досліджень, котрі локалізовані в певному предметному полі. В свою чергу, навчальний курс виконує роль своєрідного «повноважного представника» відповідного предметного мисленнєвого поля світової філософії.

Ми зупинимось насамперед на таких блоках дисциплін, які в Європі досить часто називають «теоретична» і «практична філософія», на досвіді їх викладання на філософському факультеті Університету імені Тараса Шевченка.

До речі, на Заході існують, деінде, як і раніше, кафедри теоретичної і практичної філософії. Дисциплінарне коло теоретичної філософії передбачає окреме викладання курсів *метафізики та онтології, філософської антропології*, теорії пізнання, *філософії науки*. Найбільш екзотичним в цьому блоці вважається курс *метафізики та онтології*. Європейський досвід іде ще далі, бо там розведені тематика метафізики та онтології. В майбутньому нам теж доведеться це зробити. Але тут доводиться робити перші кроки, де важливо показати взаємозв'язок зазначених дисциплін на тлі їх розрізнення. Тут найбільше потерпає метафізика, яку традиційно багато філософів під різним приводом поспішають «списати в брухт», від Гегеля чи Енгельса до Гайдеггера та Габермаса. Але при цьому кожна філософія імплікує свої метафізичні принципи (витоки), не відмовляючись водночас від антиметафізичних ескапад. Сказане свідчить про те, наскільки делікатною справою є викладання метафізики. В свою чергу онтологія теж не повинна у студента чи аспіранта асоціюватися із онтологією Гайдеггера або Гартмана, і це також завдання вищезазначеного курсу.

Не варто забувати в циклі дисциплін теоретичної філософії про те, що і метафізика з онтологією, і філософська антропологія, і почасти гносеологія зорієнтовані не тільки на методологічну складову раціонально-наукового досвіду життєдіяльності, але й на ті чинники досвіду життя та переживання людини, які пов'язані з релігією, і, відповідно, з теологією. В останні

«передсмертні» десятиліття радянського марксизму зазначений ареал досвіду називали абстрактним терміном «світогляд», принципово намагаючись уникнути будь-якого позитивного контакту філософії із релігією та теологією. Проясненість метафізичних посилок для філософії релігії, для методології теології не менш важлива, аніж для філософії науки і методології наукового пізнання. Потрібно звикати сприймати і розуміти метафізику не як рудимент традиції, а як ядро, «живий нерв» всієї філософії, всіх її частин.

В аналогічний спосіб *філософська антропологія* також повернута, з одного боку, до методології наук, що вивчають людину, починаючи від біологічної до соціальної чи юридичної антропології, але, з іншого боку, вона ще більшою мірою спрямована на практичну та політичну філософію, етику, філософію права, філософію мови і т. ін. Аналогічно *гносеологія* передає естафету традиційному курсу філософії науки, де перш за все фігурує методологія природничо-наукового знання із широким залученням огляду історії науки. Не варто знову-таки забувати, що пізнання здійснюється також в рамках ціннісних форм освоєння світу, де феномен пізнання органічно вплетений в історичний досвід життєдіяльності, духовне життя суспільства взагалі, — а це вже той феноменологічний зріз, який вимагає не обмежуватись теорією пізнання та методологією науки фізикалістської орієнтації. Як доповнення, ми пропонуємо спеціально курс філософії *гуманітарного знання*. Звичайно, що чільне місце в цьому курсі займає *герменевтика*, яка в сучасній філософії ініціювала поворот до таких явищ, як розуміння або самопізнання. Гуманітарній науці, її методології доводиться брати до уваги історично-досвідний чинник пізнання та самопізнання, який відображується в *феноменології*. Недарма в науковій спеціалізації феноменологія стоїть поряд із гносеологією. Ми вважали за необхідне виокремити курс феноменології, який окрім детального введення в проблематику сучасних феноменологічних досліджень націлював би разом із курсом філософії гуманітарного знання на досвідний параметр розуміння пізнання взагалі.

Можна вважати, що курси феноменології та філософії гуманітарного знання доповнюють і завершують блок теоретичної філософії.

Інший блок, що умовно іменують «*практична філософія*» (в широкому розумінні слова) охоплює в запропонованих нами курсах такі дисципліни: *філософія історії, соціальна філософія, філософія права, політична філософія, філософія культури* і, власне, *практична філософія*. Звичайно, на факультеті читаються традиційно етика і естетика, себто філософія моралі та філософія мистецтва. Як бачимо, в цій частині номенклатура дисциплін, їх конфігурація змінилась, якщо порівнювати з тим, що мало місце в рамках марксистсько-ленінської філософської освіти. Не було нічого дивного, що в структурі «істмату» філософія історії загаялася в єдине ціле із соціальною філософією, від чого страждали обидві дисципліни. В даному пункті ми, по суті, повернулися до класичної моделі роздільного існування обох дисциплін, але вже в нових умовах, де кожна із них у вільному режимі може асимілювати задля своїх потреб матеріал інших наук. Для соціальної філософії це обертається необхідністю більшої та ширшої компетентності



в галузі соціології, соціальної антропології, економіки, теорії прогнозування і т.д. Межі між соціальною філософією та теоретичною соціологією стають настільки умовними, що тут інколи вважають за потрібне швидше користуватись терміном «соціальна теорія». Але справа не в терміні, а в суті справи. Вчорашні фахівці історичного матеріалізму виявилися некомпетентними в сучасній соціальній філософії; потрібно відмовитися від ілюзії «полегшеної» соціальної філософії, яку звично давав марксизм. Немає нічого дивного, що внутрішня перебудова курсу соціальної філософії, його концептуальне оформлення стало важкою і далекою до завершення справою.

В межах блоку соціально-філософських дисциплін все більшу роль відіграє *практична філософія*, яка загалом відображає нову ситуацію сучасної філософії. Колись практична філософія зосереджувалася на етиці. Нинішня не дублює етику, не є філософією «практичного розуму», бо її цікавлять морально-практичні відносини як легітимуючий чинник соціальних інтеграцій, її цікавить ефект соціальної дії в суто мовному, правому, політичному вияві. Таким чином, сучасна практична філософія задає контекст зв'язності соціальної і політичної філософії, філософії права і філософії мови. Свого часу історичний матеріалізм, який вустами одного вождя російського пролетаріату задекларував відсутність в ньому хоча б якогось «грана етики», елімінував не тільки етичний початок соціальних відносин, але й правових, релігійних, взагалі ціннісних засад самоутвердження суспільства. Взаємопереплетеність і взаємозумовленість проблематики в секторах практичної, політичної філософії та філософії права є настільки щільною за змістом і резонансом, що тут необхідна інколи віртуозна майстерність у тематичному розведенні зазначених дисциплін. Студент філософського факультету, майбутній викладач або дослідник мусить тонко розібратися в основах чи то теорії «справедливості», або ж теорії «обміну», концепціях комунікації та комунітаризму, лібералізму та консерватизму і т. ін.

Сказане вище дає певним чином відповідь на те, чому навчають майбутніх фахівців із політології. Поки що самі студенти-політологи вважають, що для них досить уявлень про хитрощі та тонкощі політтехнологій, щоб оволодіти майстерністю маніпулювання громадською думкою, досягнення бажаного політичного результату і т. ін. Але саме без компетентності в практичній філософії, філософії права, політичній та соціальній філософії освіта політолога є неповною і недостатньою, щоб розумітися на політичних процесах. Одна із слабкостей пострадянської філософської освіти проявляється в неухильності до практично-соціального сектору з властивою йому неопрагматичною інтенцією. При цьому ареал розуміння феномену практики (практичності) принципово змінився, набув нових значень і має дуже мало спільного з марксистською редукацією практики. Дисциплінарна система філософської освіти не може не враховувати нового статусу та визначеності філософських дисциплін.

Варто загалом поновити контекст і, відповідно, статус тих філософських дисциплін, які стосуються духу, духовного життя особистості. Про дух мимоволі говорилось тоді, коли мова йшла про «духовне виробництво», яке розглядалось як щось похідне і паралельне щодо матеріального вироб-

ництва. Але це була перекручена калька гегелівського поняття, коли дух уявлявся анонімно продукуючим, незалежним від індивідів. Те, що дух виявляє самодостатній початок особистості, який рівною мірою дотичний як до активності, так і споглядальності (чутливості) особи, робить це поняття фундаментальним і ключовим у розумінні природи моралі, релігії, мистецтва. *Філософія релігії*, яку А. Дімер в своєму підручнику свого часу назвав «філософією абсолютів», у нас взагалі випала з поля зору, бо вважалась придатком релігії, дублером теології, спекулятивним пережитком минулого. За читання цієї дисципліни досить часто беруться вчорашні фахівці «наукового атеїзму», що нарекли себе релігієзнавцями. Але якщо академічне релігієзнавство має право на існування, як має місце, наприклад, мистецтвознавство, то філософія релігії повинна бути в колі філософських дисциплін.

Отже, на наш погляд, система філософської освіти має вибудовуватись із трьох блоків категорій дисциплін, які ми умовно називаємо теоретичною, практичною філософією та філософією духу. Звичайно, кожен блок у цьому відношенні є відкритим для долучення вже наявних або нових дисциплін. Зокрема, блок практичної філософії може поповнюватися такими дисциплінами, як *філософія техніки* чи модною нині філософією мови, або навіть *соціологією знання*, в той час коли *аксіологія* може рівною мірою знайти місце як серед дисциплін теоретичної філософії, так і в межах філософії духу. Хоча реально дисципліни кожного із названих блоків читають представники різних кафедр, але забезпечення наявності пріоритетних дисциплін кожного блоку, їх ідейної єдності можна вважати надзавданням викладацького колективу будь-якого філософського факультету чи відділення.

Сьогодні престижно відкривати філософські факультети та відділення. Але, як здається, хто з ентузіазмом береться за подібну справу, повинен добре подумати над тим, як забезпечити на рівні сучасного європейського філософського знання ті базові дисципліни, без яких не відбудеться професійного фахівця. Тут легко скотитися до дублювання більшовицьких інститутів «червоної професури». Не варто керуватись уявленнями про філософську освіту навіть десятирічної давності.

Сьогодні самому викладачу доводиться «вгамовувати» різноманітний матеріал, намагаючись викладати його цілісним і водночас проблемним чином. Зрештою, кожен із нас, викладачів, не може не перебувати в полі тяжіння певної методологічної традиції. Ми маємо бути людьми принципів, суджень і уподобань. Їх не потрібно соромитись, але авторський курс не може перетворюватися на бранця особистих переконань і симпатій викладача. Традиційне просвітницьке уявлення в умовах панування однієї доктрини передбачало «вертикальну» модель, де викладач відчував, що відстоювана і пропагована ним позиція апіорно і потенційно робить його вищим «над» тим матеріалом, про який він висловлюється. Він відчуває і переживає «світоглядний» характер філософії, від імені якої він судить. Нинішній викладач вимушений вчитися працювати в «горизонтальній» площині, коли всі основні методологічні позиції перебувають у рівних умовах, коли він свою партикулярну точку зору мусить критично оцінити

з огляду на розгортання можливостей дискурсу, де кожна тема і проблема виявляють «запас» відкритості розуміння.

Відомо, що одна справа свідомо маніфестувати схильність до певної методології або її неприйняття, і зовсім інша справа реалізовувати ту чи іншу методологію по суті. Конфлікт методологій виявляється часом не тільки в явному вигляді, коли зіштовхуються різні школи і традиції, але і неявно в межах однієї філософії. А це вже вимагає деконструктивного прочитання відповідного філософського тексту. Глибина рефлексії філософських понять відображається в методології. Свого часу марксистський вишкіл був націлений на відпрацювання єдино вірного методу філософського мислення. Марксизм тут сповідував логоцентризм вперто і прямолінійно. Ми, викладачі, повинні не тільки навчати студента виявляти в філософському тексті певну методологію, але вважати і сприймати також як щось нормальне, коли деконструкція відкриває нові, додаткові методологічні ходи. Вміти налаштовувати студента або аспіранта на поліваріантність методологій в межах тексту, вчення, творчості філософів, коли поле розуміння тексту апріорно перевершує, здавалось би, належні йому методології, — одна із невід'ємних умов як філософського дослідження, так і освіти. Класичний логоцентризм наполягав на тому, що цілісність філософського розуміння забезпечується цілісністю методології. Цілісність методології передбачала застосування і дотримання однієї методології, бо інакше це розцінювалось як еkleктика. Сучасне філософське і наукове мислення призвичаює нас до думки, що цілісність розуміння не страждає від поєднання декількох, навіть суперечливих методологій. Збагнути, зокрема, соціальну філософію Лумана і Габермаса буде важко, не прийнявши онтологічну посилку можливості поєднання принципово різних методологій. Отже, подібно до того, як сучасне філософське мислення не може бути логоцентричним і нометодологічним, — а тим більше світоглядним, — згідно природи, суті сьогоденної ситуації, професійна освіта майбутніх філософів мусить враховувати цю принципову обставину.

*Інфраструктура професійної філософської освіти.* Вона певною мірою залежить від організаційної та кадрової роботи на факультеті. Але система забезпечування навчального процесу сягає за межі компетенції факультетів чи відділень з відповідними підрозділами. Наприклад, філософська освіта потерпає від нехтування школою (гімназією, ліцеєм) студіювання класичних давніх мов, зокрема латини. Те ж саме стосується давньогрецької. Чим це обернулось для філософської освіти? Обмеженістю і дилетантством в освоєнні величезного масиву філософської спадщини, і, зрештою, відобразилось на рівні досліджень і підручників. Часто-густо навіть викладачі історії античної або середньовічної філософії не володіють мовою оригіналу. Але навіть сучасна філософія у викладі наших зарубіжних колег містить обігрування семантичних нюансів із притягуванням класичних термінів на грецькій або латині, де вже не просто без елементарного знання мови, а її тонкого відчуття в поняттях, неможливо обійтись, щоб досягнути необхідного розуміння. Нині відкриваються багато гімназій і ліцеїв, де вивчаються декілька сучасних мов, що знову-таки сприяє філософській освіті, але

давньогрецька і латинська мови залишаються поза мовною компетенцією майбутніх студентів філософських факультетів. Факультети поодиноці намагаються в рамках своїх освітніх програм потім якось надолужити згаяне, вводячи одно- або двосеместрові вивчення зазначених дисциплін, але це фундаментально ситуацію, на жаль, не змінює. Загалом намагання компенсувати вади шкільної мовної підготовки на вузівському рівні проблеми не вирішує. Поліпшення мовної компетентності безпосередньо університетом (факультетом) забирає дорогоцінний час для власне професійної підготовки, де студент вже має використовувати мовний потенціал у повноцінній роботі із текстами.

Якщо враховувати ті обставини, що володіння латиною, наприклад, і почасти грецькою, має відношення і до підготовки майбутніх істориків, філологів, медиків, юристів тощо, то це вимагає загальнодержавного вирішення. Важко увести гімназію або лицей без латини. До речі, в деяких країнах Західної Європи латина вивчається 8–9 років. Тут несуттєво, на умовах обов'язкової дисципліни чи факультативу вона буде фігурувати в наших гімназіях. Але без нормальної гімназичної освіти не може існувати повноцінна професійна філософська освіта в університетах.

Майбутні дослідники в галузі філософії мають вчитися працювати із класичними працями мовами оригіналів. На жаль, першоджерела переважно відсутні в бібліотечних фондах України і, зокрема, в філософських закладах. Здебільшого вони представлені російськими перекладами. Дякуючи фонду «Відродження», вдалося дещо поліпшити становище з українськими виданнями класичних праць, хоча якість перекладів в багатьох випадках бажає бути ліпшою. Коли б філософські інституції переймалися цією справою, робили її частиною своєї наукової діяльності, тут можна було б досягнути більш вагомих результатів. Але при цьому не знімається питання про придбання комплектів повних зібрань творів класичних філософів минулого і сучасності. Наші сусіди вирішили цю проблему. Без наявності повноцінної джерельної бази, яка містить також провідну філософську періодику, про серйозні дослідження і освіту не може бути мови.

Нарешті, останній інфраструктурний чинник, на який варто звернути увагу, — це якість філософських досліджень. Якщо в країні в цілому відсутня хоча б мінімальна щільність філософських досліджень, система філософської освіти ніколи не буде високою. Рівень філософської рефлексії задається і підтримується саме завдяки дослідженням, коли ідеї досліджень, їх результати постійно обговорюються публічним чином. Публічний дискурс без досліджень перероджується в пусте резонерство, в той час коли публічність спонукає пошук істини. У нас в країні практично відсутні академічні загальнонаціональні філософські журнали, які були б доступні всім бажаючим із ними ознайомитися. Зрештою відсутні серйозні результати досліджень, які заслуговують обговорення. Найзначніший різновид досліджень нині — це дисертаційні роботи. Без загального масиву дослідницької роботи цей жанр страждає надмірною кон'юнктурністю. Коли відсутнє публічне обговорення досліджень, не утворюється і не існує нормальним чином філософська громадськість. Публічність і громадськість, як здається,

в освітньому процесі участі не беруть, але вони створюють необхідний мотиваційний фон філософської освіти.

Коли Кант свого часу говорив про необхідність керуватися «світовим поняттям» філософії, він мав на увазі відкриту царину публічності. Студент або аспірант філософського факультету повинен відчувати, що необхідний для філософії світ публічного дискурсу перебуває не десь за межами університету, чи за кордонами власної країни, — він присутній тут і тепер.

Як бачимо, у філософській освіті існує ряд чинників прямої і непрямої дії. Деякі проблеми вирішуються зусиллями відомств та інституцій, але є явища, як то публічність, які прямим директивним чином не регулюються, і набувають чинності за умови вдумливого ставлення до справи.

### Література:

*Habermas J. Nachmetaphysisches Denken. — Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992. — S. 11–12.*

#### **А. Лой. Трансформація філософського образования в контексте социальных изменений**

Трансформація філософського образования касается общих курсов и всей системы преподавания философских дисциплин как для будущих специалистов, так и для нефилософов. В отношении последних не следует ограничиваться общими курсами, а в зависимости от специальности предлагать философию права, философию экономики, философию языка и т.д. Следует рассчитывать на возможность индивидуального выбора студентами-магистрами спецкурсов, которые они могут слушать совместно со студентами философских факультетов. В перспективе необходимо ориентироваться на преподавание философских курсов общего характера уже в старших классах гимназий (школ), как это делается в Европе. Перестройка специального философского образования сосредоточивается, в первую очередь, на блоках теоретической и практической философии. Первый охватывает метафизику, онтологию, философскую антропологию, гносеологию, феноменологию, методологию (философию) науки, и, в частности, философию гуманитарных наук. Исключительно важным является блок дисциплин практической философии: этика, философия права, социальная философия, политическая философия, философия культуры, философия языка, философия истории, экологическая философия, философия образования и т.д. Большую роль в современном философском образовании играют институциональные и внеинституциональные факторы, которые можно считать инфраструктурными. Уровень профессионального философского образования заметно страдает от слабой языковой подготовки (особенно в области древних языков), неудовлетворительного обеспечения классическими текстами библиотечных и академических учрежде-

ний. Существенным индикатором образовательных возможностей можно считать качество отечественных философских исследований, ареал которых сузился до критической черты, а также связанную с этим публичность философской жизни, распространенность дискуссий на страницах философской и научно-популярной периодики. Их неудовлетворительное состояние негативно влияет на мотивационный фон восприятия философского образования, его резонансность.

#### ***A. Loy. Transformation of Philosophical Education in the Context of Social Changes***

Transformation of philosophical education touches upon the general courses and the whole system of philosophical disciplines provided both the future specialists in Philosophy and other specialties. Regarding the last group, it is worth of suggesting the course of Philosophy depending on the specialty, e.g. Philosophy of Law, Philosophy of Economics, Philosophy of Language. It is also necessary to take into consideration the individual choice of student-magisters in choosing special courses, which they can listen together with the students of philosophical specialty. In the prospect, there is a need to provide the general course of Philosophy in the upper secondary school and gymnasiums following the European experience. Reconstruction of the system of special philosophical education is concentrated on the block of theoretical and practical Philosophy. The first one covers Metaphysics, Ontology, Philosophical Anthropology, Gnoseology, Pheomenology, Methodology (philosophy) of Science and, in particular, Philosophy of Humanitarian Science. The block of practical Philosophy is especially important one: Ethics, Philosophy of Law, Political Philosophy, Philosophy of Culture, Philosophy of Language, Philosophy of History, Ecological Philosophy, Philosophy of Education, etc. The institutional and non-institutional factors, which should be regarded like infrastructural ones, are playing an important role in the contemporary philosophical education. The level of the professional philosophical education is getting lower due to the weak language preparation (especially in the field of ancient languages), lack of the classical texts in the libraries and academic institutions. One of the most essential indicators of educational possibilities is the quality of the domestic philosophical research (the area of which has achieved the critical measure recently in our country) and also publicity of philosophical life, prevalence of discussions in philosophical and popular science periodicals. Their unsatisfactory state has a negative impact on the motivational background of philosophical education perception, its reasonability.



**Тамара ЯЩУК**

## **«ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИБІР» У ВИКЛАДАННІ ФІЛОСОФІЇ У ВУЗІ**

*Необхідність переосмислення призначеності і функцій філософського знання у сучасній системі освіти в зв'язку з радикальними суспільними перетвореннями в нашій країні актуалізує проблему визначення змісту, структури і спрямованості матеріалу, який має становити основу базових вузівських курсів філософії.*

*«Європейський вибір» як культурно-цивілізаційна орієнтація української перспективи має знайти чітке відображення в освітньому процесі, особливо у викладанні дисциплін соціогуманітарного профілю.*

*Саме курс сучасної філософії повинен стати основним при вивченні філософії у вузі. Він мусить одержати знання про те, як розглядаються в контексті сучасної філософської культури уже відомі йому філософські питання. Курс сучасної філософії як основа викладання філософії в цілому у вузі має містити у собі аналіз основних сучасних філософських систем, долучаючи сюди в ролі рівноправних складових такі провідні течії як аналітична філософія, феноменологія, постструктуралізм, постмарксистські школи.*

Необхідність переосмислення призначення і функцій філософського знання у сучасній системі освіти у зв'язку з радикальними суспільними перетвореннями в нашій країні актуалізує проблему визначення змісту, структури і спрямованості матеріалу, який має скласти основу базових вузівських курсів філософії. Виконання такого завдання неможливе без врахування стратегічних орієнтирів і цілей трансформації суспільства. Подолання економічної стагнації, прискорення демократичних перетворень та інтеграція України в європейське співтовариство — це ті орієнтири, які мають визначати пріоритети і цінності філософського компонента системи вищої освіти.

«Європейський вибір» як культурно-цивілізаційна орієнтація української перспективи має знайти чітке відображення в освітньому процесі, особливо у викладанні дисциплін соціогуманітарного профілю. Стосовно філософії як навчальної дисципліни це означає, в першу чергу, усвідомлення самого факту, що ми живемо в ситуації інтенсивного культурно-цивілізаційного перелому, необхідність оцінки породжених ним інновацій, аналіз

чинників, що позначаються на динаміці і повноті культурно-цивілізаційних перетворень. Своєчасна реакція на швидкоплинні зміни, мобільність у визначенні проблематики курсу (при збереженні основного ядра матеріалу, яке забезпечує фундаментальність філософської підготовки), вимагають також пошуку більш досконалих, переважно діалогічних методичних форм організації навчального процесу. Перш ніж говорити про зміни у змісті і формах викладання філософії у вузі, необхідно чітко окреслити те коло явищ і процесів, що характеризують інноваційні зміни цивілізаційного характеру в нашому суспільстві, позаяк без цього визначення провідних тем і акцентів у їх вивченні матиме випадковий суб'єктивістський характер.

Переломний характер, інноваційність суспільних явищ позначаються, перш за все, на змінах у способі визначання і конструювання індивідуальної ідентичності. Все більш поширеною є орієнтація не на вірність категоріям спільнотним, колективістським: етнічним, професійним, родинним, а на утвердження цінності самореалізації, цінності власної особи, здатність до вибору і реалізації індивідуального життєвого проекту. Такі прояви свідчать, що молодь через зміст свого життєвого проекту вже стихійно орієнтована на прийняття цінностей індивідуалізму, але при цьому погано собі уявляє їх органічне поєднання з іншими характерними особливостями європейської цивілізації.

Слід також брати до уваги, що визначання вектора культурно-цивілізаційного перелому в українському суспільстві треба здійснювати в двох площинах: з одного боку, ми спостерігаємо зміни в структурі суспільних відносин в економічній сфері, з іншого — в площині продукування смислів і пов'язаних з ним проблем суспільної комунікації. Перший із означених аспектів має занадто амбівалентні виміри, щоб можна було однозначно класифікувати вектор змін в економіці, соціальній структурі.

Курс філософії має дати всебічний аналіз західного типу цивілізації, його типологічних характеристик.

Європеїзм — це сукупність елементів, що утворюють цю культуру: християнство, гуманізм, національні держави, раціоналізм. Відповідно можна визначити етапи на шляху формування європеїзму:

I — єврейські пророки й єврейська Біблія, тобто передумови християнства;

II — класична Греція, яка мала визначальну роль у формуванні культури Нової Європи;

III — еліністично-римський світ, який дав римське право, Імперію і християнську церкву;

IV — західне середньовіччя, коли в глибинах буття сплавлялись і переплавлялись досягнення попередніх етапів і готувався сучасний європеїзм. Середньовіччя — то не провал між античністю і Відродженням, а необхідний етап у формуванні європейської цивілізації.

Європеїзм потрібен нам, щоб вирішити власні проблеми. Треба чітко усвідомити, перш за все, про який європейський цивілізаційний вибір ведемо мову — модерн чи пізній модерн, чи постмодерн?



Надалі істотне значення надається науково-технічній раціональності, експресивній моделі емоційності, ідеалу ідентичності, ідеям гуманізму і забезпечення прав людини.

Транзитивний характер нашого суспільства обумовлює ситуацію світоглядної і ціннісної невизначеності, співіснування різнорідних, часом протилежних ціннісно-нормативних орієнтацій в свідомості людей. У цих умовах суспільство потребує консолідуючої системи ідей, які б сприяли інтегруванню суспільства. Проблема інтеграції України в європейський соціокультурний простір за таких обставин покладає особливу відповідальність на інтелігенцію як на інтелектуальну і духовну еліту нації. Саме вона через просвітницьку діяльність у першу чергу сприяє формуванню політичної культури нації, транслює в масову свідомість узагальнене уявлення про іншу культуру, сприяє подоланню стереотипів у міжкультурній комунікації, коріння яких слід шукати в минулому, що ще не відійшло, ще й досі актуально присутнє в ментальності. Формуванню такого типу інтелігенції має сприяти освітня реформа, всі її складові. Ця реформа має орієнтуватись на вироблені в європейській культурі засади гуманістичної освіти і виховання.

Гуманістично орієнтована освіта має своєю метою підвищення людського розвитку, добробуту і гідності поза релігійними, ідеологічними і національними ідеалами і цінностями. Вона має базуватися на трьох основних принципах:

— Філософський. Він заснований на концепції людини як автономної і раціональної істоти, повазі до фундаментального принципу свободи, раціональному мисленні, моральній совісті, образній творчій уяві.

— Соціополітичний. Він містить універсальну етику людської рівності, взаємності й солідарності, політичного плюралізму і гуманної демократії.

— Педагогічний. Полягає в зобов'язанні допомогти всім індивідам зрозуміти і вдосконалити їх потенціальні здібності.

Це освіта, що відповідає вільній людині. Сенс такої освіти — досягнення наповненого, гідного людського життя з оволодінням культурою і громадянським духом. У минулих двох сторіччях, однак, культурні тенденції освіти — зміна у науковому та критичному мисленні і ліберальній і егалітарній демократії — спричинили зміни в теоріях і методах гуманістичної освіти. Це стало більш демократичним і плюралістичним, неупередженим і критичним, чутливим і уважним до культурних й індивідуальних відмінностей і потреб. Незважаючи на розходження в підходах, здається, що всі сучасні гуманістичні педагоги поділяють зобов'язання гуманізувати їхніх студентів у дусі інтелектуальної волі, моральної автономії і плюралістичної демократії. Вони прагнуть забезпечувати такий зміст освіти, що, з одного боку, звільняє їхніх студентів від неущта, упередження, відчуження і хибної свідомості і, з іншого, стимулює їх до реалізації їхніх людських потенційних можливостей, до найбільш повної самореалізації своєї особистості.

Теоретично, гуманістична освіта може класифікуватися в чотирьох відмінних підходах. Перший міг би називатися класичним, котрий невід'єм-

но має на увазі існування ідеалу людського удосконалювання, що повинен служити як універсальна й об'єктивна модель освіти для формування всіх людей людьми. Походження цієї форми гуманістичної освіти можна віднайти у давніх Афінах, особливо в ідеях Перикла, Сократа, Протагора, Платона, Аристотеля. Кількома сторіччями пізніше це були католики, які встановили *studia humanitatis* як нормативну і формуючу освіту для вільних людей, що прагнуть до культивування правильного судження і шляхетного характеру. Ренесанс був першою епохою, у якій люди назвали себе гуманістами. Ці гуманісти мали настанову емансипуватися від нещастя, догматизму, і самопожертви «темних віків», щоб реалізувати ідеали істини, краси, свободи і гідності за рахунок людських здібностей, якщо тільки вони належним чином виплекані та здійснені. Нарешті, від Просвітництва до кінця ХХ століття класична гуманістична освіта стала значною мірою егалітарною, критичною і ліберальною. Її остаточний ідеал, однак, не змінився.

Друга форма гуманістичної освіти найбільш, звичайно, відома як романтичний, натуралістичний підхід. Його перша поява у ХVIII столітті постає в листах Руссо, який усвідомлював амбівалентність історичного прогресу, де розвиток енциклопедичного знання поряд із авторитарною освітою і соціальною нерівністю, з тими лихами суспільства, які ведуть до виробництва відчуженої, односпрямованої та зіпсованої індивідуальності буржуа. Руссо представив альтернативну концепцію гарного життя, що приписує досконалість природним схильностям людини і саморегульованому розвитку, безпосередньому і невимушеному здійсненню природних схильностей і вихованню особистості.

Ці нові образи людської досконалості в ХІХ і ХХ столітті сприяли змінам в освітній теорії і практиці. У сучасній освітній думці ми віднаходимо основні інтуїції Руссо. До них додали поняття турботи, росту, самоактуалізації особистості, саморегулювання, довіри, досвіду тощо, які потребують демократичного педагогічного клімату, — все це забезпечує умови росту для молодого створіння у його безупинному процесі становлення, що самореалізується. У сумі романтична форма гуманістичної освіти спонукає до намагання формуватися і реалізовуватися на засадах гуманності, вона складається з обережного «розширення» і уважної актуалізації внутрішнього характеру індивідуума.

Третя форма гуманістичної освіти — екзистенціалістська, заснована, головним чином, на філософських поглядах Кіркегора, Ніцше, Гайдеггера, Ясперса, Сартра, Бубера. Екзистенціалістськи орієнтовані педагоги відхиляють класичне поняття людей як «раціональних істот» як також романтичне припущення, що в кожному з нас існує «внутрішня природа» чи «ідентичність», які є особливими і неповторними. Альтернатива, визнана більшістю екзистенціалістів, полягає у тому, що сутністю людини є свобода, у питанні людських цінностей не може звертатися ні до якої зовнішньої сили: чи природної, чи надприродної, тому людина приречена вибирати, визначатися і створити себе як безпосередньо відповідального автора своєї ідентичності. Як зазначав Сартр, людина є тим, що вона створить із себе. У світлі цих філософських і моральних міркувань педагога, що стоять на

екзистенціалістських гуманістичних позиціях, прагнуть гуманізувати студентів, переконуючи їх не прагнути остаточних істин, постійно вибирати, формувати і створювати свою ідентичність на засадах свободи і відповідальності за значення, цінності й події, що становлять як їх публічне, так і приватне життя.

Четверта форма гуманістичної освіти найчастіше пов'язується з критичною педагогікою. Бідність, злочинність, бездомність, наркоманія, війни, екологічні кризи, самогубство, неграмотність, дискримінація жінок і етнічних меншостей, технократична свідомість та розпад громад і сімейств є найбільш невідкладними проблемами, є фактами життя, що безпосередньо впливають на фізичний, емоційний, інтелектуальний і моральний розвиток великої більшості дітей у нашій культурі. Отже, радикальні педагоги вважають, що педагогіка повинна стати більш політичною. Це вимагає ряд змін у освітній системі. Освітня політика і практика мусять мати справу безпосередньо з поняттями влади, боротьби, класу, роду, опору, соціального правосуддя і можливості; викладачі мають прагнути емансипувати й спонукати студентів до критичної свідомості та стверджувальної точки зору, які дають змогу людям контролювати своє життя; викладачі мають боротися разом з усім суспільством за демократизацію школи, де всі діти, незалежно від раси, класу, статі й віку можуть навчатися. Це означає бути здатним брати активну участь у триваючій боротьбі, щоб зробити демократію засобом, який підвищує потенціал і можливості гуманізації суспільного життя.

Незважаючи на розходження серед цих чотирьох форм гуманістичної освіти, вони усі дотримуються точки зору, що є лише один предмет освіти і це — життя в усіх його проявах. Справа гуманістичної освіти — спонукати і вести індивідуумів до життя, відзначеного широким і вдумливим його осмисленням, моральним поведінням і політичною причетністю до процесів, що в ньому відбуваються, розумінням прекрасного в природі і мистецтві. Педагоги-гуманісти повинні далі прагнути розвивати всебічно-освічених і розвинутих людей, чия культура проявляється не тільки в їх широкій обізнаності, але також і в мудрому і відповідальному використанні знання. Гуманістична орієнтація викладачів має виявлятися і у відповідальному особистому життєвому прикладі, у створенні в їхніх освітніх закладах педагогічної атмосфери турботи, довіри, підтримки, діалогу, поваги, справедливості, терпимості, свободи, відповідальності та взаємності. Без цих елементів теорія гуманістичної освіти була б не в змозі стати живою дійсністю для викладачів і студентів. Сучасна модель освіти сягає часів Просвітництва і вичерпує свою дієвість.

Спроби формулювання канонів культури перетворюються на плебісцит популярності творів, оскільки в умовах розмивання гуманістичної парадигми і браку її альтернативи відсутні критерії відбору. На яких засадах освітні заклади мають ієрархізувати культурний доробок? Ситуація свідчить про необхідність осмислення таких питань як співвідношення примусу судження і дії, коли час не терпить баланс логосу і етосу в сучасній культурі, розрив

і суперечність між розвитком символічних практик і дійсністю повсякденного буття, мультикультуралізм чи репресивна ідентичність.

Ситуація з філософією принципово не змінилася з часів Канта, а тому підставою і метою філософії є власне філософствування, продуктом якого є те, що часом називають точним знанням чи шляхом до точного знання. Філософ, як пояснював ще Сократ, повинен бути у відомому розумінні начебто повитухою, тобто він не повинен намагатися породжувати істину, але «усього лише» намагатися допомогти їй вибратися назовні. Істина — це не дитя філософа: філософ не народжує істину, і сам він теж у неї не перетворюється. Філософ залишається філософом — у цьому незмінність його позиції, — а істина залишається істиною, незалежно від того, перебуває вона в стані прихованому чи виявляється в процесі діяльності філософа. І все-таки навряд чи було б правильно говорити, що філософія як діяльність не робить у житті ніяких змін. У результаті початого філософом дослідження він починає розуміти те, який між ним і істиною існує зв'язок. Цей зв'язок виникає у виявленні прихованого, в одкровенні недоступного. У світі нічого не змінюється в результаті діяльності філософа, але щось відбувається. Філософ перестає бути відірваним від істини, філософ і істина відкриваються один одному у взаємній зосередженості. Філософ споглядає потаєне, виявлене у своїй відкритості, а потаєне, виявившись глибинами своєї потаєності, дивиться в очі філософу. Філософ перестає бути самотнім, у нього встановлюється деякий зв'язок з істиною. У результаті такого входження в стан відкритості в зовнішньому світі начебто б нічого не змінюється, але щось виникає між філософом і світом, щось таке, чого до моменту актуалізації думки філософа не було. Виникає якийсь зв'язок, якого не було до акту філософування, тобто до моменту актуалізації думки філософа. І от саме виникнення цього зв'язку і є підставою і метою діяльності філософа. Цей зв'язок встановлюється саме завдяки розуму філософа, яким філософ споконвічно свідомо обмежує свою діяльність. Це означає, що завдяки принциповому і свідомому обмеженню своєї діяльності філософ виявляється здатним перебороти обмеження своєї самотності, своєї відірваності і непричетності світу. Завдяки свідомому інтелектуальному обмеженню своєї діяльності він переборює фундаментальні обмеження свого власного, ні з чим не співвіднесеного, стану. Однак при цьому він не переходить у жодний принципово інший стан, не перестає бути самим собою, — він «усього лише» стає причетним деяким аспектом свого буття деякому іншому стану Буття. Ця причетність чомусь іншому здобувається завдяки свідомому самообмеженню. Філософування, таким чином, — це свідомою установка на самообмеження заради причетності Іншому. Філософ не стає завдяки своєму філософуванню мудрим, він не переходить у якісно новий стан, він тільки тягнеться до мудрості, але тягнеться не завдяки розширенню меж власного «Я», а, навпаки, завдяки його самообмеженню. Філософ любить мудрість, але любить він її не як щось таке, що він хоче собі привласнити, але як те, до чого він хоче бути причетним, чий пильний погляд він хоче відчути в

самій безпосередній близькості, він любить її як те, з чим він хоче відчутти глибинний, але в той же час відвертий зв'язок.

Це відчуття причетності філософ може передати своїм учням. Для академічної філософії, щоб підтримати себе в цих часах, повинні послідовно переслідуватися дві мети: а) філософія повинна адресуватися до проблем практичного життя, їх філософського осмислення; б) філософи повинні спиратись на матеріал інших академічних дисциплін — соціології, лінгвістики, археології, біології, психології, математики, астрономії тощо. Філософія має звертатися до фундаментальної потреби: переглядати знання і продовжувати запитувати, коли емпіричне дослідження досягло його меж.

Породжуючи знання, філософія може викладатись, роз'яснюватись. Викладання дає змогу зробити доступними філософські думки для тих, хто не хотів би залишатися «за бортом». Фактично, філософія ніколи не була суто особистою справою філософів. Міркуючи про світ, філософ звернений до світу. Наявна традиція викладання філософії в нашій країні є і досі переважно марксистською традицією, однак час і ситуація спонукають до її (цієї традиції) подолання, чи до відходу від неї. Власне, такий відхід відбувається й утворюється те, що варто було б назвати дефіцитом традиції — на місці марксистської упорядкованої філософії, внутрішньо і зовні організованої традиції, на даний момент спостерігається хаос різних думок і підходів, зокрема в галузі викладання філософії. Відсутні чітко позначені школи, тому студент, який вивчає філософію як обов'язковий курс, навіть не знає, до якої, власне, з безлічі філософських шкіл він залучається, не говорячи про відсутність у нього вибору. Питання, що повинне входити до курсу «філософія» у країні, де відсутня чітко виражена власне філософська традиція (начебто марксизму) чи навіть ясно визначені школи, може бути предметом обговорення, як і інші подібні питання, пов'язані з невідзначеністю ситуації у філософії «перехідністю» моменту. Відсутність ясно позначених філософських шкіл є недоліком вітчизняної філософії. Створення таких шкіл очевидно неминуче, адже в усьому світі філософія існує саме у вигляді шкіл і шкілок. Напевно, у формуванні власних шкіл, українська (та й уся постмарксистська) філософія приречена орієнтуватися на західні чи східні зразки. Адже на Заході була відсутня ситуація, коли одне вчення визнавалося «єдино вірним». Там тією чи іншою мірою була в наявності свобода думки. Формування шкіл за західними (чи, якщо кому-небудь завгодно — східними) зразками не може починатися з будь-чого іншого, ніж із грамотної презентації згаданих шкіл у навчальному процесі, сприяння чому було б однією з задач модернізації філософської освіти.

Сьогодні було б резонно виходити, насамперед, із розуміння філософії як цілісної культурної системи, у якій кожна течія є лише частковою істиною, що виражає лише одну зі сторін нескінченно багатогранної реальності і тому має рівні з конкуруючими напрямками права на існування. Так само кожен філософський напрям може бути викладений як певний обмежений спосіб пояснення світу, людини й їхніх відносин, що не претендує на універсальність, але в той же час дає змогу розкрити якийсь аспект

досліджуваної реальності. Разом з тим філософію слід представити як єдиний культурний феномен, у якому окремі течії є своєрідним шляхом пошуку істини. Явним анахронізмом є викладання історії філософії, насамперед, з позиції лінійного мислення як боротьби матеріалізму й ідеалізму, діалектики і метафізики. Цей підхід має поступитись принципу взаємодії філософських систем, що не виключає ні полеміки між ними, ні взаємного збагачення.

Подібний підхід до філософії вимагає корінної перебудови форми викладу дисципліни в цілому.

Саме курс сучасної філософії повинен стати основним при вивченні філософії студентом вузу. Він мусить одержати знання про те, як розглядаються в контексті сучасної філософської культури уже відомі йому філософські питання. Курс сучасної філософії, як основа викладання філософії в цілому у вузі, має містити у собі аналіз основних сучасних філософських систем, включаючи сюди як рівноправні складові такі провідні течії як аналітична філософія, феноменологія, постструктуралізм, постмарксистські школи. При цьому є можливість виділити саме ті моменти в кожній із філософських систем, які демонструють оригінальне вирішення основних світоглядних питань, підкреслюючи, що кожне таке рішення варто тлумачити як філософську гіпотезу, котре не виключає інші підходи.

Оскільки сучасні філософські проблеми мають підстави у філософських течіях минулого (марксизм, позитивізм, неотомізм й ін.), розумно було б починати саме з викладу курсу історії філософії. Таким чином, сучасна філософія може в кінцевому рахунку розглядатися як виклад найважливіших філософських систем XIX–XX століть, природно, що передбачає варіативність конкретної номенклатури вчень, що викладаються, у міру розвитку філософії у світі. Вітчизняна філософія при такому підході одержує гідне місце, особливо при висвітленні марксизму, релігійної філософії, екзистенціалізму, завдяки чому усувається нинішня відірваність викладу вітчизняної філософської думки від загальносвітового цілого.

---

### ***Т. Ящук.* «Європейский выбор» в преподавании философии в вузе**

Необходимость переосмысления назначения и функций философского знания в современной системе образования в связи с радикальными общественными превращениями в нашей стране актуализирует проблему определения содержания, структуры и направленности материала, который должен составить основу базовых вузовских курсов философии.

«Європейський вибір» як культурно-цивілізаційна орієнтація української перспективи повинен знайти чітке відображення в освітньому процесі, особливо в викладанні дисциплін соціогуманітарного профілю.

Іменно курс сучасної філософії повинен стати основним при вивченні філософії студентом вузу. Студент повинен отримати знання про те, як

рассматриваются в контексте современной философской культуры уже известные ему философские вопросы. Курс современной философии как основа преподавания философии в целом в вузе должен содержать в себе анализ основных современных философских систем, включая сюда в роли равноправных составляющих такие ведущие течения как аналитическая философия, феноменология, постструктурализм, постмарксистские школы.

***T. Yashchuk. «European Choice» in Teaching Philosophy in the Higher Education School***

The necessity to re-comprehend the purpose and functions of philosophical knowledge in the contemporary system of education with regard to the radical social changes in our country, actualizes the problem of determination of the content, structure and orientation of scientific material used as a basis for the future course of Philosophy in Higher Education School.

«European choice» as a cultural and civilized orientation of the Ukrainian prospect should be clearly reflected in the educational process, especially in the teaching of social and humanitarian disciplines.

The course of Modern Philosophy should become the basic one in studying Philosophy in the Higher Education School. A student should obtain knowledge about the ways some philosophical questions interpreted in the context of the Modern Philosophy of Culture. The course of Modern Philosophy should contain an analysis of the main contemporary philosophical systems including as equal such leading trends as Analytical Philosophy, Phenomenology, Post-Structuralism and post-marxist schools.

**Володимир РАТНИКОВ**

## **РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНА ІДЕЯ У ВУЗІВСЬКОМУ КУРСІ ФІЛОСОФІЇ**

*У статті обговорюється проблема викладу вузівського курсу філософії. Виділяються два основних підходи до викладу філософії у вузі — «історико-філософський» і «проблемний». Аналізуються свідчення на користь кожного з них. З огляду на профіль технічних вузів, перевага віддається «проблемному» способу викладу філософії. При цьому курс будується таким чином, що: всі теми курсу концентруються навколо трьох основних проблем — проблеми буття, проблеми людини й проблеми суспільства; весь виклад «пронизує» ідея раціональності. Показано пріоритетність цієї ідеї у викладанні філософії. Докладно розглядаються різні контексти функціонування поняття раціональності.*



У співтоваристві викладачів філософії дискусії з приводу способів викладання цієї дисципліни не вщухають. Дехто вважає, що краще викладати філософію в історичному плані як історію філософських ідей і напрямів, а філософські проблеми розглядати в рамках тієї чи іншої школи. Інші, навпаки, дотримуються думки, що історико-філософський матеріал треба звести до мінімуму, а розглядати слід найбільш значимі філософські проблеми, демонструючи при цьому як вирішальну роль філософії в осмисленні і розв'язанні відповідної проблеми, так і зразки власне філософського дискурсу.

Автор міркує, що у технічних вузах, а також на природничо-наукових факультетах друга з наведених стратегій викладу (хоча й з деякими застереженнями, про які йтиметься далі) є більш доречною. У цьому переконує і власний досвід викладання філософії у вищій школі [1], і досвід колег. В історико-філософському ж дусі курс доцільніше викладати на гуманітарних факультетах.

Далі ми будемо говорити про другий спосіб викладання філософії, головним чином у контексті ідеї раціональності, виділяючи при цьому найбільш важливі і значимі філософські проблеми — проблему буття, проблему людини і проблему суспільства.

Ці три фундаментальні проблеми ініціюють інші філософські проблеми, послідовність розгляду яких і утворить загальний тематичний план курсу



філософії. Передбачається, що такий спосіб побудови курсу дасть змогу з більшим успіхом реалізувати також і профіль вузу, показати методологічну функцію філософії, зв'язок філософії з наукою.

До того ж, такий спосіб викладання філософії уявляється більш доцільним також і тому, що дає змогу краще оцінити рівень освоєння курсу студентами. Тому що виклад філософії в історико-філософському ключі почасти зайвим чином «розмиває» вимогливість (внаслідок реальних труднощів освоєння студентами складних філософських текстів), а тому потерпає якість навчання.

У цьому плані слід зазначити вплив (переважно негативний) постмодернізму на філософську освіту; такий, що, зокрема, сприяв зростанню загалу прихильників історико-філософського способу викладання філософії (не в останню чергу як антитеза канонізації колишніх способів викладання діалектичного й історичного матеріалізму). Вплив цей зовсім не однозначно продуктивний, тому що культивує надмірну «розмитість» понять, релятивізм і суб'єктивізм, що в остаточному підсумку може сприяти поверховості і дилетантизму при освоєнні тих знань, що вимагають неабияких інтелектуальних зусиль.

У цьому плані може виникнути таке питання: якою мірою постмодерністська відмова від класичної гносеологічної суб'єкт-об'єктної моделі і від традиційного (кореспондентського) трактування істини (або взагалі відмова — у радикальних постмодерністів — від використання істини у ролі евристичної філософської категорії) є деструктивною для викладання філософії?

Критичне ставлення до постмодернізму (і його почасти деструктивного впливу в галузі освіти) веде до нової хвилі посилення інтересу до ідеї *раціональності* у, так би мовити, «розсудливих» філософів і викладачів філософських дисциплін.

Актуалізація інтересу до ідеї раціональності обумовлена не самим лише критичним ставленням до постмодернізму. У цьому зв'язку підкреслимо особливу важливість проведення ідеї раціональності у викладанні філософії протягом усього курсу — в онтології, у теорії пізнання, у соціальній філософії, і проведення цієї ідеї крізь призму трьох згаданих вище фундаментальних філософських проблем. Розглянемо тут ідею раціональності докладніше.

Насамперед зазначимо, що тематичний і значеннєвий спектр раціональності виявляється досить широким [2]. У цьому спектрі припустимо виділяти різні *аспекти* (онтологічний, епістемологічний, аксіологічний) раціональності, її *типи* (філософська раціональність, наукова раціональність, соціальна раціональність), *контексти* розгляду раціональності (епістемологічний, онтологічний, технологічний, соціокультурний тощо), *підходи* (субстанціальний, нормативно-інструментальний, аксіологічний тощо) при дослідженні раціональності.

Якщо звернутися до сучасних трактувань раціональності, то, як приклад, можна навести досить поширену точку зору відомого німецького філософа К. Хюбнера. «Інтуїтивно, — пише він, — з нею (з раціональністю — В.Р.) пов'язані уявлення про пізнаванність, ґрунтовність, послідовність, ясність і загальнообов'язкову прийнятність. Конкретні форми вираження цього

є різноманітними» [3, 220]. Помітимо в цьому зв'язку, що ще з часів античної математики термін «раціональний» використовується стосовно чисел, функцій і подалі для вираження звичайності, звичності, прийнятності (для Розуму), простоти. Ірраціональні ж числа відмінні від раціональних (тобто від звичайних, звичних, прийнятних для Розуму чисел, які можна виразити звичайним дробом) тим, що виражаються нескінченним десятковим дробом.

К. Хюбнер виділяє п'ять таких конкретних форм згаданого вище різноманіття. У перших трьох ключовим поняттям виступає поняття *інтерсуб'єктивності*; це:

1) семантична інтерсуб'єктивність, загальнозначимість, «яка ґрунтується на ясності і загальній прийнятності понять і побудованих із них суджень» [3, 221];

2) емпірична інтерсуб'єктивність, що полягає, зокрема, у загальнообов'язковості фактів, прийнятих як емпіричне обґрунтування суджень;

3) логічна інтерсуб'єктивність, відповідно до якої «раціонально обґрунтованими вважаються такі висловлення, що є результатом логічного висновку» [3, 221].

Решта — дві форми, що апелюють головним чином до діяльності та її особливостей; це:

4) операціональність, що відображає певний спосіб діяльності. На такій операціональності, технологічності ґрунтується переважна частина виробничої діяльності;

5) нормативність, що також розглядається як раціональне обґрунтування діяльності. «Хоча норма, — пише К. Хюбнер, — і є одночасно керівництвом до дії і в операціональному сенсі часто не відрізняється від останнього, але проте зі словом «норма» звичайно зв'язані певні ціннісні орієнтації» [3, 221–222].

Як об'єкт раціональності, взагалі кажучи, можна розглядати як природний, так і штучний об'єкт «другої природи» (К. Маркс), характеризуючи відповідним чином його будову й організацію.

Раціональність як специфічна *властивість* світу розглядається, наприклад, в *онтологічному* аспекті як особливий світоустрій і спосіб буття світу, а також може розглядатися і як *спосіб його* (світу) *освоєння* — йтиметься про пізнавальну (епістемологічний контекст) чи то практичну *діяльність* (технологічний контекст). Говорячи про *носія властивості* «раціональність», в даний час найчастіше мають на увазі *людину* та її *діяльність*, хоча ще зустрічається надмірна онтологізація цієї властивості, коли нею безпосередньо наділяється світ та його організація. В останньому випадку — недалеко до обожнювання гармонії світу, його розумного устрою.

Розглядаючи раціональність у діяльнісному аспекті, доведеться включити в обговорення *ціль* діяльності, її *засоби* і *відповідність* результату поставленої цілі. І тоді раціональною (тобто задовольняючою такому критерієві) буде вважатися така діяльність, за якої результат адекватний поставленій цілі. Взагалі раціональність як особливий системний феномен — це і є система ознак світу (або об'єкта), і система особливих *норм діяльності* з його освоєння.

Обговорюючи загальні питання раціональності, часто апелюють до традицій науково-теоретичної діяльності, прагнення виразити невідоме, приховане і складне через відоме, спостережене і просте. У цьому «здоровому глузді» (повсякденному досвіді), як багато хто думає, усе-таки більше Ratio, ніж ірраціонального.

В епоху античності «раціональність» можна співвіднести з такими поняттями, як «Логос» і «нус»; у Середні віки — це логічна послідовність і своєрідна обґрунтованість (наприклад, у відповідних прийомах доказів буття Бога) схоластичного мислення. Ще більшою мірою це поняття наповнюється новим змістом за Нового часу: раціональності надається нормативний статус; розрізняються онтологічні і гносеологічні її аспекти; поступово, у міру зміцнення «суверенітету» наукового знання, формується *ідеал* раціональності.

Досить тривалий час у концепціях раціональності переважало положення (що затвердилося ще з епохи Просвітництва) про всеилля Розуму і незмінність його законів і принципів. Відомий сучасний філософ науки С. Тулмін цю особливість виразив так: незмінність Ratio панує над незмінною Природою відповідно до незмінних принципів [4, 36].

Насправді ж «раціональність» поняття історичне; за ретельнішого розгляду можна знайти, що воно еволюціонувало досить тривалий час, наповнюючи все новим змістом [5]. Його загальний семантичний «стрижень», своєрідний інваріант змісту, це вираження особливого бачення світу, відмінне від стихії, хаотичності почуттєвого бачення. В понятті «світ» тут мається на увазі системна цілісність, як об'єктивний (матеріальний, природний світ), так і світ духовний, зокрема світ людської діяльності.

Слід також зазначити, що з раціональністю асоціюється й особливий спосіб *критичного мислення* — мислення, що враховує свою предметну визначеність, значення і зміст мислимого, а також в ідеалі свої можливі межі. А це те ж саме, що філософська рефлексія, стиль філософування взагалі. Дійсно, зв'язуючи смислове поле поняття раціональності з теоретичною діяльністю, цілком доречно розглядати це поняття як характеристику *стилю мислення*. Норми раціональності — це визначені вимоги до стилю мислення, націленого на досягнення визначеного (саме такого, а не іншого) результату. Стиль мислення тоді — це переважно прояв визначеної норми раціональності, що, взагалі, є історичним. Наприклад, ідеал класичної раціональності фізичного мислення це «модельність» (або навіть наочність) образів фізичного об'єкта. Тепер же, в епоху домінування методологічних засобів некласичної фізики, інша ситуація: використовуються моделі принципово іншої природи, породжені фундаментальними теоріями, що супроводжується досить витонченими, екзотичними абстракціями [6]; при цьому відбувається все більший відхід від традиційних концепцій спостереження і наочності в процесі теоретизування. Іншими словами, у сучасних умовах фізико-теоретичного пізнання припустимо говорити навіть про формування нової раціональності, некласичних її ідеалів. «Сучасний стиль фізичного мислення, відзначає в цьому зв'язку В. С. Стьопін, здається як прояв іншого, некласичного типу раціональності, що характеризується

*особливим відношенням мислення до об'єкта і до самого себе.* Тут мислення відтворює об'єкт як включений у людську діяльність і будує образи об'єкта, співвідносячи їх з уявленнями про історично сформовані засоби його освоєння» [7, 66].

Не слід, однак, раціональність змішувати з раціоналізмом. «Раціональність» — це, скоріше, предикат, властивість (ніж річ), хоча і предикат досить загального характеру, у той час як «раціоналізм» найчастіше позначає філософську течію (концепцію), відповідно до якої джерелом знань є не емпіричний досвід, а розум і інтелектуальна інтуїція. Іншими словами, для існування знання, відповідно до раціоналізму, не потрібно емпіричного обґрунтування, підтвердження емпіричними фактами; тобто раціоналізм тут протилежний емпіризмові.

Тим самим раціональність — це особливий спосіб бачення світу, специфічний спосіб його освоєння з пріоритетом рефлексуючого, «контрольованого» розуму, на протигагу всьому ірраціональному (містиці, «поза межності», трансцендентності тощо) і стихії почуттів, їхньої нез'ясовності, зокрема і унаслідок своєї релятивності і суб'єктивності. Тут мається на увазі «перевага понять над почуттєвими образами, умоглядів над враженнями і думками, дедукції над індукцією, рефлексії над повсякденною свідомістю» [8, 51]. Іншими словами, раціональність асоціюється з гармонійністю, домірністю, порядком, простотою «схоплювання» думкою, умоглядом, розумінням. Ірраціональність же асоціюється найчастіше з дисгармонією, хаосом, складністю, неможливістю збагнення думкою, розумом чогонебудь.

Серед численних трактувань раціональності існує і таке трактування, у якому виділяються три історичні її моделі [9].

Перша (її називають *класичною*) сформувалася в епоху Нового часу. У цій моделі виражена головна особливість раціональності цього періоду — всесилля Розуму і незмінність його законів і принципів. У цьому зв'язку доречно нагадати твердження відомого філософа, згаданого раніше, С. Тулміна про панування незмінного Розуму над незмінною Природою відповідно до незмінних принципів.

Друга, *методологічна* модель раціональності основну увагу приділяє *науковій* раціональності в руслі (актуальна на початку ХХ ст.) проблем демаркації філософії і науки. Як відомо, тут велике значення мають роботи К. Поппера.

Третя, *соціально-культурна* модель раціональності, формується тимчасово в другій половині ХІХ ст. на основі узагальнення нових етнографічних досліджень і робіт М. Вебера. Зокрема, етнографічні дослідження показали, що так звані примітивні культури володіють своїми власними зразками і стандартами цілісності й організованості.

Згідно з М. Вебером, варто розрізняти принаймні два типи раціональності — ціннісну і цільову. Перша головним чином зв'язана з традиціями і перевагами західної культури, у той час як друга акцентує увагу на діяльнісному аспекті раціональності. У цьому плані діяльність вважається раціональною, якщо вона адекватна поставленій цілі.

Говорячи про причини введення у викладання філософії пріоритетними саме ідеї раціональності, зробимо ще два зауваження.

По-перше, вже в самій філософії історично ця ідея пріоритетна. Ще з епохи становлення філософії ідея раціональності завойовує визнання. Філософія поступово витісняла міф зі світоглядних пріоритетів за допомогою його (міфу) раціоналізації. При цьому все частіше світ стали пояснювати, виходячи з нього самого, а не приписувати невластиві йому властивості і зв'язки.

По-друге, питання про специфіку стилю мислення. Стиль філософування, філософської рефлексії переважно орієнтовані на пріоритет розуму, а не почуттів, або чогось поза межного, що не можна осягти природними людськими здібностями. Підкреслимо, що мова йде саме про пріоритет, тому що філософська рефлексія і способи репрезентації, опису реальності у філософії такі, що дозволяють, проте, поміщати у своє предметне поле обговорення і міркування (причому на різних рівнях) як трансцендентне, так і інтуїцію, містику тощо, нерідко виводячи ці поняття як базові для формування оригінальних філософських концепцій.

Підбиваючи деякий підсумок попереднього розгляду, виділимо щонайменше чотири особливості раціональності, найбільш характерні в розглянутому контексті.

**1. Системність викладу матеріалу.** Говорячи про системність, ми звичайно маємо на увазі упорядковану сукупність елементів, що утворить визначену цілісність. У викладанні філософії успіхом буде вважатися те, наскільки така різноманітна й у загальному неоднорідна дисципліна, якою є філософія (тим більше, якщо вона викладається в історико-філософському ключі), може бути представлена у вигляді системи, чи як системно створеної і однієї з найважливіших фундаментальних філософських проблем — проблеми буття. При її розгляді не уникнути класифікації видів буття, серед яких особлива увага приділяється буттю людини і буттю суспільства. Останні становлять дві інших фундаментальних проблеми. Разом із загальною проблемою буття вони і становлять системне ціле курсу філософії.

**2. Ефективному освоєнню матеріалу і кращому його засвоєнню** (особливо в природньонаукового технічно орієнтованого студентства) сприяє *логічна послідовність* викладу. Це — відомий дидактичний принцип, і він цілком успішно «спрацьовує» за філософським принципом: «від загального — до часткового». Ось чому автор дотримується «проблемного» шляху викладу курсу філософії від найзагальнішої проблеми буття до проблеми людини і далі — до проблеми суспільства. Кожна наступна проблема «впливає» із попередньої, логічно (і змістовно) пов'язана з нею, хоча, однак, і має свою відносну самостійність.

**3. З логічною послідовністю тісно зв'язана вимога *обґрунтованості*** викладу матеріалу, що також виступає як найважливіший компонент раціональності. Узагалі проблема основ, як відомо, є глибокою філософською проблемою, і досвід спроб її вирішення як у самій філософії, так і в деяких природничих науках, переконує в корисності його використання, при викладі курсу філософії. Переконливість, надійність обґрунтуванню

деякого твердження додає належна аргументація, наприклад, у вигляді підкріплювальних фактів, або інших надійних тверджень, достатньо підтверджених науковими даними і практикою.

4. Говорячи про межі можливостей (або можливих обмежень), не слід надавати термінам «межа» і «обмеження» негативний зміст, вважаючи такі межі й обмеження якимось недоліком, дефектом філософії. Тому що в неї, як відомо, інші задачі й інші орієнтації, ніж у логіці математик, з одного боку, або у фактуальних науках — з іншого. Щодо філософії відзначимо ту обставину, що вона, з одного боку, не «зобов'язана» прагнути до формально-логічної строгості (аксиоматизації і формалізації) своїх побудов, а з іншого боку — не «зобов'язана» дотримуватися вимоги верифікації (або емпіричного обґрунтування) своїх концепцій.

Звідси і критерії раціональності у філософії — не такі, як у логіці і математиці, з одного боку, і у фактуальних науках — з іншого. Однак сама ідея раціональності — як специфічної філософської раціональності — залишається досить важливою складовою філософії, утім, незважаючи на наявність (а іноді і серйозний вплив) ірраціоналістичних концепцій. А у викладанні філософії (тим більше для природничонаукових і технічних спеціальностей) ця ідея, як намагався переконати читача автор, є пріоритетною, і досить бажано проводити через неї весь курс.

Таким чином, раціональність як одна з центральних ідей курсу філософії містить такі фундаментальні характеристики й установки, як: 1) системність викладу матеріалу і його освоєння; 2) логічність, послідовність викладу й осмислення; 3) обґрунтованість суджень і аргументованість міркувань; 4) критичність мислення, уміння оцінити границі можливого.

1. Одним з результатів цього досвіду може служити навчальний посібник автора, що вийшов недавно, схвалений Мінвузом України: Ратніков В.С. Філософія: стислий конспект лекцій з тестами, завданнями до самостійної роботи та словником основних понять і термінів. — Вінниця: Універсам, 2002.
2. Тема раціональності як і раніше актуальна у філософських і методологічних дослідженнях. З публікацій останніх років відзначимо наступні: Раціональність на перепутьє. — М.: РОССМЭН, 1999. — Кн 1, 2; Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. — 2003. — №8.; Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре (Материалы «Круглого стола») // Вопросы философии. — 2003. — № 12; Савельзон О. Свобода выбора и процедурная рациональность // Общественные науки и современность. — 2005. — № 1. Див. також журнал, який видається у Вінниці: *Sententiae: наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства)* — 2004. — Спецвипуск № 1 «Феномен раціональності». Цей спецвипуск цілком присвячений темі раціональності і містить докладну бібліографію по даній проблематиці.
3. *Хюбнер К.* Истина мифа. — М.: Республика, 1996. — С. 220–222.
4. *Тулмин Ст.* Человеческое понимание. — М.: Прогресс, 1984. — С. 36.
5. *Исторические* типы рациональности. — М.: ИФ РАН, 1995. — Т. 1, 2.

6. *Ратников В.С.* Физико-теоретическое моделирование: основания, развитие, рациональность. — К.: Наукова думка, 1995. — Розд. I.
7. *Степин В.С.* Структура теоретического знания и историко-научные реконструкции // Методологические проблемы историко-научных исследований. — М.: Наука, 1982. — С. 66.
8. *Новиков А. А.* Рациональность в ее истоках и утратах // Вопросы философии. — 1995. — № 5. — С. 51.
9. *Касавин И. Т., Сокулер З. А.* Рациональность в познании и практике. — М.: Наука, 1989. — 192 с.

---

### ***В. Ратников.* Рациональность как приоритетная идея в вузовском курсе философии**

В статье обсуждается проблема изложения вузовского курса философии. Выделяются два основных подхода к изложению философии в вузе — «историко-философский» и «проблемный». Анализируются доводы в пользу каждого из них. Учитывая профиль технических вузов, предпочтение отдается «проблемному» способу изложения философии. При этом курс строится таким образом, что: 1) все темы курса концентрируются вокруг трех основных проблем — проблемы бытия, проблемы человека и проблемы общества; 2) все изложенное «пронизывает» идея рациональности. Показана приоритетность этой идеи в преподавании философии. Подробно рассматриваются различные контексты функционирования понятия рациональности.

### ***V. Ratnikov.* Rationality as a Priority Idea in the Course of Philosophy in the Higher Education School**

The problem dealt with the presentation of the course of Philosophy in the Higher Education School is discussed in the article. There are two main ways of this course presentation - «historical and philosophical» and «problematic». The reasons for the benefit of each are analyzed. Taking into consideration the type of a higher technical school, the preference is given to the «problematic» way of presentation. The following structure of the course is suggested: 1) all themes are concentrated on three main problems — problems of being, problems of a human being and problems of society; 2) the whole presentation is «pierced» by the idea of rationality. The priority of this idea in teaching Philosophy is emphasized. Different contexts of functioning of the notion of rationality are examined in detail.

**Ігор БИЧКО**

## **ПІЗНАННЯ ЯК НАВЧАННЯ: СПРОБА ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОЇ РОЗВІДКИ**

*Пізнання істини як вірного (адекватного) знання про навколишній природний і суспільний світ тривалий час (від первісної міфології до філософії кінця XVIII — початку XIX ст.) сприймалося як дзеркалоподібне «копіювання» («схоплювання», «повторювання» і т.п.) людською свідомістю якихось зовнішніх предметних «реалій» («зустріч зовнішнього подібного з внутрішнім подібним» — античність; віднаходження схованого — «сокровенного» — у тексті «Св. Письма» Божественного «одкровення» про світ; «перенесення» з природи, або з об'єктивного духу у людську голову відомостей про об'єктивну реальність — середні віки і Новий час тощо) — «техніка» подібного «виокремлювання», «вилушування», «перенесення» ззовні у людську свідомість «об'єктивної істини» і розумілася як пізнавальний процес. Із виникненням «діяльнісної» (на протипагу «дзеркально-відображувальній») теорії пізнання (кантове вчення про «продуктивну уяву», марксове вчення про практику і його прагматиського різновиду, феноменологічно-екзистенційна концепція інтенційно творчого «конституювання» істини та ін.) точки зору на пізнання (друга половина XIX — XX ст.) утверджується уявлення про суть і джерела істини і формується нова педагогіка як мистецтво навчання творчим навичкам формування істинних знань.*



Знання, що є і завжди було здобутком практично уgruntованих пізнавальних зусиль, на перших кроках людської історії — в рамках первісного — рутинного (з надзвичайно повільним, ледь помітним протягом життя лише кількох поколінь, темпом «приросту» нових знань) суспільства, сприймалося кожним новим поколінням як одвічно «готова» сукупність «рецептів» і «правил» застосування знарядь і прийомів трудової напруги. Хранителі «родового досвіду» — «старійшини» первісних родо-племінних спільнот — передавали цей досвід як деяку незмінну «данність» — священну «традицію», що розкривалася в системі міфологічних уявлень. А міф, як відомо, не «оповідається» — він осягається (засвоюється) шляхом



«відтворення» його змісту у колективному ритуальному «дійстві» родо-племінної 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. Інакше кажучи, істина, «вірне» (таке, що забезпечує успіх планованій дії) знання, згідно з уявленнями вже первісної (міфологічної) свідомості, є зовні «предметно» наявною («готовою») «реалією», чимось на кшталт «речового» існування. Тому опанування істиною зводиться головним чином до способу (методу) її «схоплення», способу «заволодіння» нею. Істина не твориться, а «захоплюється» як вже наявна («готова») предметна цінність.

Подібне уявлення, певним чином переосмислюючись відповідно до специфіки нової філософської парадигми, зберігається і в античному світі. Антична парадигма філософування виходить із уявлення про реальність як предметно-речовий (реально-ідеальний, оскільки «ідеальне» тут теж є речовим існуванням) порядок існування — Космос. Тому і пізнання («гносис») тлумачиться тут у своїй суті як «зустріч» подібного «в нас» з подібним «поза нами». Типову для античності конкретизацію такого уявлення про пізнання знаходимо у Платона. Істина про речово-предметний Космос «схоплюється» при контакті «душі» — носія інтелектуального пізнання («світлого шляху пізнання» у Парменіда або «нуса» у Анаксагора) — зі «справжніми» — «досконалими» («ідеальними») — речами (їх репрезентують в античній філософії «числа» Піфагора, «Буття» Парменіда, «атоми» Демокріта, «Ідеї» Платона та ін.). Але існують і «недосконалі» речі, що не мають по суті «справжнього» («повного») існування, але є «неповними» існуваннями, є «віддзеркалюванням, «тінями» досконалих («ідеальних») речей — йдеться про т. зв. «чуттєві речі», що є «однобічним спотворенням» («тінями») досконалих речей, котрі виникають внаслідок діяльності «темного шляху пізнання» (Парменід) або «доксичного» чуттєвого пізнання. У такий же спосіб сприймаються час і рух, які ще з часів Парменіда вважаються оманливими «видимостями», адже час уявляється замкненим циклом (день змінюється ніччю, а ніч знову днем і т. ін., подібним чином «змінюються і пори року, що відповідає такому характеру часу «вічним поверненням до початку» і, отже, є по суті ілюзією (як це доводить своїми п'ятьма «апоріями» Зенон Елейський. У такій «вічно повторюваній» реальності нічого не відбувається — все, що є, вже нескінченну кількість раз було і так само нескінченну кількість разів ще буде. Тим то і час, і рух фіксуються лише чуттєво; з позицій же справжнього (істинного) — інтелектуального — пізнання час, як твердить Платон, є рухомий образ вічності». Джерелом істинного пізнання є, за Платоном, Ідеї, представлені числами, геометричними фігурами, загальними поняттями (дім взагалі, дерево взагалі і т. ін.) тощо. Зрозуміло, вони недосяжні для чуттєвості й існують в особливому місці — «гіперуранії» (те, що перебуває за межами безмежного (!?) (неба) — що являє собою «утопію» («у» — заперечна частина в грецькій мові, «топос» — місце, що буквально

означає «місце, якого немає»). Ідеї досягаються лише інтелектуально. Носієм же інтелектуальної здатності пізнання є душа, особлива («безсмертна і тому «споріднена» з Ідеями) реалія, що перебуває у людському тілі, а після смерті тіла переміщується до гіперуранії, де вона безпосередньо споглядає Ідеї, охоплюючи їх існування як наявне буття істини. Але в гіперуранії душа перебуває недовго, вона переміщується знову у тіло новонародженої людини і одразу забуває все безпосередньо «схоплене» нею у світі Ідей.

Але душа зберігає здатність «пригадувати» бачене нею у гіперуранії. «Оскільки душа безсмертна, міркує Платон у діалозі «Менон» ...немає нічого дивного у тому, що вона здатна пригадати те, що їй раніше було відомо. І оскільки в природі все одне з одним споріднене, а душа все пізнала, ніщо не заважає тому, хто пригадав щось одне — люди називають це пізнанням — самому знайти і решту, якщо тільки буде мужнім і невтомним у пошуках» («Менон», 81 е-α). Отже, як бачимо, пізнанням Платон називає пригадування (анамнезис) душею безпосередньо охопленого нею змісту Ідей (таке безпосереднє — інтуїтивне — інтелектуальне пізнання Платон називає «ноєзіс», відрізняючи від теж інтелектуального, але опосередкованого (дискурсивного) виведення з нього певних наслідків; останнє — дискурсивне (розсудкове) інтелектуальне пізнання — Платон називає «діанойєю». Крім того, як бачимо, Платон наголошує на необхідності певних зусиль для «пригадування» (він говорить про «мужність» і «невтомність» інтелектуального пізнання і це інтелектуальне «напруження» необхідне для «пригадування» він називає «пізнавальним еросом» («прагненням», «любов'ю» до пізнання), без якого неможливе пізнання взагалі. Що ж до чуттєвості, яка має справу з «недосконалими речами» («тінями», «копіями» Ідей, (то і вона має певні структурні форми — йдеться про «віру» («пістіс»), яка є здатністю фіксувати «тіні» («ейказію» — «подобу» чуттєвих недосконалих речей) і, так би мовити, «консервувати», «консолідувати» у відчуття — «ейдола» (образи «тіней» Ідей).

Таким чином, і в античній парадигмі філософування маємо справу з «зовнішнім» щодо пізнавального суб'єкта існуванням істини у «місці якого немає» (в утопії, «розміщеної» у гіперуранії). Такі «істини» є сукупністю «досконалих речей» — Ідей. Мистецтво «здобування» істини (безпосередньо охоплюваних людською душею у царстві Ідей (полягає у здатності «пригадувати» забуте душею при переміщенні у нове тіло, здатності, яка спонукається особливими прийомами («методикою»), що їх застосовують до душі фахівці цієї справи — вчителі. Тому і тут пізнання, як і у первісному суспільстві, набирає форми навчального процесу, у якому активність самих суб'єктів пізнавальної діяльності обмежується лише «прагненням» до «пригадування» своєю душею знань, істин, що дремають у глибинах душі — «пізнавальним еросом».

Змальована ситуація глумачення пізнання повторюється (з певними «поправками» на своєрідність історичної ситуації) і у середньовічній парадигмі західноєвропейської культури (філософської культури зокрема). Починаючи зі старозаповітної символіки «дерева пізнання добра і зла», що

зростає у райському саду, плоди якого єдині заборонено споживати прародителям людства Адамові й Єві, і закінчуючи обмеженням місцеперебування істини самим лише текстом Святого Письма, що містить у собі Божественне одкровення, Божественне свідчення про універсальну Істину «світу сього» і «світу потойбічного». «Божественне одкровення», проте, є завжди «сокровенне», тобто — воно не тотожне його буквальному значенню. Апостол Павло у своїх посланнях (до римлян, до коринтян та ін.) прямо говорить про «сокровенність» (нерозуміння) істинного змісту Старого Заповіту для юдеїв, які читали його буквально-текстуально (як «букву», «закон») і через те «засліпилися їхні думки» [2 Кор. 3, 13-14]; адже текст Старого Заповіту (і це було наголошено представниками Александрійської школи Філоном, Климентом та ін.) є символічним благовіщенням про зміст Нового Заповіту — саме тому Мойсей, пропонуючи синам Ізраїлевим Старий Заповіт, «покривало клав на обличчя своє» [2 Кор. 3, 13]. Що ж до Християн — служителів Нового Заповіту — Святе письмо вже чітко постає «не буквою, а духом», оскільки, читаючи Старий Заповіт, вони повертаються до Христа, який «знімає Мойсееве покривало з сердець їхніх» і тим розкриває «не букву, а дух» священного тексту, його справжній пророчий характер, оскільки «буква вбиває, а дух оживляє» [2 Кор. 3,6]. «Духовне», а не «буквальне» прочитування Святого Письма є спеціальним вмінням, навіть мистецтвом, методика якого розроблялася представниками вже згадуваної Александрійської школи (вони називали цю методику «екзегетикою», з грецької «екзегазис» — роз'яснення, вказівка, тлумачення). Так старозаповітний сюжет про офіру Авраамом свого сина Ісака Богові тлумачиться християнською екзегетикою як пророцтво про майбутню офіру Бога-Отця, що послав свого Сина (Христа) на мученицьку смерть в ім'я спасіння людства. Інший старозаповітний сюжет про Йова, який пробув у череві кита три дні і три ночі, тлумачиться екзегетами як пророцтво про перебування померлого на хресті сина Божого протягом трьох днів і трьох ночей «у серці землі» перед наступним воскресінням. Показовим у цьому плані є міркування Сковороди про особливість («сокровенність») тексту Біблії. «Біблія, читаємо у Сковороди, є брехня і буйство Боже не в тому, щоб брехні нас навчала, та лиш у брехні відпечатала сліди й шляхи, що ведуть повзучий розум до найвищої істини» [Сковорода Г., Ікона Алківіадська // Твори у двох томах. — Т. 2. — К., 1994. — С. 10]. «Ніби за вуха вхопивши, велить здогадатися, що в цих побрехеньках, як у полові, заховалося зерно істини» [Там само, с. 11]. Істина захована у Біблії, наводить приклад Сковорода, як зерня у горіховій шкарлупі: «Біблія є справжня ліщина. Зірви із цієї ліщини один горіх, один лиш горіх. Розкуси його і розжуй. Тоді і розжував ти всю Біблію» [Там само, с. 58].

Бачимо, що й філософське середньовіччя покладає істину від початку світу наявною остаточно оформленою у зовнішній щодо людини реальності. Але існує вона не у якійсь трансцендентальній «гіперуранії» (як за античності) — її джерело, біблійний текст, практично досяжний усякій людині. Та проте збагнути її дійсний зміст далеко не просто — він зашифрований, закодований, «сокровенний». І осягнути у Святому Письмі

Божественну істину можна лише за допомогою нечисленної групи фахівців — вчених ченців, що володіють «секретами» розкриття «сокровенного». І тип самої науки культури в цілому — навчально-освітній — схоластичний (з грецької, «схола» — школа). Знаковими реаліями цього суспільства, культури взагалі служать тут монастирські школи («схоли») у ранньому середньовіччі, а згодом — академії й університети.

Відродження (Ренесанс) і підготовлена у його рамках новочасна (новевропейська) філософська парадигма відповідно до ренесансного принципу *натуралістичного і раціоналістичного антропоцентризму* «переносять» істинну природу (новочасний матеріалізм) або у світовий розум чи світовий дух (новочасний ідеалізм). Істина і тут продовжує існувати як об'єктивний (зовнішній щодо людини, яка пізнає) зміст реальності (матеріальної чи ідеальної, залежно від позиції мислителя), який відображається (вірно, точно, адекватно) людиною як цілком сформована (вже готова, завершена) риса самого об'єктивного світу. Вона ще до початку пізнавального акту вже певним чином є, перебуває, існує у самій дійсності.

Саме «схоплювання» (відображення) істини надійно забезпечене, гарантоване особливостями організації самої природи (або об'єктивного духу в ідеалістів) і свідомості (ототожнюваної з раціональним мисленням). Панівним щодо розуміння способу взаємодії свідомості з дійсністю за доби Нового часу є принцип тотожності мислення і буття. Адже сам розум (*ratio*) тлумачиться тут як цілком природна («натуральна») реалія — як «мислительна субстанція», що існує поряд (і залежно від) «субстанції протяжної», тобто матеріальної природи, так твердить Р. Декарт; більше того, той самий Р. Декарт в душі вищесказаного визначає сам розум як «світло самої природи» (*lumen naturale*), яке природа «вміщує» у матеріально-фізіологічних процесах діяльності нервової тканини і мозку, тим самим набуваючи здатності «освітлювати саму себе». Інакше кажучи, мислення (будучи «мислительною субстанцією», «світлом природи») має однакову з самою природою структуру і тому просто принципово не може не відображати (точно, вірно) природу. Адже, як зауважує Б. Спіноза, «порядок ідей у розумі той самий, що і порядок речей у природі». Правда, мислителі і Нового часу припускають можливість спотворення адекватності людського відображення (вчення про «ідоли» пізнання Ф. Бекона або ідеї «вторинних якостей» Дж. Локка), але ці «відступи» від адекватності відображення є у своїй переважній більшості результати певних зовнішніх щодо самого пізнання чинників. Сказане, зрозуміло, стосується матеріалістичних версій новочасної філософської парадигми. Що ж до ідеалістичних варіантів останньої, то в них принцип тотожності мислення і буття реалізується як збіг структурного змісту суб'єктивного (людського) духу з духом об'єктивним.

І знову пізнавальна ситуація вибудовується за образом і подобою лише «перенесення», «передачі» вже готових («об'єктивних») істин із зовнішнього середовища (природи або об'єктивного духу) у середовище внутрішнє (мислення, розум суб'єкта, що пізнає). Отже, і тут відбувається по суті процес навчання («передачі» людині певних знань), тільки «вчителем»

людини тут виступає вже сама природа. У творенні істини, знань людина первісна, антична, середньовічна, новочасна, як бачимо, активної участі не бере (її активність, скоріше, виявляється головним чином у помилках та інших негативних моментах пізнавального процесу).

Новочасна філософська парадигма, як легко помітити, послідовно розгортає ще античне (Аристотелівське) уявлення про суть пізнавального процесу і, насамперед, притаманне йому розуміння істини як знання, що відповідає реальності, — «істину висловлює той, хто вважає роз'єднане роз'єднаним, а з'єднане з'єднаним» [Аристотель. *Метафізика*. Кн. 8, гл. 10, 1–5], крім того, істина «завжди перебуває в одному й тому ж стані і не піддається жодній зміні» [Там само, кн. 11, гл. 6, 10–15]. Інакше кажучи, істина є суто об'єктивним (зовнішнім щодо суб'єкта, що пізнає) феноменом і принципово незмінним у своєму змісті — і саме таким вимогам відповідало уявлення про істину в античності, середні віки і Новий час. А це означає, що найістотнішою характеристикою істини був її «дзеркально»-відображальний характер. Проте саме уявлення про «відображальну» (дзеркально-подібну) природу, знання (істини) і стало вже у XVIII ст. предметом нищівної критики відображальних уявлень про пізнавальну діяльність. Йдеться про критику Локкової відображальної позиції у вченні про пізнання з боку англійського філософа Дж. Берклі. Пояснюючи свою думку про відображальний характер пізнання, Локк навів приклад намальованого на папері трикутника як об'єктивного (зовнішнього) у своєму існуванні щодо «суб'єктивного» поняття («ідеї» — пише Локк) трикутника в голові людини, Локк пише, що намальований «об'єктивний» трикутник схожий на зміст поняття трикутника. Але Берклі слушно зауважує, що приклад Локка підтверджував би його позицію лише у тому разі, якби ми могли накреслити трикутник, який одночасно був би і прямокутним, і тупокутним, і гострокутним, і рівнобедреним і т. ін. Але ж, підкреслює Берклі, накреслити подібний трикутник принципово неможливо, як неможлива будь-яка «точна» (дзеркальна) копія того чи іншого загального поняття. Критика Берклі, як відомо, виявилася вбивчою для теорії відображення, і це мусив визнати один із провідних філософів-матеріалістів XVIII ст. Д. Дідро; називаючи філософію Берклі «найабсурднішою» з усіх систем, він був змушений визнати неможливість її спростування. І Дідро був правий — адже критика Берклі була «іманентною», тобто базувалася на послідовному розгортанні до логічного кінця засновків самої матеріалістичної філософії XVII–XVIII ст.

Найглибше коріння кризи новочасної філософської парадигми сягало усвідомлення того факту, що «відповідність» знання реальності (істина) є не відображенням дійсності (як вважалося ще з часів Аристотеля), не «копією» її («фотографією»), а, як здогадувався про це Кант, діяльнісною «схемою» реальності, її «конструктивним принципом». Саме в такому розумінні Кант говорить про властиву людському пізнанню «здатність продуктивного уявлення», що вводить у філософський обіг ідею «продуктивного» (творчого), а не «репродуктивного» (відтворюючого) характеру пізнавального процесу. З цієї позиції приклад Локка про «схожість» ідеї трикутника на

реальний трикутник, на якому Берклі переконливо демонструє принципову неможливість подібної «схожості» (і, отже, дзеркального відображення) постає зовсім у іншому світлі — адже, якщо звернутися до визначення поняття трикутника («геометрична фігура на площині, утворена взаємоперетином трьох прямих ліній, якщо тільки вони не перетинаються в одній точці»), то стає цілком очевидним, що це визначення визначає («відображає») не сам трикутник, а ті дії, які необхідно реалізувати, щоб виник (створився) визначуваний предмет (у даному випадку — трикутник). Отже, пізнання не «схоплює» якийсь готовий (вже існуючий до процесу пізнання) предмет, але «продукує», створює знання про нього; і дійсно, в процесі пізнання ми не «переміщуємо його із зовнішнього світу у нашу голову — об'єктивний предмет залишається на своєму місці і у своєму часі — а у нашій голові виникає, створюється, лише знання про цей предмет, яке онтологічно принципово відрізняється від самого предмета, ми ж не можемо, наприклад, образ дерева в нашій голові розпилати, порубати на дрова і спалити у печі, як це ми легко можемо зробити з реальним деревом. Наше знання про реальний предмет (зокрема й істину, є лише «відображенням» діяльності, здійснення якої, в разі істинності нашого знання, створює цей предмет, або, як мінімум, дає нам можливість «вирізнити», «впізнати» цей предмет серед інших предметів об'єктивного світу.

Розгортання вище викладеного уявлення про діяльнісний (а не «копіювальний» чи «фотографувальний») характер наших знань сформувало нове — практичне — тлумачення проблем пізнання і його результатів головними, визначальними напрямками сучасної філософської парадигми. Так Марксове (саме Марксове, а не його «послідовників» в СРСР, які вульгаризували філософію Маркса в дусі французького механістичного матеріалізму XVIII ст.) тлумачення практично-діяльнісної природи пізнання виходить із уявлення про практику як специфічно людський спосіб буття у світі, який «бере предмет, чуттєвість, дійсність» не у «формі об'єкта або споглядання» (як це робили послідовники традиційного — новочасного — матеріалізму), а у формі «людської чуттєвої діяльності, практики, суб'єктивно». На відміну від Марксового — гуманістично-екзистенційного — бачення практики філософія прагматизму розглядає практику у технологічно-утилітарному аспекті (опосередкованому впливами т.зв. «фікціоналізму Г. Файгінгера). Позитивістський (неопозитивістський) підхід до пізнавальної тематики спирається на розуміння філософії не як теорії, а як діяльності (Л. Вітгенштайн) — діяльності логіко-лінгвістичної, орієнтованої на формування комп'ютерних та інших діяльнісних моделей інтерпретації реальності. І, нарешті, екзистенційне розуміння пізнання (й істини) як онтологічної «відкритості» буття, його пізнавального «упрозорення» (Lichtung, як висловлюється Гайдеггер) реальності людським існуванням (Dasein), що стоїть у «отворі буття».

Оскільки знання в новій — сучасній — філософській парадигмі набуває інтенційного (це — відкриття Е. Гуссерля) характеру, тобто спрямованого («націленого») на предмет пізнання (а не такого, що містить у собі дійсний

зміст цього предмета), знання розкривається як фіксований предметно засобами мови людський сенс (смысл) пізнаваного предмета, специфічна реальність якого є не існування (останнє є специфічним модусом реальності об'єктивних предметів), а значення — знання не існує, а тільки значить. І онтологічний статус значення (на відміну від існування) реалізується в серії «ноезо-ноематичних» (специфічно пізнавальних) актів, які, власне, й конструюють («продукують») у людській свідомості знання-значення, які Гуссерль називає «феноменами», або «феноменологічними об'єктами». «Феномени» ж в перекладі на українську мову — «явища»), на відміну від їх тлумачення у традиційній («відображальній») філософській парадигмі як «зовнішнього явища» пізнаваного предмета, яке «ховає за собою» «внутрішню сутність» предмета, насправді — і це, як підкреслює Гуссерль, точно відповідає етимології самого грецького слова «феноменон», нічого «за собою» не «ховає», а є те, що «саме себе показує».

Зрозуміло, що нова ситуація в розумінні самої суті пізнання і його продукту — знання, не могло не позначитись на переосмисленні і «механізмів» освітньо-навчальних процесів. Адже, якщо знання є не «зліпком» (копією) з об'єктивної реальності, а є її діяльнісним осяганням, ідеальним конструюванням («продукуванням») у вашій свідомості її (реальності) людських значень, то й сам навчальний процес має орієнтуватися на вироблення в учнів (студентів, курсантів, слухачів та ін.) навичок творчого конструювання — вироблення — у їх свідомості діяльнісних «моделей» реального світу — значень. Важливо при цьому мати на увазі, що йдеться не тільки про вміння конструювати значення окремих предметів, але й їх систем (адже будь-яке знання сьогодні є знанням системним). Особлива ж увага має бути приділена вмінню творчого переходу — стрибка — від традиційних систем знання (старих парадигм) до систем нетрадиційних, як це робили творці сучасної філософської парадигми, які, по суті, відкривали нові світи, трансцендентальні («за межові») стосовно пізнавально давно освоєних регіонів реальності. Прикладами такого роду «за межових» переходів можуть служити відкриття світу «по той бік добра і зла» (Ф. Ніцше); світу «по той бік принципу реальності» (сфери несвідомого) — З. Фройд; світу, що досягається «стрибком в абсурд і парадокс» (С.К'єркегор); світу речей, що «втратили свої назви» (Ж.-П. Сартр у романі «Нудота»), фізичною реальністю, що базується на «божевільних ідеях» (Н. Бор) та ін.

### ***И. Бычко. Познание как обучение: попытка историко-философского исследования***

Познание истины как верного (адекватного) знания об окружающем природном и общественном бытии длительное время (от первобытной мифологии до философии конца XVIII — начала XIX вв.) воспринималось как зеркальное «копирование» («схватывание», «повторение» и т.п.) человеческим сознанием тех или иных внешних предметных «реалий» (встреча «внешнего подобного с внутренним подобным» —

античность; отыскивание «спрятанного» «сокровенного» — в тексте «Св. Письма» Божественного «откровения» о мире; «перенесение» из природы, или из объективного духа в человеческую голову вестей об объективной реальности — средние века и Новое время и т.п.) — «техника» подобного «выделения», «вылушивания», «перенесения» извне в человеческое сознание «объективной истины» и понималась как познавательный процесс. С возникновением «деятельностной» (в противовес «зеркально-отражательной») теории познания (кантовское учение о «продуктивном воображении», марксово учение о практике и его прагматистской разновидности, феноменологически-экзистенциальная концепция интенционально-творческого конституирования истины и др.) точки зрения на познание (вторая половина XIX — XX вв.) утверждается представление о сущности и истоках истины и формируется новая педагогика как искусство обучения навыкам формирования истинного знания.

### ***I. Bychko. Cognition as Teaching: an attempt of historical and philosophical research***

Cognition of truth as the right (adequate) knowledge about the surrounding natural and social being (from the primitive mythology to philosophy of the end of 18<sup>th</sup> - beginning of the 19<sup>th</sup> century) has been perceived for a long time as a mirror «copying» («catching», «repetition», etc.) by human consciousness of one or other external objective «realities» (meeting of «external similar with the internal similar» — antiquity; searching for «hidden» — «innermost» — in the text of «Holy Scripture» God's revelation about the world; «transition» from nature, or from objective spirit of the news about the objective reality into the human-being's head — middle ages and New time, etc.) — «techniques» of such «extraction», «husking», «transition» of the «objective truth» from the outside into the human consciousness has been comprehend as a cognitive process. With the origin of the «activity» (in contrast to the «mirror-reflective» one) comprehension theory (Kant's teaching about «productive imagination», Marx's teaching about the practice and its pragmatic variety, phenomenological and existential concept of intentional and creative constitution of truth, etc) in the view of cognition (second part of the 19–20<sup>th</sup> centuries), it is affirmed the idea about the essence and sources of truth and the new pedagogy as an art of skills training in forming the true knowledge is appeared.





**Ада БИЧКО**

## **НАЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*У статті розглядаються проблеми становлення та розвитку філософських аспектів освітнього процесу в Україні. Національна специфіка визначається як ментальними особливостями духовної культури народу, так і філософськими ідеями, які запозичені із скарбниці світової культури.*

Серед складників, що входять до сфери філософської освіти, значне місце займають ті, які тією чи іншою мірою можна віднести до національно-специфічних. Адже і сприймання філософських ідей та концепцій і, що особливо важливо, закорінення їх у національну духовну культуру, значною мірою залежить від певних ментальних спрямувань самосвідомості народу. А це, своєю чергою, сприяє формуванню національно орієнтованої філософської думки.

Звичайно, цей процес легко простежити у тих народів, які мали власну державність, що, з одного боку, сприяло їх виходу на світовий філософський простір з ідеями, що проголошувалися специфічно-національними (варто згадати низку праць українських письменників-полемістів XVII–XVIII ст., що ввійшли складниками до польської культури та незліченні результати діяльності філософського порядку українських мислителів, починаючи з XVII ст. майже до сьогодення розголосених російським надбанням), а, з другого, легко видавати ці ідеї за свої власні. Саме з середовища представників «державних» народів часто лунають заяви про «загальнолюдський» характер філософських знань.

При цьому «загальнолюдське» розглядається як таке, що знімає, нівелює національно-специфічне. Але ж саме воно, тобто загальнолюдське, формується, користуючись надбаннями різних національних культур і створюючи на їх ґрунті своє власне, специфічно-неповторне.

І воно, це узагальнене, повертається назад, до кожного народу теж у певній особливій, близькій національно-ментальним особливостям, змістовній формі.

Лише враховуючи ці чинники, можна віднайти і зрозуміти неповторну специфічність національно духовної, зокрема і філософської культури.

При цьому відбувається двосторонній процес — «зустріч» (користуючись поняттям, розробленим у працях О. Ф. Больнова) духовної культури народу

зі світовою філософією, а, з другого боку, зустріч світової культури з національно-специфічною.

І якщо перша, тобто зустріч українців зі світовою філософією, була незаперечно успішною, починаючи з X ст., то щодо другої зустрічі цього сказати не можна. Як зазначає перший дослідник української філософії Д. Чижевський, «для характеристики української філософичної думки робить великі труднощі ще те, що українське культурне життя не завше було різко та якраво усамостійнене і відокремлене. Мінявся і ступінь політичної залежності і ступінь рівня національної свідомості, зокрема національної свідомості інтелігенції, отже, найважливіші з передумов культурного розвитку. Українська історія знижується на певний час до рівня «обласної історії» (російської, почасти польської). Наслідком цього було те, що значна частина видатних представників української думки працювала поза межами України, і навпаки, на Україні брали живу участь у культурному житті чужинці» [1, 14].

Це, певною мірою, є характеристикою, так би мовити, зовнішніх умов розвитку української філософії. І хоч це незаперечно впливало на її стан, все ж, не меншу роль відігравав і внутрішній чинник.

До нього, в першу чергу, належать особливості глибинних засад національної самосвідомості, що становлять так звану ментальність народу.

Поняття «ментальність», як відомо, було введено в науковий обіг М. Блоком та Л. Февром — авторами французького журналу «Аннали: економіка — суспільство — цивілізація», заснованого в 1929 р. У численних матеріалах, що публікувалися на сторінках журналу, констатувалася криза методологічних принципів, розроблених позитивістськи орієнтованою філософією, зокрема і марксизмом, що зводилося до певних узагальнених підходів до аналізу історії, як певної об'єктивованої фактажності, без урахування тих ціннісних орієнтацій, що визначають кардинальні поняття, введені німецькими істориками ще наприкінці минулого століття — «світосприймання» (Weltanschauung), «дух часу» (Zeitgeist).

«Історія ціннісних орієнтацій, — зазначає Жак Ле Гофф, — це шлях, відмічений як стрибками вперед, так і відступами, розгалуженням та розривами. І все ж вона передбачає, що незважаючи на величезний тиск історичних структур і тиранію подій, людина як особистість та як член суспільства здатна вплинути на загальний поступ історії і визначити її долю. І в цьому величезну роль відіграють її ціннісні орієнтації, які вона визначає в процесі самоусвідомлення» [2, 44]. Виразником же ціннісних орієнтацій — «колективного несвідомого», є, в першу чергу, морально-психологічні орієнтації і сфера ментальності, що найповніше відображена в усній народній творчості народу.

Якщо всі ці питання потрапляють до кола наукових досліджень західно-європейських істориків, етнологів, антропологів, культурологів, філософів з 60-х років XX ст., то в українській філософсько-історичній та культурологічній думці уже в XIX ст. в 30–40 рр. XIX ст. достатньо повно розроблені методологічні принципи її. Адже перші дослідники «української душі» — М. Максимович, М. Костомаров звертаються до аналізу прихованого змісту

самосвідомості «німотної більшості» (в умовах України це було селянство, оскільки національна еліта, починаючи з XIV–XV ст., активно «всмоктується» колонізувальними державами, до складу яких потрапили українці).

М. Максимович виділяє сам пласт того матеріалу, в якому «закодована» душа народу. М. Костомаров продовжує наукові пошуки, що і дало йому можливість вперше сформулювати особливості української ментальності у відомій праці «Две русские народности» — «Духовний склад, ступінь почуття, його прийоми чи склад розуму, спрямування волі, погляд на життя духовне та суспільне, все, що створює вдачу та характер народу, — ці заповітні, внутрішні причини, його особливості, котрі створюють дихання життя та цілісність його тіла. Все, що входить до кола цього духовного народного складу, не висловлюється поодинці, окремо одне від одного, але разом, неподільно, взаємно підтримуючи одне одного, взаємно доповнюючи себе, і тому все разом становить єдиний стрункий образ духовності» [3, 15–16].

Таким чином М. Костомаров виділив масив ментальності, певною мірою накресливши і її ядро — особистісне начало. «Обов'язкова общинність земська та відповідальність особистого миру (М. Костомаров тут користується російським визначенням суспільної спільноти — А.Б.) для Південноруса є вищою мірою нестерпне рабство та кричуща несправедливість. Не сміти назвати нічого своїм, бути батраком якогось абстрактного поняття про мир, відповідати за іншого без власного бажання — до всього цього не прихилило народ південоруський його минуле життя. Громада за південоруським поняттям зовсім не те, що мир за великоруським. Громада є добровільна сходка людей; хто хоче — бере участь в ній, хто не хоче — виходить, так як у Запоріжжі — приходив та виходив звідти добровільно. За народним розумінням, кожний член громади є сам по собі незалежною особистістю, самотній власник; обов'язок його до громади тільки в сфері тих відносин, які встановлюють зв'язок між її членами для взаємної безпеки та вигод кожного, — тоді як за великоруським поняттям мир є немов би абстрагований виразник загальної волі, що поглинає особисту самотність кожного» [3, 63–64].

Отже, особистісне начало є провідним, як визначає це М. Костомаров і з яким погоджуються ті дослідники, які так чи інакше опрацьовували проблему специфіки національної ментальності українців (І. Нечуй-Левицький, Д. Чижевський, О. Кульчицький, І. Мірчук та інші).

Якщо це так, то стають зрозумілими ті особливості освітнього процесу в цілому і, зокрема, філософсько-освітнього в умовах України. Адже неможливо пояснити той загальнонародний, без перебільшення, потяг до освіченості, який ми спостерігаємо в Україні протягом XVI–XVIII ст., коли — «Додержуючись своєї історичної традиції, — зазначається в відомій книжці «Українська культура», виданій Д. Антоновичем, — українське населення Лівобережжя з власної ініціативи й за власні кошти утримувало в себе школи для навчання дітей» [4, 62]. Зрозуміти підтримку всім населенням України, включаючи хутори та слобідки, потягу до освіти можливо лише враховуючи високий престиж та авторитет, який мали знання. Це достатньо повно

знайшло відображення в тому факті, що стосовно національної еліти, починаючи з XVI ст. виробляється два поняття-визначення: «зверхник» та «достойник». Останній був незаперечним авторитетом. Якщо врахувати таке, а весь цей процес жодною мірою не стимулювався з боку політичних колонізаційних режимів, то це явище є найкращим підтвердженням народно-моральних орієнтацій на необхідність отримання знань. Певним підтвердженням цієї думки є і те, що для «добування» та завершення освіти — «У 15–16 століттях, — відзначає відомий дослідник цього питання В. Нічик, — чимало українських юнаків для набуття освіти та ознайомлення з інтелектуальним і культурним життям Європи їхали саме до Італії. Вони потрапляли до неї, мандруючи через Польщу, Чехію, Австрію, Швейцарію. Італія приваблювала їх гуманістичними студіями, великими бібліотеками, славнозвісними університетами та академіями в Римі, Болоньї, Падуї, Генуї, Флоренції, Венеції... Після закінчення закордонних університетів майже всі українські юнаки поверталися на батьківщину, але були серед них і такі, які залишалися там, де вони здобули освіту, ставали професорами, деканами, ректорами, вченими-дослідниками і брали участь у загальноєвропейському процесі розвитку науки, мистецтва, культури. Це засвідчує діяльність Павла Русина, Станіслава Оріховського-Роксолана, Юрія з Дрогобича та багатьох інших учених і письменників». [5, 30–31].

Вертаючись в Україну, вони поширювали ідеї італійського гуманізму, який проголосив поряд із небесним Деміургом (творцем) і рівноцінним Деміургом земного — людину. «XV сторіччя — перед усім переважно сторіччя багатосторонніх людей. Немає біографії, — читаємо ми у відомого швейцарського дослідника Якова Буркхардта, — в якій не було б мови про істотних, що виходять за рамки дилетантизму, додаткових занять особистості, яку описують. Флорентійський купець та державний діяч — часто водночас вчений у сфері обох давніх мов (латинської та грецької — А.Б.). Найзнаменитіші гуманісти знайомлять його та його синів з «Політикою» та «Етикою» Аристотеля, дочки теж отримують високий рівень освіченості... Від гуманіста, в свою чергу, вимагається величезна багатосторонність, його знання в галузі філології повинні служити не лише, як тепер, об'єктивному ознайомленню зі світом класичної давнини, але й повсякденному застосуванню в реальному житті» [6, 92].

Отримуючи освіту в Італії, українське юнацтво, повертаючись на батьківщину, приносило із собою та поширювало гуманістичні тенденції — багатосторонність знань та бажання і вміння їх практично застосувати. Звідси стає зрозумілим високий рівень знань як античної — грецької та римської культури, не менший щодо візантійської, і заглиблення в свою власну народну, яку відтворили в своїх працях українські письменники-полемісти та ті, хто були викладачами у всіх народних школах в українських землях.

При цьому «отримує друге дихання» і ще одна характерна особливість української ментальності — так званий поліфонізм.

Адже здатність до адсорбції культурних надбань нерозривно пов'язана з глибинними засадами національної ментальності. У тих народів, які

проводили політику колонізації, завжди домінувало презирливо-зневажливе ставлення до культури та духовності підкорених народів, які визнавали досягнення їх, тобто колонізованих націй, лише «всмоктавши» їх у свою власну культуру і оголосивши їх своїми власними. Якщо ж таке «всмоктування» не відбувалося, то колонізатори будь-якими дозволеними та недозволеними засобами намагалися знищити культурні надбання скорених.

Українці з давніх часів займалися не завоюванням чужих земель та народів, а напружено боролися з поневолювачами. Разом з тим вони були достатньо терпимими до тих, хто жив і торгував поряд з ними. Саме це і відзначав М. Костомаров, порівнюючи ментальність російського та українського народів: «...великоруська стихія, централізуючись у Володимирі, а потім в епоху юності — в Москві вказувала напрямок до приєднання, до підкорення та до поглиблення самотності частин... Сформувалася нетерпимість до чужих вір, презирство до чужих народностей... Російські Московські вважали себе єдиним обраним народом у вірі, і навіть неприязно ставилися до єдиновірних народів — до Греків та Малоросіян: як тільки щонебудь не співпадало з їх народністю, заслуговувало на презирство, вважалося ерессю; на все не своє вони споглядали звисока... Південноруси з незапам'ятних часів звикли чути у себе чужу мову і не цуратися людей з іншими обличчями та з іншими нахилами» [3, 46–47]. І далі: «Цей дух терпимості, відсутність національної зарозумілості, перейшов пізніше в характер козацтва і лишився в народі досі... Ні католицький костел, ні жидівська синагога не вважаються йому (народу — А.Б.) поганими місцями: він не погордує їсти та пити, ввійти в дружні стосунки не тільки з католиком та протестантом, але й з Євреєм і з Татариним. Але неприязнь спалахує у нього ще сильніше, ніж у Великороса, якщо тільки Південнорус помітить, що іновірець чи іноземець починає ображати його власну святиню. Оскільки іншим дається свобода та виявляється повага, то природно — вимагати і щодо себе такої ж свободи та взаємоповаги» [3, 48–49].

Моральна орієнтація на прийняття «чужого» нарівні зі «своїм» поставило українців в особливу історичну ситуацію. З одного боку це сприяло легкому входженню в духовне буття інших народів. Так, відомо що наприкінці XVII століття в Криму українці становили 4/5 всього його населення, досить легко акліматизуючись у новому середовищі. Ті ж Роксолани, які мали значний вплив на долю Кримського ханства, тільки тому змогли ввібрати в своє серце татарську культуру та духовність цього народу, що була певна підготовленість до цього прийняття та певна моральна установка на прийняття.

На жаль, ця особливість національного менталітету стала певною основою денационалізації українців. Після татаро-монгольської навали, коли відбувся перший відхід інтелігенції України з рідних земель, в XVI–XVII ст. цей процес повторився. У 1600 р. Мелетій Смотрицький у своєму славнозвісному «Треносі» («Плач східної церкви») скаржить на незліченні духовні втрати — «Де дом Осрожський, славний перед усіма іншими блиском древньої віри? Де роди князів Слуцьких, Заславських, Сангушек,

Черторийських, Пронських, Рожинських, Соломерицьких, Головчинських, Крашинських, Мосальських, Горських, Соколинських, Лукомських, Пузін та інші, яких підрахувати важко? Де славні, сильні, у всьому світі відомі мужністю та доблестю Ходкевичі, Глебовичі, Кишки, Сапєги, Дорогостойські, Хмелецькі, Войки, Воловичі, Зеновичі, Тишкевичі, Паци, Скумини, Корсаки, Хребтовичі, Тризни, Горностаї, Мишки, Гойські, Семашки, Гулевичі, Ярмолинські, Чолганські, Калиновські, Кирдеї, Загоровські, Мелешки, Боговитіни, Павловичі, Сосновські, Пацеї? Злодії відібрали у мене цей дорогоцінний одяг (все це проголошувалося від імені церкви — А.Б.) і тепер знушаються над моїм бідним тілом, з якого все вийшло!» [7, 194].

Ще активніше цей процес відбувався щодо Росії, що відзначав І. Огієнко в книжці «Українська культура». В розділі «Вплив української культури на московську» він пише: «І український вплив широкою річкою покотився на Москву і дедалі він ширшав все більше і більше. Українці принесли з собою всю свою велику культуру, і вплив їхній відбився на Москві на всьому житті. Він одбився на будівлі, на малюванні, на одязі, на співах, на музиці, на звичаях, на праві, на літературі і навіть на самій московській мові. Все життя складалося тоді так, що ставало неможливим прожити без українця. Всяких ремісників доставали з України» [7, 75–76].

Світоглядно-психологічна спрямованість українців на поліфонізм в різні історичні епохи сповнювалася різним змістом. І все ж існувала певна єдність, незмінність, що виражалася в її ментальності, інтравертному (внутрішньому) спрямуванню. Започатковано це було ще в давні часи формування киеворуської духовності, коли вперше виникає питання про специфіку руської державності та народу.

Євангельська ідея про «нових людей» — християн, які, на відміну від іудеїв, сприймають не Закон, а Благодать, стає предметом роздумів митрополита Іларіона у славнозвісному творі XI століття «Слово про закон і благодать»: «І як навідав Бог людське єство, з'явилося безвісне та утаєне, і народилася благодать й істина» [8, 167].

А в умовах втрати державності українцям нічого іншого не залишалося, як ховатися в глибинах «внутрішньої людини», мікросвіту. Це, зрештою, визначило окремішність світоглядних філософських пошуків, які вивели Україну, одну з перших, на рівень філософсько-гуманістичної проблематики. Адже в той час, коли європейська, зокрема і російська філософія, прихильно ставилася до позитивістськи орієнтованих ідей та тенденцій, в Україні, в стінах Києво-Могилянської академії активно розробляється антропософська проблематика, яскраво та послідовно висловлена Григорієм Сковородою в його славнозвісному вченні про «сродний труд» та першість «мікросвіту». Але ж, як відомо, внутрішнім регулятором діяльності людини є та сторона її «мікросвіту», яка сконцентрована у моральних засадах. Тому український менталітет в умовах розвитку духовності цього народу здавна сконцентрований саме навколо моральної проблематики, центром якої і є «внутрішнє буття» індивідууму.

Особливість української ментальності — індивідуалізм — підкреслювалася рядом дослідників народної самосвідомості. Ця моральна настанова

здавна пов'язана з рядом соціально-історичних чинників. Так, ще за часів трипільської культури багаті землі України сприяли виникненню індивідуалізованих «хуторських» господарств, здатних прогодувати окрему сім'ю. Пізніше православна церква дає нове обґрунтування принципу індивідуальної відповідальності, ввівши поняття одкровення, тим самим сакралізувавши цей принцип.

В часи українського бароко (XVI–XVII ст.) індивідуалізація посилюється. З одного боку, цьому сприяла відсутність чітко окресленої станової обмеженості — хлібороби, духовенство, міщанство, козацтво легко переходили з однієї верстви до другої. В цих умовах значно посилюється роль індивідуальної ініціативи. У зв'язку з тим, що до XVIII ст. Україна була нерозривно пов'язана з процесами, які відбувалися в Західній Європі, процес індивідуалізації особливо яскраво проявився у ставленні до освіти.

Це — не лише пошуки освітніх закладів, але й, що особливо важливо, засвоєння знань та їх присвоєння та застосування.

Ці знання носили свій власний, український характер, який виражався в тому, що, при всій глибокій «зажуреності» в європейську культуру, тяжінні до основних ідей: італійського гуманізму, все ж не відбулося виокремлення суто філософських знань. Як пише В. М. Нічик — «Культура італійського гуманізму в цей час була для українців ще надто світською, прагматичною, раціоналістичною, вони ще не були готовими до такого різкого розмежування знання і віри та відходу від теологізму, якого досягли ренесансні мислителі. Для України, зануреної у круговерть національної боротьби, ще вельми потрібною була її традиційна церква та її авторитет, бо вона не лише давала ідеологічні гасла цій боротьбі, а й за відсутності власної держави брала на себе деякі її функції, передусім духовного єднання всіх верств українського народу, що було потрібно для його подальшої політичної консолідації й утворення власної держави. Ні братства, ні інші світські громадські інституції, які виникали на той час в Україні, не змогли ще достатньо мірою компенсувати суспільно-політичних, духовно-інтелектуальних, морально-виховних функцій, що їх виконувала церква» [5, 49–50].

І дійсно, щодо філософського поступу українці не пройшли школи формування категоріального апарату, яку дала схоластика західно-європейській філософії. І що було особливо важливим — це те, що разом з втратою державності втрачається право і навіть обов'язок розв'язувати духовні національні проблеми самостійно, певною мірою не сподіваючись на допомогу та приязнь пануючої культури колонізаторів. Згасає стратегічне світобачення. Натомість талановитість народу заганяється у вузькі рамки тактичної, пристосовницької діяльності, яка визначається як «*vita minima*» (життя приховане, «мінімальне»).

І все ж щодо епохи бароко це ще не набуло тотальної завершеності. Відбувалося формування нового світобачення, в якому минуле «життя героїчне» потроху витіснялося з провідних моральних висот.

Така духовна «пластичність» стимулювала відкритість на світ достатньо безболісне прийняття чужих думок і культурних цінностей. Тому так широко розгортається освіта на кількох рівнях — це і дяківські школи при

церквах, і братські в містах, а також єзуїтські коледжі та протестантські школи і, нарешті, перші зачатки вищої освіти — Острозька академія, Замойська академія. Остання була заснована для русинів Яном Замойським (1542-1605) у 1595 р. — великим коронним канцлером та гетьманом Речі Посполитої, який був свого часу ректором Падуанського університету, секретарем та радником короля Стефана Баторія. При академії існувала друкарня та бібліотека з книжками, надрукованими кириличним шрифтом. Вона, з одного боку копіювала Краківський університет, а, з другого, з її стін вийшло багато визначних діячів — Касіян Сакович, Ісайя Трофимович-Козловський, Сильвестр Косов, Інокентій Гізель, Йосип Кононович-Горбацький і цим самим сприяла становленню національної самосвідомості українців.

Її діяльність відбувалася фактично паралельно з іншим освітнім центром, започаткованим князем Костянтином Острозьким у 1575 р. Острозькою академією, колегією, школою, гімназією, в стінах якої навчалися та працювали такі відомі діячі української культури як Герасим та Мелетій Смотрицькі, Петро Конашевич-Сагайдачний, Даміан Наливайко та інші, які стали засновниками та фундаторами першого на землях східних слов'ян вищого навчального закладу — Києво-Могилянської академії.

Зрештою, саме в діяльності письменників-полемістів цього періоду розвитку української духовності вперше формуються характерні особливості національної ідентичності. Звичайно, це був прояв етнічно-національної самосвідомості. В основному він знайшов своє вираження на двох рівнях: елітарно-теологічно-філософському, з одного боку, а, з другого — на рівні народної фольклорної творчості, в основному в такому жанрі, як думи.

Нас, звичайно, цікавить той рівень, який був прямо пов'язаний з філософією.

В освітньому процесі ще не відбулося її виділення, але можна сказати поряд з освітніми закладами існували і активно діяли наукові центри — це науково-освітній гурток в Печерській Лаврі. До нього входили такі фундатори національної культури, як Захарія Копистенський, Памва Беринда, Лаврентій Зизаній, Тарас Земка, Йов Борецький, Олександр Митура.

Відомо, що на українських землях існував і ряд інших науково-культурних та освітніх центрів. Так, ще в середині XV ст. у Львові навколо архієпископа львівського гуманіста Григорія Саноцького згуртовувалася молодь України.

У Кракові наприкінці XV ст., в часи Юрія Дрогобича, активно діяв науково-освітній центр, наслідком діяльності якого було видання кількох україномовних книжок у 1491 р. в друкарні Швайпольта Фіюля. При цьому українські мислителі були добре обізнані з творчістю італійських, німецьких, польських, голландських мислителів.

Достатньо широко були відомі також праці авторів арабсько-єврейських. Це була в основному перекладна література суто філософського змісту, яка була зроблена представниками групи так званих «ожидовілих». На жаль, до наших днів дійшли лише окремі їх твори та відгуки про них їхніх ворогів. Тому в характеристиці їхньої творчості існують певні розбіжності та протиріччя.



З одного боку, їх можна віднести до ренесансних мислителів, бо їхні інтереси спрямовані в напрямку філософсько-гуманістичних ідей. Так, значного поширення отримав твір «Аристотелева врата», арабського походження XI–XII ст., перекладений на староеврейську мову, а в «ожидовілих» він був перекладений у вигляді скорочених фрагментів. Звичайно, цей твір ніякого відношення до Аристотеля не мав, тим більше що до цього твору були додані ряд астрономічних, астрологічних, моральних і навіть гігієнічних відомостей, що характеризує саме ренесансну спрямованість філософських пошуків.

Знаменита праця арабського філософа Аль Гагалі «Логіка Авіасафа» була перекладена (так званий «Київський список») ще в 1483 р., а в Європі була вперше видана у Венеції в 1506 р. При всіх труднощах їх діяльності, саме «ожидовілим» належить перша спроба створення філософської термінології в Україні, тим самим закладаючи підвалини професійної філософії.

Все це зближувало діяльність «ожидовілих» з ренесансними, раннегуманістичними пошуками. А, з другого боку, їх інтерес до пам'яток середньовіччя немов би заперечував ренесансні уподобання. І все ж, на наш погляд, їх варто віднести до передренесансних мислителів, тим більше що саме для останніх був характерним розширений інтерес до знань гуманітарних, тобто до тих, які на відміну від «*studia divina*» («знання священні») проголошують авторитетність «знань людських», ввівши в українське культурне коло праці та ідеї суто філософського змісту і тим самим започаткувавши філософські знання та інтереси. Крім логіки, в київському колі перекладачів, значна увага приділялася також медицині, математиці, астрономії. Як зазначає В. Горський — «Поява цієї літератури, до того ж у перекладі на широкодоступну національну мову, створювала ґрунт для секуляризації науки й філософії як незалежної від релігії сфери знань» [9, 49].

Відбувається ознайомлення з широким колом творчості діячів ренесансної культури Європи, які склали елітну групу. Таку ж інтелектуально відокремлену групу «достойників» склали й українські мислителі. «Зокрема, наші мислителі були добре обізнані з надбанням таких визначних, європейських гуманістів, як Лоренцо Валла, Дзабарела, Ніколо Кузанський, Еразм Ротердамський, Еней Сільвій Піколоміні, Конрад Цельтіс, Ян Кохановські, М. Стрийковський, Р. Агрікола (Гюсман), Х. Л. Вівес, П. Рамус» [10, 27], — зазначає В. Литвинов.

Ренесансний гуманізм в кінці XVI ст. вступив у складну взаємодію з реформаційними ідеями, які поширювалися з країн Західної Європи і відображали рух народних мас, спрямований на руйнацію феодальних суспільних стосунків. В зв'язку з різким загостренням боротьби з покатоличенням, як один з виразників політики ополячування, що проводилася на території Речі Посполитої відносно українців, реформаційні ідеї набувають релігійного забарвлення. Останнє відображається в творчості письменників-полемістів. З одного боку, проголошується необхідність протидії католицько-латинським впливам. Такий напрям найпослідовніше було висловлено в численних посланнях з Афону Івана Вишенського, який картає духовенство за відступ від ранньохристиянських ідеалів, а феодалів-кріпосників — за їхнє життя: «Еще еси кровоед, мясоед, салоед, скотоед,

звероед, свиноед, куроед, гускоед, птахоед, сытоед, сластоед, маслоед, пиро-гоед; еще еси периноспал, мягкоспал, подушкоспал, еще еси телоугодник; еще еси тлолюбитель; еще еси кровопрагнетел; еще еси перцолюбец, шафранолюбец, имбиролюбец, гвоздиколюбец, кминолюбец, куролюбец и других бреден горько- и сластолюбец» [11, 152–153].

Другий же напрям письменників-полемістів відображав погляди тих, які прагнули до розширення сфери знань, як теологічних, так і загально-освітніх, шляхом долучення до гуманістично-філософських світових тогочасних знань. Саме тому представники цього напрямку в досягненні своєї мети віддавали перевагу філософсько-гуманітарним знанням перед теологічними, що і пояснює, певною мірою, дивовижно «легку» зміну конфесійної приналежності — М. Смотрицький, Касіян Сакович, починаючи з пристрасної критики уніатства та католицизму з позицій ортодоксії православ'я, закінчують тим, що переходять у ці церковні угруповання.

І це певною мірою цілком логічно. Адже, цінуючи гуманітарні знання перед усім, вони ці знання знаходили саме в середовищі західноєвропейської культури, яка спрямовувала і теологічні доктрини як католицької церкви, так і протестантських діячів. Православ'я в цьому відношенні незаперечно залишалося позаду. Традиційно пов'язане з греко-візантійською традицією, воно зрештою втратило актуальність, тим більше, що було, фактично, розгромлене разом із державністю наступом Османської імперії і змушене перейти до пристосовницької позиції заради власного існування.

У цих умовах хвиля світських гуманітарних знань, які несла в собі ренесансна західноєвропейська філософсько-світоглядна культура, більше відповідала тогочасним потребам, тим більше, що ці знання вписувалися в національні ментальні особливості. Адже індивідуалізм, притаманний українській самосвідомості з самого початку її формування, цілком відповідав гуманістичним ідеалам, проголошеним ренесансними мислителями, а дійово-практичний характер, надавав цим ідеалам національно-неповторної специфіки. На жаль, в українському православ'ї всі ці ідеї не отримували достатньої реалізації. «Знання, що давали католицькі і протестантські школи, були значно вище того, що виносила наша молодь зі своїх православних шкіл, і більше відповідали практичним потребам Польсько-литовської держави, а тому молоді люди, особливо з вищих верств нашого громадянства, охоче йшли до тих шкіл, щоб підготуватися до заміщення адміністративних, судових та інших посад... наша молодь у таких школах полонізувалася, бо латинські й протестантські школи в Польщі були суто польськими» [4, 51].

Це не могло залишити байдужим українську громадськість, тим більше, що через початкове навчання, яке отримували діти при церквах, проходило все населення України. Відомі слова сирійця, секретаря антіохійського патріарха Макарія III, що подорожував по Україні в 1654–1656 рр. — Павла Алепського. Він із здивуванням констатує — «Починаючи цим містом (мова йде про Київ — А.Б.) себто по всій Козацькій землі, ми помітили прегарну рису, що нас дуже здивувала: всі вони, за малими винятками, навіть їх жінки та дочки, вміють читати та знають порядок богослужби та церковний спів.

Крім того, священники вчать сиріт та не дозволяють, щоб вони тинялись по вулицях» [18, 27]. Здивування Алепського можна зрозуміти, якщо згадати, які непрохідні межі розділяли стани в Західній Європі та в світі в цілому. Потяг до знань та освіти сприяв тому, що українці були відкриті до сприймання знань та інших культурних цінностей. От звідки можна зрозуміти таке швидке входження славнозвісної Роксолани не лише в політичне життя Османської держави, але й у літературу своєю поетичною творчістю.

Такий смак до освіченості цілком закономірно спричинив появу братських шкіл, які були покликані протиставити натискові католицько-протестантської експансії свої власні національні цінності, сформульовані у вигляді православних теологічних концепцій. І все ж, це було не ортодоксальне, візантійського штибу, православ'є. Воно, в першу чергу, відстоює принцип самовладдя (див. праці письменників-полемістів, в першу чергу твір Лаврентія Зизанія «Катехізис») як здатність людини самій вибрати свій власний шлях до добра, протидіяти злу, спираючись на розум, оскільки доля людини обирається нею самою.

Хоча в братських школах ще не відбулося відокремлення філософії від теології, все ж філософські ідеї пронизували всі предмети, які викладалися в їхніх стінах. Тому не можна не погодитися з висновком, до якого приходять значна частина дослідників цього періоду розвитку українського духовного життя і яке висловлено відомим істориком Н. Яковенко — «... до другої половини XVI ст. говорити про суттєвий вплив польського начала на українських землях немає жодної підстави» [13, 39].

Лише в умовах формування вищої освіти в Україні відбувається відокремлення філософських знань, виділення їх. Започатковано це було ще в стінах славнозвісної Острозької академії (1576—1636 рр.), яка стала значним освітньо-культурним центром, що об'єднував в собі науково-літературний гурток, видавництво, очолюване високоосвіченим Іваном Федоровим та навчальний заклад, який був фактично першою спробою створення системи вищої освіти в Україні. Протягом дуже короткого терміну відбулося об'єднання видатних представників української культури, що, своєю чергою, сприяло становленню новітніх філософських ідей.

Найголовнішою серед них було намагання обґрунтувати філософсько-теологічну ідею патріотизму. До вирішення цього питання діячі Острозького центру підійшли достатньо широко. Вони пишуть ряд праць, які присвячені різним сторонам його. Так, передмова до Біблії та книга ректора Герасима Смотрицького «Ключ царства небесного» (1587) присвячена полемічним питанням, так само як праця Клірика Острозького «История о листрикійскомъ, т.е. о разбойническом Феррарском або Флорентийском синоде...», Василя Суразького «О единой истинной православной вѣрь» (1568), «Псалтири съ Возсльдованіем» (1598), Даміана Наливайка «Лъкарство на оспалый умысл чоловъчый» (1607) та інших членів Острозького гуртка. Їх об'єднує загострене почуття патріотизму, що змусило звернутися до вивчення спадщини Київської Русі, давньоруських літописів, вони вивчають старослов'янську, а також народну мову. Піднесення ролі старослов'янської мови було певною мірою завершено Лаврентієм Зизанієм, який видав у Вільно

1596 р. слов'янську граматику, а Мелетій Смотрицький в 1618 р. написав і видав граматику старослов'янської мови, яка мала велике значення для становлення та розвитку літератури східнослов'янських народів.

Широке коло інтересів ґрунтувалося на знанні трьох мов — слов'янської, латинської та грецької і спиралося на європейську систему семи вільних наук, а основною метою ставилося ствердження реформаційних ідеалів активної, самовідповідальної людини.

У діяльності Острозького освітньо-культурного центру перший період, пов'язаний з підготовкою до Унії 1596 р., відзначається найбільш активною творчою діяльністю представників цього центру. В останній період — на початку XVII ст. — активність затухає. І все ж мислителі, об'єднані Острозьким центром та їх вихованці, а також діячі ученого гуртка друкарні Києво-Печерської лаври проклали шлях до глибшого оволодіння досягненнями західноєвропейської науки та філософії осмисленням сутності своєї власної національної культури.

Певним завершенням цього і стала Києво-Могилянська академія.

Як відомо, академія виросла із стін Київської школи, заснованої Богоявленським братством у 1615 р. Спочатку вона була, як й інші братські школи, «грецькою», а з 1632 р. зусиллями митрополита місцевого Іова Борецького та Петра Могили перетворена на колегію, система навчання та організації які було наближено до єзуїтських шкіл. Це робилося для того, щоб дати її випускникам достатньо теоретичних та практичних знань, щоб підготувати їх до державного життя до громадянської служби в Речі Посполитій. Тому Петро Могила ще в 1631 р. закладає таку школу в стінах Києво-Печерського монастиря, де мовою викладання стала латинська. Все це викликало обурення православного духовенства, київського міщанства і українського козацтва. Неодноразово збиралася юрба з метою рознести Києво-Печерську школу, а вчителів цієї школи, як свідчить Сильвестр Косів — сподвижник П. Могили, скинути у Дніпро, щоб «начинити ними дніпровських осетрів». Конфлікт було залагоджено архимандритом П. Могилою, коли в 1632 році він запропонував злити Печерську школу з братською Богоявленською, при цьому поставивши проректором цієї школи самого архимандрита. Братство прийняло пропозицію Могили і в 1632 р. школа злилися в колегію — навчальний заклад, мовою якого стає латинська. Але це була лише мова. За духом та за змістом ця школа мала свій власний національний характер.

Хоча організаційна структура була взята з західноєвропейської, зокрема і єзуїтської системи, заснованої ще в V ст. славнозвісним Марціаном Капеллою, так зване семипуття — граматики, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика, ця структура набула свого власного характеру. Так, у перших чотирьох загальноосвітніх класах учні отримували гуманітарну підготовку, вивчаючи, латинську, грецьку, старослов'янську, книжну українську, польську мови, а з XVIII ст. також німецьку, французьку та давньоєврейську. Потім один рік після цього вивчали поетику, рік — риторику, філософію — два роки та теологію — чотири роки.

Нас, звичайно, перед усім цікавить сам курс філософії. Він складався з трьох частин: логіки, фізики та метафізики. В курсі логіки розглядалися логічні закони мислення, в курсі фізики, або ж природної філософії вчення про природу, космологію та астрологію, психологію та методологію. Все викладання спиралося на здобутки мислителів античної філософії, патристики, схоластики, філософських концепцій Ренесансу, Реформації, раннього Просвітництва. Якщо перший етап становлення філософських ідей, що визначається роками до початку XVIII ст., характеризується виокремленням філософії з теології, то другий (перша половина XVIII ст.) формуванням нового типу мислення, так чи інакше пов'язаного з модерністськими філософськими світовими тогочасними ідеями, з європейською філософією.

Крім національно орієнтованого інтересу до філософської специфіки реформаційних та ренесансних концепцій, які проголошувалися з кафедр Києво-Могилянської академії, не менший інтерес викликали, як це переконливо показала В. М. Нічик, і контрреформація.

У наші часи, коли проводиться дуже тяжка праця по відродженню духовної культури українців, зруйнованої та знищеної протягом багатьох сторіч, а то й присвоєною колонізаторами, весь час ми змушені переборювати ті кліше, які при цьому накладалися на цю духовність. Так, протягом сторіч контрреформація оцінювалася в нашій літературі як явище негативне — відповідно до того, як це характеризувалося західноєвропейськими мислителями. А якщо до цього додати ще й непримиренність російської православної церкви, під владою якої перебувала українська, до інших конфесійних напрямів, то цілком зрозумілим стає поширення таких оцінок в українській літературі. І тільки в 1966 р. Я. Ісаєвич вперше проголосив П. Могилу представником православної контрреформації. В. Нічик пише: «Контрреформація через повернення до традиційної церкви і релігійності опосередковано сприяла процесам його (народу — А. Б.) духовного об'єднання, а відтак — національній консолідації і державотворенню» [5, 18].

Якщо Реформація, проголошуючи повернення до ранньохристиянської єдності, тим самим нівелювала національні та державні особливості, то контрреформаційні зусилля були спрямовані на посилення позицій самої церкви, а в умовах України — це було певною мірою тотожне зміцненню власної, на той час єдиної національної церкви — православ'я. В боротьбі з Реформацією довелося звертатися до тих здобутків, які були створені Реформацією, і використовувати їх проти неї самої. Але сама церква з XVII ст. починає втрачати свою самостійність і національну визначеність внаслідок посиленого тиску з боку російської церкви не тільки на її організаційні структури, але й навіть на її ідейні засади. Тому саме на долю діячів Києво-Могилянської академії випадає завдання розробки ідей, пов'язаних з національними особливостями українців.

Це знаходить своє вираження в тих двох напрямках діяльності викладачів академії, які визначає В. Нічик. Так, вона відзначає, що виділяється з самого початку аристотелівська, раціоналістична лінія. До неї належали І. Гізель, Й. Кроковський, Т. Прокопович, М. Козачинський та інші. В їх працях центральне місце займають проблеми логіки та натурфілософії,

суспільно-державної проблематики. «Їхні ідеї, зазначає В. Нічик, викладалися здебільшого в традиційній академічній формі: курсах лекцій, вчених трактатах, публіцистичних та історичних працях, шкільних драмах» [5, 23]. Цей напрям можна визначити як аристотелівсько-раціоналістичний, спрямований на натурфілософські знання.

Певною мірою протилежну щодо означених мислителів зайняли представники другої групи — Данило Туптало (Дмитрій Ростовський), Паїсій Величківський, що тяжів до містичної лінії в філософії, починаючи з платонівського містицизму і завершуючи німецьким пізнього середньовіччя та реформаційним — польським, чеським. Відповідно до містично-інтуїтивного світобачення, в центрі якого проголошувалася необхідність у першу чергу самопізнання та цінність «внутрішнього» людського буття, ідеї цих мислителів знайшли вираження не в академічній формі, а в бесідах, казаннях, літературних творах та самим життям представників цього другого напрямку.

А якщо врахувати той факт, що в другій половині XVIII ст. до кінця зруйнована самостійність України — ліквідовано Запорізьку Січ, полковосотенний адміністративний устрій, міське самоврядування, ту форму освіти, яка була поширена на українських землях — полкові школи, парафіяльні, коли при кожній церкві існували школи, де дяки-бакаляри не тільки давали освіту дітям, але й дбали про освіту та культурні розваги як для дітей, так і дорослих, при церквах на кошти жителів села чи містечка утримувалися також шпиталі для немічних, старих, калік, то стає зрозумілим посилення другого тяжіючого до містицизму напрямку. Центрами стають учбові заклади, які засновувалися за зразками київської школи — представниками духовенства. Так, архієпископ Лазар Баранович дбає про Чернігівську школу, перенісши її в 1689 р. з Новгород-Сіверського, а в 1700 р. його наступник Іоанн Максимович перетворив цю школу на колегіум, який проіснував до 1917 р. В 1727 р. білгородський єпископ Єпіфаній Тихорзький закладає в Харкові колегіум, його перейменовано на семінарію в 1817 р. Цей навчальний заклад був до відкриття в 1805 р. Харківського університету основним освітнім закладом Слобожанщини. Заходами єпископа Арсенія Берла в 1738 р. було відкрито семінарію, яка стає освітнім центром Полтавщини. Його було перенесено в 1862 р. до Полтави. Саме в цій семінарії Григорій Сковорода розпочинав свою педагогічну діяльність. А зі стін Слов'янської семінарії, відкритої в Полтаві в 1779 р., яку в 1786 р. було перейменовано в Катеринославську, вийшов Іван Котляревський. Всі ці чотири навчальних заклади були організовані і працювали за зразком Київської академії. В усіх них були ті самі класи, що і в академії: фара, інфама, граматики, синтаксис, поетика, риторика, філософія, богослов'я. Відбувалося певне варіювання викладання залежно від місцевих запитів та забезпечення науковими силами, що надавало їм певного різноманіття та індивідуалізації. Основним предметом все ж була література.

Всі ці навчальні заклади не отримували ніяких коштів від держави, а головним джерелом для їхнього існування були монастирські маєтки. Саме тому вони й існували при монастирях. Тому відібрання земель у монастирів, проведене Катериною II в 1786 р., було фактично руйнацією національної освітньої системи. Тим більше, що цариця вороже ставилася до Київської

академії, вважаючи її розсадником вольнолюбивих ідей та непокори. Якщо в 1768 р. на території повітів (пізніших) Чернігівського, Городенського й Сосницького було 184 школи і одна школа припадала на 746 душ населення; в 1875 році на тій самій території було тільки 52 школи, а кожна школа припадала на 6750 душ людності. І це ще добре, бо в 1860 році на цілу Чернігівську губернію припадало тільки 70 шкіл; в них було 2290 учнів, а кожна школа припадала на 17 143 душі [4, 63]. Слід врахувати і те, що проводиться в освітній системі станова політика — в гімназіях навчаються дворянські діти, в семінаріях — діти духовенства, в «уездных училищах» — діти міщанства. Приходські школи — це початкові, призначені для елементарної освіти селянства і виникають в обмеженій кількості.

Усе навчання велося лише російською мовою, українська заборонялася. І хоча були спроби створити підручники українською мовою (1861 р. — «Букварь южнорусский» Тараса Шевченка, арифметичні збірники Степовика, Кониського та інших), царський уряд всіляко протидіяв цим починанням.

І все ж національні традиції не переривалися, свідченням чого є творчість Г. Сковороди. В усій складності переплетень його барокової символіки виділяються ідеї антропологізму. Це — знаменита концепція «мікрокосму», що проголошує принцип індивідуалізму, орієнтованого на вищі моральні цінності. Яскраво-образно це відтворено в притчі про водограй (фонтан). «Бог подібний до багатого водограю, що наповнює різні посудини відповідно до їхнього об'єму. Над водограєм напис: «Неоднакова для всіх рівність». Ллються з різних рурок різні струмені у різні посудини. Менша посудина має менше, але тим однакова вона з більшою, що так само повна. Що є дурніше як рівна рівність, яку дурні у світ марно ввести хочуть. Яке-бо дурне те, що супротивне блаженній природі? Боїмося голоду, забувши, що частіше вмирають від пересити. Нерозумна туга сама не знає, чого хоче... Неспорідненість важча від будь-якого неробства. І краще не повзати, ніж літати черепасі. Не повзаючи, позбавляється природженої втіхи. А літаючи, страждає, крім того, й від тягаря неспорідненості» [14, 36–43].

Задовго щодо західноєвропейських філософсько-антропологічних концепцій, які з'явилися, починаючи з А. Шопенгауера та Ф. Ніцше і завершилися екзистенційно-персоналістськими концепціями, Сковорода проголошує принцип цінності особистості та її свободи у виборі свого власного життєвого шляху (принцип «нерівної рівності», «сродної праці»). Саме оця переорієнтація світоглядно-філософських пошуків на «внутрішню людину», яка здавна проглядається в українській філософській думці надає творчості Сковороди суто національного спрямування, що, зрештою, знайшло достатньо повне завершення в «Філософії серця», проголошеної П. Юркевичем. І це було надзвичайно далеке російським філософським системам, тому отримало неприйнятне, навіть вороже ставлення до себе. Найповніше це було висловлено прихильником вульгарно-матеріалістичного розуміння філософської проблематики, знаменитим Н. Чернишевським, позиція якого достатньо повно виражена в його заяві «Ми не читали, і не будемо читати філософських праць Шопенгауера й Фрауештета. Вони, ймовірно, чудові люди, але у філософії те ж саме, що пані К. Павлова» [15, 167].

Для автора цих слів характерна метода — не знайомлячись з роботою автора, фактично, не знаючи змісту праці, різко критикувати. Як відомо, в квітневому та травневому номерах «Русского вестника» вийшла позитивна рецензія на статтю Юркевича, в якій наводилися великі уривки з неї. А в 6 та 7 книжках «Современника» за 1861 р. Чернишевський друкує відповідь Юркевичу — статтю «Полемічні красоти», де він заявив, що «статтю Юркевича не читав і не збирається читати». Вважайте наступні мої слова самохвилянням, або чим завгодно іншим, але я почуваюся настільки вищим від мислителів школи пана Юркевича, що рішуче нецікаво мені знати їхні думки про мене» [16, 424–425].

В російській філософії домінуючим авторитетом стають позитивістські ідеї, тісно пов'язані з суспільною проблематикою, які концентрувалися навколо концепції «Великої Росії». Започатковані ще в XIX ст. слов'янофілами та західниками, ці ідеї наприкінці XIX — на початку XX ст. набирають форми програм «практичного перетворення світу», на які спирається російська інтелігенція спочатку нігілістичного, а пізніше соціал-демократичного спрямування. Зрештою, як відомо, все це завершується більшовистським тоталітаризмом, який був реалізований в СРСР і в освітній системі. Філософія стає «служницею політики», повністю втративши свою саме філософську сутність.

І хоч цей процес не міг не торкнутися колонізованої України, все ж філософська думка йде своїм особливим, відповідним національно ментальним рисам духовності саме українців. Це, в першу чергу те, що позитивістські концепції І. Франка, М. Драгоманова були підпорядковані гуманістичній проблематиці, коли людське буття стає мірилом натурфілософських ідей. Так, соціалізм М. Драгоманова закликав до «бездержавності», коли індивідуум стає основною метою, а не державне утворення; у І. Франка, який прихильно ставився до Маркса, як мислителя (в першу чергу вченого-економіста), різке неприйняття викликає ідея диктатури пролетаріату та принцип інтернаціоналізму. Повага до природничих знань жодною мірою не закреслила гуманізму українських романтиків, народників. Показовим у цьому відношенні є позиція філософа мови О. Потебні (1835–1891), який, пішовши складним шляхом дослідження мовного категоріального апарату, багаторазово відзначає національно-гуманітарну проблематичність його. Так, він різко виступає проти слов'янофільських закликів до «загальнолюдського», позанаціонального. «Те, що ви вважаєте загальнолюдським, є тільки ваше; воно ще не обов'язкове для всіх, але ви хочете зробити його таким, отримати за це платню, але при цьому зберегти переконаність, що задарма потрудилися на благо людству. Ви кажете: «3 нами бог», але цього бога зробили ви самі, хоча без достатньої підстави, не без потреби для вашого власного життя, але без уваги до того, чи годиться цей бог для інших і чи схочуть або зможуть інші увірувати в нього добровільно, або ж віра в нього має бути втиснута силою» [17, 278–279]. Тому Потебня, відстоюючи загальнолюдське, різко виступає проти будь-яких форм русифікації чи поніменчення щодо українців, відстоюючи «право національних культур, тобто право народів на самостійне існування і розвиток» [17, 279].



Гуманістична проблема загальнолюдського набирає особливого, можна сказати, національного змісту в філософських концепціях, «розчинених» у літературній творчості. Пряма заборона викладання філософії у Російській імперії з 1850 по 1861 рр. і непряме переслідування її за той небезпечний творчо активний потенціал, який вона несе в собі, певною мірою сприяла тому, що в Україні філософічністю сповнена творчість Лесі Українки, Ольги Кобилянської, М. Коцюбинського та інших письменників і поетів передреволюційного періоду. Всіх їх об'єднувала ідея неповторної цінності кожної окремої людської особистості. В цьому «неоромантизмі», коли героєм стає кожний, виростає та оформлюється програма соціального перетворення, метою якого є кожне «пересічне» людське буття. Переконливо ця думка відтворена у вірші Лесі Українки: «Забута тінь»:

Се жінка Дантова. Другого ймення  
Від неї не зосталось, так, мов зроду  
Вона не мала власного імення.  
Ся жінка не була провідною зорею,  
Вона, як вірна тінь, пішла за тим,  
Хто був проводирем «Італії нещасній»  
Так, вірна тінь! А де ж її життя,  
Де ж власна доля, радощі і горе?  
Історія мовчить, та в думці бачу я  
Багато днів смутних і самотніх,  
Проведених в турботному чеканні,  
Ночей безсонних, темних, як той клопіт  
І довгих, як нужда, я бачу сльози...  
По тих сльозах, мов по росі перлистій.  
Пройшла в країну слави — Беатріче! [18, 180].

Ця орієнтація на індивідуума, це екзистенційне спрямування було логічним продовженням і втіленням тих ментальних особливостей українців, про які йшла мова — кордоцентризм, поліфонізм, і які пронизували духовне буття протягом тисячоліть його існування на своїй землі, і що, зрештою, породило гуманістичні пошуки А. Макаренка та В. Сухомлинського, що ставили основною метою своєї освітньо-виховної діяльності саме індивідуальну, неповторну, активно творчу особистість.

При цьому не варто забувати той факт, що ідеї неоромантиків, реалізовані в діяльності О. Пчілки, С. Русової були висловлені українськими мислителями задовго до того, як це пролунало в концепціях відомих європейських філософів представниками так званої комунікативної філософії. За всього різноманіття концепцій «інтерсуб'єктивності» Едмунда Гуссерля, «Іншого» Мартіна Бубера, «Зустрічі» Отто Больнова — всіх їх об'єднує принцип діалогічності як єдиний шлях подальшого існування людства.

Для діалогу, як відомо, необхідно мати цінності, якими можна обмінятися. Виходячи з цього, слід відзначити, що в сучасному світі значно зростають вимоги щодо особистісного начала. В першу чергу, це має відношення

до морально-вольових чинників. Адже засвоєння сучасної духовної культури різко змінилося. Як зазначає французький вчений Абраам Моль, «роль культури полягає в тому, що вона дає людині «екран понять», на який вона проєктує і з яким вона порівнює свої сприйняття зовнішнього світу. У традиційній культурі цей «екран понять» має раціональну «сітчасту» структуру, яка мала, так би мовити, майже геометричну правильність. Завдяки цілісній та стрункій сітці понять людині нічого не варто було перейти, скажімо, від китайської порцеляни до карбюратора і зіставити нові поняття зі старими. Сучасна культура, яку ми називаємо «мозаїчною», пропонує для такого співставлення екран, схожий на масу волокон, що зчеплені як попало — довгих, коротких, товстих, розмішених майже в повному безладді. Цей екран виробляється внаслідок занурення індивіда в потік розрізнених, в принципі ніяк ієрархічно не упорядкованих сповіщень — він знав потроху про все на світі... Сукупність його знань визначається статично; він черпає їх з життя, з газет, із відомостей, здобутих в міру необхідності. Лише нагромадивши певний об'єм інформації, він починає виявляти приховані в ній структури. Він іде від випадкового до випадкового, але іноді це випадкове виявляється істотним» [19, 44].

У цьому новому світі змінюються і вимоги до освітнього процесу. Так, ще в 1969 р. на міжнародному симпозіумі з проблем освіти в Бангкоку були сформульовані ті нові цілі, які постали перед людством в наші дні: «Освіта фокусується, ставить у центр всієї проблематики особистість, можливість її всебічного розвитку, враховуючи ранню дошкільну освіту (навчання того «ким і як бути», а не тільки того, як мати):

- виховання соціальної та культурної відповідальності, усвідомленої діяльності (навчання дії, вчинку);
- розвиток відповідальності за навколишнє середовище та глобальної самосвідомості;
- акцент на формування особистої самосвідомості;
- розвиток особистого досвіду, інтуїції та творчих здібностей» [20, 10].

Орієнтація на розвиток «внутрішньої людини», яка викладена в цій освітній програмі, цілком відповідає тим ментальним особливостям, котрі характеризують здавна українську духовність.

Саме тому в освітньому процесі слід у першу чергу звертати увагу на формування світоглядних спрямувань української молоді, основою яких є споконвічна ментальна установка духовності нашого народу; антеїзм — любов і вболівання за долю своєї батьківщини; кордоцентризм — висока моральна вимогливість, в першу чергу до себе, як громадянина своєї держави; поліфонізм — глибока повага та зацікавленість у пізнанні духовно-культурних надбань різних народів та націй.

## **Література:**

1. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. — Мюнхен, 1983.
2. *Жак Ле Гофф.* С небес на землю // «Одиссей», 1991.

3. *Костомаров Н. И.* Две русские народности. — Киев-Харьков, 1991.
4. *Українська культура.* Лекції за редакцією Дмитра Антоновича. — К.: Либідь, 1993.
5. *Нічик В. М.* Києво-Могилянська академія і німецька культура. — К.: Український центр духовної культури, 2001.
6. *Буркхардт Якоб.* Культура Возрождения в Италии. Опыт исследования. — М., 1966.
7. *Костомаров Н.* Южная Русь в конце XVI в. // Костомаров Н.И. Исторические произведения. Автобиография. — К., 1989.
8. *Лларіон Київський.* Слово про закон і благодать // Давня українська література. — К.: Вища шк., 1991.
9. *Горський В. С.* Історія української філософії. — К.: Наук. думка, 1996.
10. *Литвинов В.* Ренесансний гуманізм в Україні. — К.: Основи, 2000.
11. Цит. з «Давня українська література». За ред. проф. М. С. Грицяя. — К.: Вища шк., 1978.
12. *Січинський Володимир.* Чужинці про Україну. — Львів: Світ, 1991.
13. *Яковенко Н. М.* Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII ст. — К.: Наук. думка, 1993.
14. *Сковорода Г.* Твори: У 2 т. — К., 1994. — Т. 2.
15. *Чернышевский Н. Г.* Антропологический принцип в философии. // Чернышевский Н. Г. Избранные философские сочинения: В 3 т. — М., 1951. — Т. 1.
16. *Чернышевский Н. Г.* Polemicheskie krasoty. // Избранные философские сочинения. — Т. 3.
17. *Потебня А. А.* Язык и народность // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. — М., 1976.
18. *Українка Леся.* Забута тінь. // Леся Українка. Зібрання творів: У 12 т. — Т. 1.
19. *Абраам Моль.* Социодинамика культуры. — М., Прогресс, 1973.
20. *Education and learning for the 21 St. century: a priority agenda.* Information paper for the international commission on education for the 21 St century. Освіта та навчання в XX ст. Доповідна записка. Інформаційний документ для Міжнародної комісії з освіти на XXI століття.

#### ***А. Бычко.* Национальные аспекты философского образования в Украине**

В статье рассматриваются проблемы становления и развития философских аспектов образовательного процесса в Украине. Национальная специфика определяется как ментальными, так и философскими идеями, заимствованными из сокровищницы мировой культуры.

#### ***А. Вучко.* National Aspects of Philosophical Education in Ukraine**

The article examines the problems of emergence and development of philosophical aspects of educational process in Ukraine. National specific is determined both by mental peculiarities of the spiritual life of people and philosophical ideas, which are borrowed from the treasury of the world culture.

**Наталія ШАКУН**

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРІЇ В КЛАСИЧНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ФІЛОСОФСЬКО- ОСВІТНІЙ ДУМЦІ**

*У статті аналізується тлумачення історії в українській філософсько-освітній думці XVII–XIX ст. з урахуванням тенденцій класичної парадигми європейської культури. Автор вважає, що вітчизняна філософсько-освітня думка класичної доби Модерну в цілому не відрізнялася від західноєвропейських підходів, проте мала свої особливості. Специфіка тлумачення історії в Україні класичної доби, на думку автора, полягає в урахуванні хаотично-безладних процесів і подій, в той час як у західноєвропейській філософській думці вагому роль відігравали механіко-прогресистський та циклічний підходи.*



Сучасна загальна суспільна й освітня ситуація в Україні характеризується підвищенням інтересу до історичної науки. Зокрема, до питань достовірності її джерел, творів та методів формулювання концепцій і висновків. Адже це суттєво пов'язано з розумінням соціокультурної спадщини, яка протягом останніх десятиліть стала об'єктом постмодерністської філософської критики. Водночас сама історична наука сьогодні внутрішньопроблемна, бо поява розвідок, що претендують на новизну ідей, нерідко супроводжується старими методологічними стереотипами. Це негативно позначається не тільки на історії як науці, але і на викладанні історії як навчального предмета в середній та вищій школі.

Загалом, значний масив літератури засвідчує, що філософським питанням дослідження та викладання історії надавалась і нині надається істотна увага, тому питання «Що таке історія?» залишається актуальним. До того ж як суто філософське питання воно постало в європейській культурі класичної доби і пов'язане з іменами Д. Віко, Й. Гердера, Г. Гегеля та інших вчених XVIII — початку XIX-го ст. Минуле XX ст. також відзначене спробами М. Бердяєва, М. Вебера, М. Гайдеггера, Д. Коллінгвуда, К. Поппера, Г. Ріккєрта, П. Сорокіна, О. Шпенглера, К. Яспєрса тощо дати відповідь на питання про суть історії.

Зрештою, протягом останніх десятиліть XX ст. дискусія з приводу змісту історії набуває навіть загострено-драматичної форми. Свідченням цього

є твердження деяких представників сучасної філософії (Ю. Габермаса, Ж. Дельоза, Ж. Деріди, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко, Ф. Фукуями та ін.) про те, що загалом історія — це тільки різновид міфотворчості, який безпідставно претендує на науковість. Оскільки логіко-предметні засади багатьох наук постмодернізм загалом ставить під сумнів, це, на нашу думку, означає, що історія при скептичному підході до неї може втратити статус науки і наукової навчальної дисципліни.

Безумовно, зазначене вище стосується й праць тих українських мислителів минулих століть, котрі по-своєму відповідали на питання «Що є історія?». Мета статті полягає в аналізі тлумачення історії в українській філософсько-освітній думці з урахуванням тенденцій класичної парадигми європейської культури. Об'єктом вивчення, отже, є стан філософсько-освітнього осмислення історії в Європі, а безпосереднім предметом — особливості такого осмислення в Україні XVII-го — другої половини XIX-го століть. Методологічно досягнення цієї мети та виконання дослідницьких завдань пов'язується з використанням нелінійних інтерпретацій світоперетворень, зокрема і в галузі знань про суспільство. Тобто, йдеться про опору на синергетичний підхід, котрий протягом останніх двох десятиліть здобув поширення в Україні. Методологічним орієнтиром слугують праці В. Андрушенка, І. Бойченка, І. Добронравової, В. Лук'янця, М. Михальченка, В. Нічик, Ю. Павленка, М. Поповича, О. Соболя, В. Табачковського, В. Ткаченка, В. Шевченка та інших сучасних вчених, котрі тією чи іншою мірою вивчають в контексті синергетичного світобачення філософсько-освітні проблеми історії та її функції в системі освіти.

Перш за все доцільно, очевидно, зазначити, що класифікація історичних знань сьогодні залишається не зовсім визначеною як в загальнофілософському, так і в філософсько-освітньому планах. Йдеться про те, що в основу класифікації покладаються переважно національно-культурні критерії (говориться про «англійську», «російську» історію і т.ін.), а також хронологічні критерії, внаслідок чого створюється літописно-календарна періодизація.

Оскільки такі критерії численні, то можна створювати різні «історії», котрі не містять методологічно обґрунтованих засад дослідження поступу. Адже, скажемо так, математика (літочислення) допомагає викласти фактичний матеріал, але не пояснює суть представлених фактами людських дій. Крім того, навіть періодизація історії з погляду зміни типів культур нині виглядає сумнівною. Адже панівною серед українських вчених та вчителів у періодизації всесвітньої історії все ще залишається схема «Стародавній світ — Середні віки — Новий час» або ж «формаційна» схема К. Маркса, хоча обидві мають значні хиби. Сучасні дослідження в галузі філософії історії та освіти засвідчують, що методологічно доцільнішою нині вважається схема «Премодерн — Модерн — Постмодерн». Дана схема, зазначають В. Лук'янець та О. Соболя, не тільки сприяє більш узагальненому упорядкуванню знань про минуле, але й «використовується як своєрідний «фрейм», «концептуальна рама», яка дає змогу досягнути постмодерністську ситуацію у глобально-історичному контексті» [3, 18].

Поділяючи такий підхід, зазначимо, що проблема полягає ще і в тому, що навіть послуговуючись ним як методологічною установкою, дослідники залишають поза увагою важливі освітньо-виховні аспекти розуміння історії. Так, сьогодні хоча й вважається, що Модерн містить у собі два періоди — класичний і некласичний, чіткого поділу між класичною та некласичною історією, як оповіддю про події суспільного буття людей, в науковій та навчальній літературі не встановлено. Отже, не досліджена й специфіка переходу від класичних до некласичних форм історичного знання в Україні у рамках культури Модерну.

Разом з тим, розмежування на класичну і посткласичну добу в філософській інтерпретації історії, на наш погляд, слушно й необхідно в освітньому плані, оскільки так можна переконливіше представити типологію історичної проблематики та способів її вирішення. Так, вчені, котрі досліджують методологію історії, визнають, що оповіді про людей XVII ст. — першої половини XIX ст. суттєво відрізняються від тих текстів, які написані в другій половині XIX ст. Дану відмінність, на наш погляд, можна пояснити не стільки «плином часу», скільки змінами якраз у філософсько-методологічному розумінні історії в Європі та Україні, що відбулися, починаючи від середини XIX століття.

Вивчення освіти, загалом всієї культури Модерну, при цьому також виявляється проблематичним. Зокрема, В. Лук'янець та О. Соболь підкреслюють, що передуюча Модерну духовна ситуація Премодерну вивчається спеціальною галуззю історичної науки — «медієвістикою». Це значить, що автономна історія модерної доби, яку можна вивчати в школі на засадах науковості, навряд чи можлива. Завадить відсутність методологічно виважених критеріїв, котрі відділяють «премодерн» і «модерн», що прямо виражається також і в термінології. Публікації, котрі хронологічно охоплюють період від XVII ст. і майже до початку XX ст., зокрема, характеризують його як «Новий час», «Вік Розуму», «Просвітництво», «Сучасність» і под., хоча ще в літературі доби Ренесансу, тобто «відновлення знань», також мовилось про «нові часи».

Акцентуючи проблемність філософської інтерпретації історії, потрібно, очевидно, звернути увагу на те, що й сама історія іноді розуміється у не властивому їй контексті. Історія, наприклад, у «Філософському енциклопедичному словнику» визначається як наука про розвиток суспільства [7, 255]. Але це співпадає із визначенням змісту соціальної філософії та соціології, які також розглядаються як вчення про розвиток суспільства. Зважаючи на переплетення (навіть змістовну тотожність) поданих вище визначень, буде правильним, очевидно, коли історію інтерпретуватимемо як текст, що фіксує інформацію та тлумачить мозаїку фактів про минувшину.

Історія в цьому плані — це не «об'єктивна» наука, відсторонена від людей, а антропоцентрична оповідь про дії людей та зворотній вплив їхніх наслідків на буття людей. Суб'єктивно кожен історик-дослідник, як відомо, по-своєму конструє історичну реальність, вплітаючи її в специфічну для даного стану культури форму. Але в такому разі для дослідника або для шкільного вчителя іноді стає важливішою не достовірність пам'ятки, як

конкретного інформаційного джерела, а порядок викладу матеріалу для навчання чи інформування. Суть історії в цьому разі тотожна суті оповіді, що розгортається як сума уривків знань, котрі виражають різні аспекти людської життєдіяльності. Історія, таким чином, набуває форми самопізнання людської спільноти, створеної вченими та вчителями, що містить у собі філософсько-методологічний зміст.

Ураховуючи всі ці методологічні зауваження, що стосуються досліджень історії в загальноєвропейському масштабі, зазначимо, що класична доба української історії також хронологічно представлена текстами, створеними від початку XVII ст. і, по суті, до середини XIX ст. Репрезентована вона, передусім, Хмельницьким, Львівським, Чернігівським, Густинським, Межигірським літописами, а також козацько-старшинськими літописами Самовидця, Г. Граб'янки, С. Величка, Я. Лизогуба, мемуарною літературою, агіографічними творами та іншими працями, що фіксували інформацію про життя українського народу і містять, по суті, перші спроби історичної рефлексивності.

Важливі філософсько-освітні інтенції містять також праці діячів Києво-Могилянської школи — «Літос» П. Могили, «Хроніка» Т. Сафоновича, роботи І. Гізеля, Д. Туптала, Т. Прокоповича, Г. Бужинського, Г. Полетики, В. Рубана та ін. Окремо варто виділити «Синопис» (1674 р.) і Хронограф (Київський список). Сприяли поширенню історичного знання праці П. Симоновського, С. Лукомського, Г. Міллера, С. Мишецького, «Історія Русів», як і вчених першої половини XIX ст. — М. Максимовича, М. Костомарова, Д. Бантиш-Каменського, М. Маркевича тощо.

Історичне знання не лише сприяло патріотичному вихованню молоді, але й викликало інтерес до України за кордоном. Наприклад, відомо, що праця «Короткі політичні й історичні відомості про Малу Росію» В. Рубана була перекладена німецькою мовою і мала значний відгомін на Заході в кінці XVIII — початку XIX століть [5, 133]. Змістовно літописні праці XVII—XVIII ст. мають переважно компілятивний характер, почасти орієнтувалися на стиль «історій» Геродота, Фукидіда чи Плутарха. Саме тому вони неоднозначні з точки зору інформативності та філософської спрямованості змісту.

Але підкреслимо, що незважаючи на широке використання іноземного джерельного матеріалу, українська філософсько-історична й освітня думка XVII—XVIII ст. спиралась, загалом, на вітчизняні джерела, отже, на безперервну оповідну традицію. Освітня цінність творів українських авторів даного періоду для сучасників полягає ще й в тому, що в них не тільки фіксувались суспільно-політичні колізії, якими було сповнене буття українського народу, а й містяться спроби філософського тлумачення процедур створення та використання історичного знання. Це було вкрай важливо в умовах, коли український етнос лише ставав на шлях перетворення в політичну націю в суперечливій загальнополітичній обстановці. Адже в XVII—XVIII століттях зовнішній тиск Польщі, Московського царства і Туреччини на Україну підсилювався в українському суспільстві чварами серед козацької старшини, кризою церкви, а також відсутністю усталеної державної влади.

Проте дуже різноманітні за своїм змістом і формою історичні твори українських авторів XVII ст. — початку XIX ст. мають спільне філософсько-методологічне підґрунтя. Насамперед, слід наголосити, що в Україні, як і в усій Європі, епоха Модерну починається з переосмислення місця людини в природі та з виникнення впевненості в можливості поширення влади людини не лише на суспільство, а й на природу. Філософія вбачає освітній ідеал в людині, котра підкорює світ. Сам же світ є велетенською машиною, елементи якої взаємодіють за незмінними законами механіки. Прагнення до набуття нових знань про світ ознаменувалися водночас пошуками нових засобів і методів пізнання, зокрема і в царині гуманітарних наук. Однак нерідко ці прагнення здійснювались на вже створеному християнською теологією міфологічному ґрунті.

Так, в західноєвропейській традиції Премодерної доби панувала думка Аврелія Августина, згідно з якою історія — це процес, що здійснюється як реалізація Божого плану управління світом і є зміною поколінь від гріхопадіння «прабатьків людства» Адама і Єви до настання «царства Божого». Вироблене у зв'язку з цим переконання в цілісності, провіденційності та лінійній спрямованості історичного процесу «до кінця» послугували методологічним підґрунтям багатьох історичних теорій XVII–XIX ст. Як слушно зауважує В. Шевченко, «без «священної історії» навряд чи могли появитися уявлення про «дикунство», «варварство» і «цивілізацію», про «первісне суспільство», що замінюється «новими людьми», про «першомавпу» Ч. Дарвіна, котра перетворилася на людину, гадки про втрачений або майбутній «рай» [8, 202].

Міфи «священної історії» трансформувалися в утопії західноєвропейської філософсько-історичної думки класичної доби, що концентровано представлена, на наш погляд, творами Д. Віко та Й. Гердера. Своєю працею «Основи нової науки про загальну природу націй» (1722) Д. Віко, зокрема, філософськи аргументує право на існування історії як науки із власним методом дослідження. Причому її автор розуміє історію не як «об'єктивний процес», а як оповідь про науки, мови, мистецтва і поезії, про держави, права і матеріальні культури тощо. Історія в тлумаченні Д. Віко таким чином постає близькою до філології. Отож і метод історії, з його погляду, має свою специфіку: для того, щоб пізнати речі та явища, необхідно дослідити слова, якими вони позначаються. Тобто філософська думка Д. Віко спрямовувала історичну освіту й науку в лоно мовознавства, у сферу соціокультурної інтерпретації змісту понять, що описують життя людей.

Розглядаючи суспільний поступ як творення людством мов, міфів, звичаїв, законів, Д. Віко звертається до аналогії, яка допомагає йому помітити в бутті держав і народів нібито спільні періоди, що повторюються. Причому періодизацію історії філософ здійснює в контексті релігійної тріадної схеми, що на той час міцно увійшла в європейську свідомість. Зокрема, мислитель виділяє три взаємопов'язані віки — богів (епоха теократичного правління), героїв (період аристократичних республік) і людей (час народної демократії). Поступ народів постає циклічним рухом до



наперед заданої мети, бо Д. Віко був переконаний: «даний порядок був установлений Божественним Провидінням» [1, 117].

Методологія Д. Віко сприяла становленню історичної науки й освіти, здобувши певне продовження в теорії історії Й. Гердера, німецькій класичній філософії, марксизмі. Так, Й. Гердер розглядає історію не як оповідь, а як «реальний процес», заснований на тотожності буття і мислення. Єдність буття і мислення представлена людською діяльністю, що детермінується внутрішніми і зовнішніми чинниками. Не виключаючи важливої ролі еволюції розуму в становленні націй, визначальним у суспільному поступі мислитель вважає зміну способу освоєння природи. Тому філософ акцентує увагу на вивченні конкретно-історичного існування народів, бо людська природа, як він гадав, не змінюється.

Цілісність розвитку людства, переконаний Й. Гердер, полягає у взаємодії всіх народів, котрі є ланками ланцюга людського роду і проходять подібні періоди свого розвитку. Отже, філософ відкидає те розуміння суспільного поступу, що на початку XIX ст. проголошує «історичними» лише державні народи Європи. Бездержавні народи, як пізніше вчив Г. Гегель, не заслуговують на увагу. Загалом же, Й. Гердер здійснює спробу подолати одномірність історичного континууму, що склався в попередній філософсько-освітній думці, але і не може вийти за межі цієї ж лінійної інтерпретації історії. Адже визнаючи початком історії божественне творіння, він «задає» рамки розгортанню подій до провиденційного завершення, що набуває форми остаточної реалізації визначеної Богом мети людства.

Отже, як у філософській системі Д. Віко, так і у вченні Й. Гердера, котрі представляють класичну парадигму тлумачення історії в Європі, історичний поступ тлумачиться в провиденційно-есхатологічному контексті. Теологізм, присутній у розумінні суспільного поступу, в навчальній практиці і нині замасковано виражається лінійною версією подій у формі нібито завершеної системи-складки. Вона утворюється додаванням подій, які складаються в тексті до нескінченності, а нескінченність це і є завершеність, тобто, вічність.

Ураховуючи викладене, підкреслимо, що з точки зору логіко-методологічної побудови і філософських підходів до тлумачення історії праці українських мислителів XVII ст. — першої половини XIX ст. мало чим відрізняються від філософсько-історичних інтерпретацій західноєвропейських авторів. Літописна традиція в Україні XVII—XVIII ст. ґрунтувалась, по суті, на засадах Просвітництва та компаративістики, що свідчило про суголосність вітчизняної філософсько-освітньої та історичної думки західноєвропейському класичному лінійно-механістичному тлумаченню історії. Найбільш промовисто це виявилось у прагненні дослідників конструювати буття українського народу в контексті історії світової та відтворити його національне минуле у формах хронологічного нагромадження описів та тлумачень подій (розвиток, прогрес, еволюція).

Дану тенденцію яскраво демонструє, наприклад, Київський синопсис (1674) анонімного автора, який витримав близько 30 видань і довгий час слугував свого роду методом пізнання і підручником з вітчизняної історії. Світоглядно твір має теологічну тенденцію, тому що початком історичного

процесу автор вважає світотворіння Боже, а проблему походження слов'янського народу, зокрема українського та «московського», вирішує в контексті християнського світосприйняття. Новизна же «Синопису», порівняно із раніше написаними в Україні історичними творами, полягає у спробі створити послідовну, «з роду в рід», картину історії власного народу. Структурно твір має вісімдесят розділів невеликого об'єму, матеріал поданий хронологічно, змістовно нагадуючи більш енциклопедичне видання, аніж хроніку чи літопис. Спираючись на вагому джерельну базу іноземних авторів та вітчизняних літописців, використовуючи власні спостереження, автор «Синопису» прагне виявити достовірність відомостей, систематизувати й лаконічно подати матеріал, пропонуючи читачам оповідні концепції. Але слід відзначити, що акцентуючи увагу на традиційності укладів суспільного й політичного життя, «Синопис» подає їх в контексті багатоплановості вітчизняної соціокультурної ситуації. Тобто історичні факти, що виражають суспільні події, розглядаються не як паралельні співбуттєвості, а як сума переплетених різнорідних подій.

Така особливість інтерпретації історії деякою мірою містила можливість відступу від лінійності, що відповідало специфіці світорозуміння в Україні. Справа в тім, що тлумачення історії в Україні пов'язувалося, насамперед, з уявленням про хаотичність, нестабільність, непередбачуваність світу. Останній, внаслідок політичної, суспільної та релігійної нестабільності, уявлявся як «розбурхане і вічне море, в якому весь час «проживають» і «перебувають» окремі люди, покоління, народи» [10, 109]. Визнавалося, таким чином, що поряд із «природним порядком» існує хаос, випадкові та стихійні події.

Отже, в той час, як у західноєвропейській філософській думці утверджується погляд, згідно з яким природна необхідність, як дія провидіння, є порядок подій, що утворює особливий сенс історії, в Україні природна необхідність не визнавалася головною умовою суспільного життя. Це властиво й автору «Синопису», який переконаний у багатомірності історичного простору. Тому й історія створюється ним як опис подій, що розгортається завдяки взаємодії центру — «преславного верховного і головного для всього народу російського граду Києва» [6, 504] і навколишньої периферії. Київ, отже, мислиться центром вітчизняного світу, через що й оповідь ведеться про події суспільно-політичного та церковного життя, що концентровано представлені буттям Київщини.

Дещо інакшою постає спроба розглядати історію як суму хронологічно систематизованих згадок про минувшину, що репрезентує літопис Самовидця. Головна увага його автора в методологічному плані сконцентрована на фактах, тобто на описі ознак подій, явищ та процесів. Щоправда, аналіз Самовидцем причин війни 1648–1654 рр. під проводом Б. Хмельницького говорить про усвідомлення ним складності і багатоманітності подій суспільного життя. Дієписець прагне зобразити історію українського народу у тісному зв'язку з історією Речі Посполитої. Такий підхід покликаний довести «історичність» українського народу, теоретично забезпечити йому місце на світовій арені і, водночас, продемонструвати цілісність, внутрішню

едність всесвітнього історичного процесу, визнаючи, що в ньому, знову-таки, багато безладного і невідомого. Тому Самовидець акцентує особисту причетність до подій.

Вимога ж «об'єктивності», неупередженості історичного дослідження, яка методологічно наставляла західноєвропейських дослідників класичної доби, найбільше проявилася в українській філософсько-освітній думці в «Літописі Граб'янки». Гадацький полковник Григорій Граб'янка намагається стояти на позиції неупередженого дослідника, який нібито точно вилучає зміст з предмета свого дослідження, наголошуючи, що його особистий внесок полягає у впорядкуванні фактів. Він «тільки зібрав все це і записав» та «нічого не додавав від себе» [2, 11]. Таким чином, предметом історії в цьому випадку стає не подія, а «перше» слово про подію. Філософська ж рефлексія тут проявляється у формі «думання без автора», який нібито «безсторонньо» викладає факти.

Деякою мірою узагальнюючи зазначене вище, можемо говорити, що особливість філософської рефлексії вітчизняних дослідників XVII–XVIII ст. в галузі історії полягала в тому, що тоді, в умовах загрозливої для України політичної і релігійної ситуації, перед ними поставала необхідність не лише довести світовій спільноті «історичність» свого народу, але й по-новому осмислити та пояснити співвітчизникам життя власного народу. Таким чином, тема спадкоємності Гетьманщини (козацтва, зокрема), традицій княжої держави, боротьби за національну незалежність стає провідною філософською та політичною темою історичних творів означеного періоду.

Скажемо, Г. Граб'янка в своєму «Літописі» на підставі етимологічного аналізу слова «козак», висновує, що козаки — нащадки скіфського племені «козар», родовід яких виводить аж з біблійних часів. Ототожнюючи історію українського народу з історією козацтва, він обґрунтовує версію, згідно з якою слов'яни визнаються головними предками козаків. Подібна світоглядна ідея засаднича і для «Історії Русів» (XVIII ст.), структура змісту якої ділиться на період до нашестя татар, що подається «екстрактом», а після нашестя — подається «просторо і докладно», підкреслюючи тим самим основне спрямування твору. Ним є оповідь про визвольні змагання українського народу за право на самовизначення.

Підкреслимо ще й таку особливість тлумачення історії в українській філософсько-освітній думці класичної доби: якщо диференціація релігійного і світського розуміння історії, церковної та світської освіти в Західній Європі відбувається до XVII ст., то таке розмежування в Україні припадає лише на початок XIX ст. Воно пов'язане, головне, із заснуванням Харківського університету (1805) та Ніжинської Гімназії вищих наук (1820). Отже, XIX ст., яке в західноєвропейській історіософській традиції по праву вважається «віком історії», в Україні означене лише початком становлення історії як професійної освітньо-наукової діяльності. Вийшли фундаментальні праці М. Костомарова, Д. Бантиш-Каменського, М. Маркевича, М. Максимовича та інших дослідників, в яких рельєфно виступала ще методологія тлумачення історії в класичних формах лінійності, «складки», взаємодії безладдя і порядку, елементів провіденціалізму.

Так, історія, зафіксована у відповідних документах і свідченнях з погляду Д. Бантиш-Каменського, виявляється підпорядкованою божественним законам і постає низкою подій, черга (лінія) зв'язку між якими встановлюється самим дослідником. Історія для Д. Бантиш-Каменського — це текст, книга, що є нібито «ціле», складене автором «із уривків розкиданих». Продовжує цю методологічну тенденцію й книга М. Маркевича «Історія Малоросії», в якій події систематизовано представлені у вигляді логічного процесу. Однак логічність забезпечується будь-якою ціною, навіть нехтуванням критеріїв істинності опису подій. Виділяючи шість періодів («картин») життя України, М. Маркевич в основу періодизації кладе різні чинники суспільного буття. Так, наприклад, першим періодом історії він вважає перебування Русі під татарським поневоленням, відокремлення її від північних слов'ян і, уже як Малоросія, приєднання до Литви та Польщі. Другий період визначає на підставі політичних чинників, третій — релігійних тощо. Зрештою, в шостому періоді, на думку автора, «вона зникає, зливається з Росією без боротьби, без лементу» [4, 5].

Викладене дає змогу зробити ряд висновків. Перш за все, доцільно відзначити, що вітчизняна філософсько-освітня думка XVII — початку XIX ст. у способах викладу історії хоча в цілому не відрізнялася від західноєвропейських підходів, все-таки мала деякі особливості. Так, диференціація релігійного і світського розуміння історії в західноєвропейській філософсько-освітній думці відбувається до XVII ст., а в українській — лише на початку XIX ст. «Вік історії» в Україні припадає в основному на другу половину XIX ст., в той час як в країнах Західної Європи він розпочинається у філософсько-освітньому плані, по суті, вже з другої половини XVIII ст. (Й. Гердер, І. Кант тощо).

Інша особливість філософсько-освітнього тлумачення історії в Україні класичної доби полягає в урахуванні хаотично-безладних процесів і подій, в той час, як у західноєвропейській думці даного періоду все більшу роль почав відігравати механіко-прогресистський та циклічний підходи. Тобто в Україні XVII—XIX ст. визнавалося, що історія — це поєднання в упорядкованій оповіді безлічі відомих, але текстуально не описаних безладних подій.

Проте в усьому іншому в межах класичного періоду викладання історії та історичне дослідження в Україні не різнилося від філософсько-освітніх тлумачень на Заході. Тому в ньому крилася суттєва методологічна суперечність лінійної інтерпретації: прагнення логічно і вичерпно розглянути порядок подій стикалося із інформативними провалами у їх хронологічній «складці». Означена суперечність вже в другій половині XIX ст. стала предметом осмислення українських дослідників і спонукала їх до плідних філософсько-освітніх пошуків. Аналіз цих пошуків заслуговує в перспективі на спеціальне дослідження.

## Література:

1. *Вико Д.* Основания Новой науки. — М.-К.: «REFL- book» — «ИСА», 1994.
2. *Літопис* гадяцького полковника Григорія Граб'янки. — К.: Т-во «Знання України», 1992.

3. *Лук'янець В. С., Соболь О. М.* Філософський постмодернізм. — К.: Абрис, 1998.
4. *Маркевич Николай.* Історія Малоросії. — М.: Издание книгопродавца О. И. Хрусталева, 1842. — Т. 1.
5. *Нічик В. М.* Києво-Могилянська академія і німецька культура. — К.: Український Центр духовної культури, 2001.
6. *Синопсис Київський // Хроніка.* — 2000: — 2002. — № 49—50.
7. *Філософський енциклопедичний словник.* — К.: Абрис, 2002.
8. *Шевченко В. І.* Історія і теорія: синергетичний аспект // Практична філософія — 2003. — № 1.
9. *Шевченко В. І.* Філософська зоря Лазаря Барановича (серія «Духовні скарби України»). — К.: Український центр духовної культури, 2001.

### ***Н. Шакун.* Особенности интерпретации истории в классической украинской философско-образовательной мысли**

В статье анализируется интерпретация истории украинской философско-образовательной мысли XVII—XIX ст.ст. с учетом тенденций классической парадигмы европейской культуры. Автор считает, что отечественная философско-образовательная мысль классической эпохи Модерна в целом не отличалась от западноевропейских подходов, хотя имела свои особенности. Специфика интерпретации истории в Украине классической эпохи, по мнению автора, заключается в учете хаотически-неупорядоченных процессов и событий, в то время как западно-европейская философская мысль существенную роль уделяла механико-прогрессистскому и циклическому подходам.

### ***N. Shakun.* Peculiarities of History Interpretation in the Classical Ukrainian Philosophical and Educational Thought**

The article presents an analysis of the interpretation of history by the Ukrainian philosophical and educational thought of the 17–19<sup>th</sup> century, taking into consideration the tendencies of the classical paradigm of the European culture. The author considers that Ukrainian philosophical and educational thought of the Modern ages did not differ from the Western-European approaches though had its own peculiarities. In author's opinion, the interpretation of history in Ukraine of the Classical period lied in a registration of the chaotic and messy processes and events, when Western-European thought was paying much attention to the mechanic and progressive and also cyclic approaches.

## ДИДАКТИЧНІ ІННОВАЦІЇ: ПРОЕКТИ І ДОСВІД



**Лев ТАРАСОВ, Татьяна ТАРАСОВА**

### **СМЕНА ГЛОБАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ МЫШЛЕНИЯ И НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ**

*Розглядається нова глобальна стратегія мислення, яка заснована на еволюції природничо-наукового знання і відповідає процесу демократизації суспільства, що відбувається у наш час. Оскільки покоління з новим мисленням формуються через навчання, то необхідна зміна стратегії навчання в загальноосвітній школі, що передбачає відмову від «педагогіки примушування» і перехід до «педагогіки співпраці». Для реалізації такого переходу пропонується принципово нова концепція шкільних підручників і модернізація ролі вчителя в навчальному процесі.*

#### **1. Смена глобальной стратегии мышления и процесс демократизации человеческого сообщества**

Современное человеческое сообщество активно выступает против диктаторских тенденций во всех сферах жизни, против засилья бюрократии, против ограничений права человека свободно выражать свое мнение и осуществлять свободный выбор. Будем надеяться, что этот процесс демократизации общества имеет глобальный характер. Такая надежда

основывается на эволюции естественнонаучного знания, которая на современном этапе требует *принципиальной смены глобальной стратегии мышления*.

Какова же традиционная глобальная стратегия мышления? Охарактеризуем ее, выделив следующие парадигмы:

1. Порядок рождается *только* от порядка и притом по жестко определенным алгоритмам, превращающимся на практике в систему запретов.

2. Жестко определенные алгоритмы отражают *однозначные причинно-следственные связи*, которые следует рассматривать как фундаментальные, первичные. *Вероятностные связи* вторичны; они связаны исключительно с неполнотой наших знаний. Порядок принципиально не признает альтернатив и «действует» *строго детерминированно*.

3. Предпочтительны *замкнутые системы*, поскольку они защищены от случайных воздействий со стороны окружающей среды.

4. Системами надлежит *постоянно и жестко управлять*, иначе мы будем иметь дезорганизацию и беспорядок.

5. В целом: *порядок приоритетен по отношению к свободе*.

Надо признать, что все мы выросли в рамках данных парадигм, не задумываясь, как правило, что такая стратегия мышления *по самой своей сути недемократична*. Она исключает (или существенно ограничивает) свободный выбор и альтернативное мышление.

Мы утверждаем, что традиционная стратегия мышления должна быть признана не только недемократичной, но и безнадежно устаревшей и уже по этой причине подлежащей смене. Пожалуй, одним из главных достижений науки XX-го столетия является установление того факта, что отмеченные выше парадигмы *не согласуются с действительностью*. Более адекватны действительности иные парадигмы:

1. Порядок рождается не только от порядка. По жестким алгоритмам рождается нежизнеспособный порядок, нуждающийся в постоянном управлении. А жизнеспособный порядок рождается в беспорядке, в хаосе. Оказывается, хаос внутренне конструктивен. Представление о хаосе как о «сплошном беспорядке» устарело. Недаром в наше время приобретает огромное практическое значение теория вероятностей. Осознана одна из важнейших истин: мы живем в мире, построенном на вероятности, в этом мире случай не только разрушает, но и созидает.

2. Фундаментальными являются именно вероятностные причинно-следственные связи (а не жесткие однозначные связи). Природа не только не исключает альтернатив, но более того, она всегда выбирает между великим множеством альтернатив. Только так она реализует себя. Без альтернатив саморазвитие было бы невозможно.

3. Замкнутые системы нежизнеспособны (в соответствии со вторым началом термодинамики они со временем деградируют). Жизнеспособны, а потому и предпочтительны, системы открытые, именно они способны к самоорганизации и саморазвитию. Вспомним у Гете: «Природному Вселенная тесна, искусственному ж замкнутость нужна...»

4. Целесообразно отказаться от управления системами, предоставив системам возможность свободного выбора. Управление следует перенести на другой уровень: надо управлять не самими системами, а теми процессами, в которых участвуют системы.

5. В целом: свобода приоритетна перед порядком.

Переход от традиционных парадигм к новым парадигмам — это и есть смена глобальной стратегии мышления. Как нетрудно видеть, эту смену нельзя назвать «косметическим ремонтом»; она имеет радикальный, принципиальный характер. Подчеркнем, что такая смена обусловлена *эволюцией естественнонаучного знания* в XX столетии. Акцентируем также, что смена стратегии мышления согласуется с глобальным процессом *демократизации общества*.

## **2. Необходимость смены стратегии обучения в общеобразовательной школе. Портрет школы XXI столетия**

Такое утверждение может инициировать три вопроса: В чем заключается «необходимая» смена стратегии обучения? Почему эта смена сегодня необходима? Почему она необходима именно в общеобразовательной школе? Ответим на эти вопросы по порядку.

Стратегия обучения, характерная для традиционной школы, нацелена на формирование молодого поколения в рамках, отмеченных выше старых парадигм. Школа формировала (и формирует в основной своей массе поныне) прежде всего *исполнителя*, приученного жить и функционировать в системе запретов и приказов, а потому обладающего безальтернативным мышлением. Основная задача такой школы: *вложить в головы учащихся определенный набор (объем) готовых знаний и истин* — тех, которые сконцентрированы в официальных учебниках и транслируются учителями. Поэтому основной является репродуктивная деятельность учащихся. «Повтори за мной! Делай, как я показал! Выучи такие-то страницы учебника! Запомни такие-то правила!» Подобные учительские приказы хорошо известны. Они предполагают, что альтернатив попросту нет. Есть *единственная* истина, *единственная* трактовка любых фактов, *единственно* правильный ответ на все вопросы. А потому собственное мнение обучаемого, его точка зрения, а также его сомнения или оригинальные версии и суждения не нужны. Его мнение обязано заведомо совпадать с мнением учителя и текстом учебника.

В результате у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы (восприятие, воображение, альтернативное мышление) блокируются. Не обеспечивается активная работа психики ребенка в целом. Это приводит к повышению утомляемости и к утрате интереса к обучению. Ребенок не умеет и не хочет принимать самостоятельные решения, выкажет «жить чужим умом».

Опора на репродуктивную деятельность порождает у детей два опасных синдрома: *боязнь ошибиться* (а вдруг скажешь не так, как написано в учебнике или не так ответишь учителю!) и *боязнь позабыть* (ты должен помнить и суметь ответить все, о чем говорилось на уроке и написано в учебнике!)



При опоре на репродуктивную деятельность развиваются определенные боязни также и у учителя. Он боится «не успеть пройти программу». Он боится вложить в головы учащихся «неправильные» мысли и, в частности, нарушить пресловутый принцип научности. Он боится, что ученики не воспримут передаваемые им знания. В результате вырабатываются следующие три линии в тактике обучения. Во-первых, *не провоцировать вопросы и не возбуждать в детях излишних сомнений* («не будите спящего пса!»). Во-вторых, *отдавать предпочтение фактам, а не обобщениям*. В-третьих, *стараться сложное преподать попроще, избегая «острых углов»* (а в итоге выдавать полужнание за полное знание).

Вполне понятно, что в условиях приоритета репродуктивной деятельности и учащиеся, и учитель постепенно утрачивают интерес к учебной деятельности. Это становится очевидным уже в 5-х, 6-х классах. Подчеркнем: *репродуктивная учебная деятельность делает учебный процесс неинтересным и утомительным для обеих сторон — для обучаемых и обучающих*.

Новая стратегия обучения должна, очевидно, соответствовать новой глобальной стратегии мышления. Основной целью школы должно стать формирование не просто исполнителя, а *высокоразвитой, высококультурной творческой личности, способной создавать собственные варианты, принимать ответственные решения в условиях неопределенности*. Не передача готовых знаний и истин, а гораздо большее — *развитие личности, в результате которого возникает умение самостоятельно добывать знания*, т.е. жить не чужим, а собственным умом. Сущность новой стратегии обучения в том, чтобы *не просто учить, а учить учиться самостоятельно*.

Отсюда следует, что основной должна стать не репродуктивная, а *продуктивная деятельность учащихся*. «Не копируй бездумно меня и книги! Обращайся к разным источникам! Ищи! Думай самостоятельно! Предлагай свою версию! Не принимай на веру! Сомневайся! Дай свое представление о том, что обсуждается!»

Теперь учитель перестает быть просто дополнением к средствам массовой информации и исполнителем чужих программ. Теперь он — *организатор поискового процесса*, а не просто передатчик знаний. Теперь возникает *совместная продуктивная деятельность учителя и учащихся*. При этом важно не только то, что говорит учитель, но и то, что думают и говорят учащиеся. Они выступают, горячо спорят, доказывают — а учитель как бы дирижирует процессом, ставя вопросы, подчас провоцируя, подсказывая; при этом он выполняет роль эксперта.

В условиях новой стратегии обучения дети становятся контактными. Они охотно контактируют с окружающими, по собственной инициативе обращаются к книгам, заходят в Интернет — они учатся сами добывать знания. Исчезает боязнь ошибиться — ведь «ошибка» может оказаться некоторой версией. Исчезает боязнь позабыть — ведь то, что познается с желанием и интересом, легче запоминается и дольше помнится. Становятся принципиально иными отмечавшиеся ранее три линии в тактике обучения. Во-первых, *приветствуются разнообразные вопросы и анализируются сомнения* («будите спящего пса!»). Ценность урока не столько в разрешении проблем,

сколько в появлении новых проблем, активизирующих работу мышления. Во-вторых, *теперь важны не голые факты сами по себе, а их осмысление, основанные на них обобщения и альтернативные версии*. Факты рассматриваются не изолированно, а как составные части общей картины процессов. В-третьих, вместо ориентации на упрощение учебного материала, теперь учащимся *предлагают видеть во внешне простом и привычном новые грани, подчас удивительные*. Для развития ребенка важно удивляться интересному в привычном. Он должен понимать, что его сегодняшние познания отнюдь не окончательны, а всего лишь «верхушка айсберга».

Мы видим, что назревшая смена стратегии обучения *радикальна и принципиальна*. Необходимость этой смены очевидна уже по той причине, что только через обучение можно сформировать поколения с новым мышлением. Очевидно, что социальная ориентация в педагогике должна быть существенно различной в недемократическом обществе и в обществе с зарождающейся и развивающейся демократией.

Вместе с тем приведем дополнительные аргументы в пользу необходимости смены стратегии обучения. Первый аргумент: наблюдаемый в наше время *процесс интенсификации познания мира человеком*. Ныне удвоение объема всего научного знания человечества происходит менее, чем за 10 лет. Бесплезно рассчитывать, что за 17–18 лет учебы в школе и институте человек приобретет достаточный пожизненный багаж знаний. Ясно, что необходимо *научить человека учиться*, самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в окружающем его море информации. Это должна сделать школа.

Второй аргумент: наблюдаемый в наше время *процесс интеграции научного знания*. По мере углубления знаний неизбежно происходит «движение вширь». Время узких специалистов прошло; сегодня важно *сочетание профессионализма с широкой эрудированностью*, умение «видеть картину в целом», с учетом многих процессов. Этому тоже должна учить школа.

Третий аргумент: наблюдаемый в наше время *процесс смены естественнонаучной традиции*. Ранее исследователь занимал позицию стороннего наблюдателя. Сегодня важна позиция признания *органического единства природы и человека*. Возникает необходимость *гуманитаризации* образования — когда на передний план выдвигаются не узкопредметные, а общечеловеческие ценности. Сегодня в иерархии жизненных ценностей личности главными нравственными критериями следует считать *экологизацию и планетаризацию* сознания. Об этом также должна позаботиться школа.

А не многовато ли для общеобразовательной школы? Почему все это нужно формировать уже на этапе общего среднего образования? Ответ прост. В наше время *сильно возрос удельный вес наукоемких и высокотехнологичных производств*, и поэтому повысились требования к научному уровню подготовки в большинстве профессий, обеспечиваемых именно общим средним образованием. Окончился период развития мировой экономики, когда все определяла относительно немногочисленная научная элита. Сегодня уровень развития страны, ее вес в мировом сообществе *существенно зависит от полновесности и разносторонности общего образования, обеспечиваемого 12-летней средней школой*.

Итак, школа XXI столетия должна обеспечивать не только физическое и нравственное здоровье подрастающего поколения, не только его грамотность и достаточно высокий уровень знаний, но и дополнительные качества:

- желание и способность к самообразованию;
- готовность к смене стереотипов под влиянием накапливающихся фактов, а значит, наличие нестандартного мышления;
- способность комплексно (целостно) видеть окружающий мир как диалектическую совокупность взаимосвязанных процессов;
- умение оценивать различные варианты поведения в реальных ситуациях, находить взвешенные решения;
- готовность и способность жертвовать узкопредметными ценностями ради общечеловеческих.

### **3. Роль учебника и учителя в условиях традиционной стратегии обучения. «Педагогика принуждения»**

Многokrатно отмечалось, что школьные учебники, как правило, учащимся *неинтересны*. Чаще всего учебники критикуют за казенность и сухость стиля изложения и языка. Однако многие критики полагают, что проблема значительно сложнее: учебники неудовлетворительны также и в плане содержания. Достаточно глубокая критика школьных учебников содержится в работе «Анатомия интереса» преподавателя одной из школ г. Харькова Л. Э. Генденштейна, опубликованной еще в 1988 году. Приведем выдержки из этой работы (они того заслуживают).

«Сегодняшний школьник, читая учебник, лишен радости открытия самого животворного источника интереса. Ему не дают возможности сначала догадаться, а потом доказывать...» «Нынешние учебники похожи на собрание отгадок на загаданные загадки. Это сборники ответов на незадаанные вопросы...» «Чтобы «облегчить» учебник, за борг часто выбрасывается именно то, что делает новое знание интересным — динамика знания. Не только вопросы порождают ответы, но, что еще более важно, ответы порождают новые вопросы. Искусство затушевывания этих вопросов, «заметания мусора под ковер» (по выражению Фейнмана) достигло в наших учебниках высокого уровня...» «Пренебрежение важным приемом развития темы в нынешних учебниках обусловлено стремлением сказать «понемногу обо всем». В результате это «все», о котором говорится до обидного «немногое», не затрагивает ученика, оставаясь чуждым для него...»

Мы согласны со всеми этими утверждениями. Школьные учебники действительно малоинтересны детям или даже вообще неинтересны. Кстати сказать, именно в этом одна из главных причин повышения утомляемости детей.

Почему же школьные учебники неинтересны ученикам? Конечно же, не только потому, что они написаны сухим и казенным языком. В работе Л. Э. Генденштейна приведены многие доводы, однако *первопричина* там не названа. На наш взгляд, *школьные учебники неинтересны учащимся по той простой причине, что не для детей они писаны*. Хотя учебник вроде бы

предназначается именно для ученика, однако пишется, тем не менее, не для ученика, *а для учителя и без него не функционирует*. Такова концепция школьных учебников с точки зрения традиционной стратегия обучения.

Сформировалась такая концепция очень давно и не случайно. Обращаясь к далекой истории, отметим, что исторически первым учителем был жрец, который обязан был охранять священное каноническое знание и обеспечивать передачу этого знания из поколения в поколение. Именно так начиналась в свое время педагогика: учитель (жрец) сообщал ученикам некие каноны в устной форме, требуя беспрекословного и точного заучивания их посредством многократных повторений. Понятно, что устная передача канонических текстов требовала немалого напряжения и не гарантировала точности. Поиск более эффективного способа точной трансляции канонических текстов предопределил появление и развитие письменности. Так возникли первые «учебники»; ими являлись священные тексты. С появлением учебников родилась школа, причем родилась она не как светское учреждение, а как особый религиозный институт.

Итак, изначально есть «учебник» (священный текст), содержащий некоторую информацию, не подлежащую какой-либо критике или даже обсуждению. Есть «учитель» (жрец, священнослужитель), требующий от учеников слепого заучивания текста и точного его воспроизведения вслух. Вот и весь «учебный процесс».

С течением времени ситуация, конечно, заметно изменилась. Однако при этом не изменился *авторитарный характер учебника как носителя нужных и единственно верных знаний*. Изменилась, по сравнению с прошлыми временами, лишь роль учителя, поскольку теперь он должен обеспечить осознанное восприятие учащимися учебного текста.

Вот хорошо знакомый всем нам характер учебного процесса в нынешней школе. Учитель вручает учебник ученику и руководит процессом «прохождения» учащимися материала, изложенного в учебнике. Темп «прохождения» учебника (как в целом, так и отдельных разделов) задает учитель; без его указаний ученик, как правило, к учебнику не обращается. *Будучи формально предназначенным для учащихся, учебник по стилю изложения и отбору материала адресован не учащимся, а учителю*. Он (учебник) не озабочен тем, чтобы быть интересным для ученика, будить его воображение, предлагать варианты, ставить вопросы, в чем-то убеждать или, напротив, разубеждать. Можно сказать, что делать это ему (учебнику) «солидность не позволяет». Все это может делать учитель в той мере, в какой считает нужным и какая окажется для него возможной в условиях постоянного дефицита времени. Задача же учебника — кратко, строго (без излишних отступлений), авторитарно изложить необходимый набор неких готовых знаний, утвержденный государственной программой.

Вот и получается, что согласно традиционной концепции школьные учебники пишутся под учителя *и превращаются, по сути дела, в своеобразные «сценарии» уроков* (откровенные сценарии в начальных классах и завуалированные под параграфы сценарии в последующих классах). Это вполне

удовлетворяет многих (но отнюдь не всех!) учителей, но никак не может заинтересовать учеников.

Нетрудно услышать во всем этом отголоски тех далеких времен, когда учебник, играя роль священной книги, попросту «вбивался» в память ученика. Конечно, сегодня от учеников требуется не зазубривание учебных текстов, а их понимание и даже умение как-то их анализировать. Но по-прежнему учебник остается сводом непререкаемых, претендующих на полноту готовых истин, отстранённых от ученика, ставящих ученика в позицию стороннего наблюдателя. По-прежнему учебник не предполагает неформального контакта с учеником, требует беспрекословного принятия предлагаемых выводов и оценок. А учителю вменяется обязанность следить за тем, чтобы это требование выполнялось всеми учащимися. Недаром современную педагогику нередко называют *«педагогикой принуждения»*, невольно подчеркивая тем самым ее *недемократичный* характер.

Справедливости ради отметим, что, получая под свое начало учебники, многие учителя стараются сделать учебный процесс интересным для учащихся. И некоторые немало в этом преуспевают (вспомним с уважением об учителях-новаторах). Однако традиционная стратегия обучения — страшная сила. Самый стиль традиционных учебников, исключая сомнения, версии, дискуссии, требующий как от учеников, так и от учителя «думай вот так и только так!», как правило, рано или поздно гасит творческие искания учителя. К тому же традиционная стратегия обучения предполагает *единообразие* учебников как условие профилактики сомнений, версий, дискуссий. Ее идеал — единый государственный учебник, за который ратуют многие чиновники от образования, но который, к счастью, практически неосуществим. Централизованное грифование учебников (отсутствующее, кстати сказать, в развитых демократических странах) *существенно ущемляет свободу выбора учителем учебных книг*. И в итоге ученика снова и снова возвращают к неинтересному и нелюбимому, но зато грифованному учебнику.

Неудивительно, что в наше время все чаще и чаще высказывается мнение о необходимости смены стратегии обучения, о необходимости коренного изменения самой роли, а значит, и сути школьного учебника

#### **4. Новая концепция школьных учебников и модернизация роли учителя в учебном процессе. «Педагогика сотрудничества»**

Подчеркнем, что речь идет о радикальной смене концепции школьных учебников, о принципиально новом взгляде на школьный учебник, его задачи и функции — *когда решительно изменяется вектор нацеленности учебника*. Традиционные учебники нацелены на то, чтобы стать своеобразными «сценариями» уроков, проводимых учителем в классе. Новые же учебники должны быть нацелены на то, чтобы *стать в значительной мере «самоучителем» для учащихся*. Если традиционный учебник пишется «под учителя» и в его отсутствие фактически не работает, то учебник нового типа *должен писаться «под ученика»*. Для такого учебника должны годиться эпитеты *«лично-ориентированный»*, *«лично-значимый»*.

Такое радикальное изменение самой концепции школьных учебников означает, что исходным фактором, *инициирующим* (побуждающим) учебный процесс, *становится теперь не учитель, а именно учебник*. Он (учебник) должен сразу же как-то заинтересовать ученика; у того должно появиться желание полистать учебник, показать его окружающим, например, родителям или друзьям. С течением времени учебник должен все более и более притягивать к себе ученика, становиться для него лично-значимой книгой, над которой хочется поразмышлять, к которой хочется время от времени возвращаться и которую, конечно, ни за что не хочется отдавать кому-то по окончании учебного года.

Предвидим появление оппонентов, обвиняющих нас в умалении роли учителя. Спешим решительно возразить: *теперь роль учителя не только не умалется, но, напротив, усиливается и усложняется*. Раньше учитель руководил «прохождением» учебника, разделив весь его материал на определенное количество уроков. Теперь все становится не столь простым. Учитель вообще не ставит задачи перед учащимися «пройти» весь учебник и выполнить все задания, предлагаемые в нем. Он ненавязчиво инициирует свободную работу учащихся с учебником, оставляет свободу самостоятельно открывать заинтересовавшую детей книгу. Вместе с тем, используя этот учебник, отталкиваясь от него, *учитель разрабатывает и реализует в классе собственную систему уроков* с учетом объема учебного времени, специфики контингента учащихся, особенностей региона, собственного понимания данного учебного предмета. Разрабатывая собственное поурочное планирование, учитель использует предлагаемое учебником *развитие тем* и, разумеется, следит за тем, чтобы был обеспечен (или превышен) *уровень госстандартов*. Учитель должен понимать (и непременно разъяснить это родителям учеников), что данный учебник, который будут читать дети с разным уровнем развития, заведомо содержит *избыточную информацию* (по сравнению с госстандартами), и что принципиально исключается ориентация на принудительное заучивание материала.

Подчеркнем: *хотя учебник нового типа может, в принципе, работать в качестве самоучителя, однако особенно эффективно (с точки зрения развивающего эффекта обучения) он будет работать под руководством учителя*. Учебник может стать главным фактором, обеспечивающим совместную продуктивную деятельность учащихся и учителя.

В традиционной стратегии обучения под учителя делался официальный учебник, а учитель следил, чтобы учащиеся должным образом его «прошли». Такова суть «педагогике принуждения»; эту педагогику трудно назвать демократичной. В новой стратегии обучения учебник делается, прежде всего, под самого ученика как книга, способная его заинтересовать и даже увлечь, а учитель приходит к ученику со своим поурочным планированием и определенным образом *систематизирует* информацию, почерпнутую учеником из данного учебника и, возможно, других источников. Так рождается *«педагогика сотрудничества»*; она *демократична*.

И, наконец, еще одно сопоставление. В традиционной стратегии обучения фигурирует в идеале *один* узаконенный учебник и *одна* официальная система поурочного планирования. Образно говоря, тут всех (и уча-

щихся, и учителей) «стригут под одну гребенку». В новой стратегии обучения должны фигурировать *различные* системы поурочного планирования (разработанные разными учителями). А это, в свою очередь, предполагает, что данный учебник не должен рассматриваться в качестве единственного источника информации. Возможны *разные* учебники по данному предмету. Лишь бы они соответствовали новой концепции учебников.

## **5. Сопоставление учебников, отвечающих новой концепции, с традиционными школьными учебниками**

Чтобы лучше представить особенности учебников нового типа, сопоставим их с традиционными школьными учебниками.

Предварительно заметим, что при использовании учебников нового типа в учебном процессе принципиально важно следовать *принципу разведения уровней*, который с полным основанием может рассматриваться как самый демократичный принцип (он был выдвинут В. В. Фирсовым в конце 80-х годов прошлого столетия).

Принцип разведения уровней: *В учебном процессе должны быть разведены уровень представления материала учащемуся и уровень воспроизведения материала учащимся. Уровень представления должен быть выше уровня воспроизведения. Уровень представления должен быть одинаковым для всех детей; уровень воспроизведения должен быть, по возможности, дифференцированным.*

В традиционной школе такого разведения уровней нет. Учащиеся знают: все, что написано в учебнике и что сказал учитель, нужно уметь воспроизвести, когда этого потребует учитель. Этот своеобразный дамоклов меч, висящий над учеником, устраняется принципом разведения уровней. В соответствии с таким принципом *всем учащимся предлагается много и разного (имеется в виду учебный материал), а каждому отдельному ученику предоставляется возможность усвоить столько, сколько он сегодня может усвоить. Не будем заранее решать за него, что именно ему может быть понятно, а что ему пока не по силам. Мы не знаем потенциальных возможностей психики каждого конкретного ученика. Известно, что психика любого ребенка хранит огромные резервы. Поэтому очень важно держать перед ребенком все время «зеленый свет»; нужно все время давать ребенку шанс и терпеливо ждать, когда он воспользуется этим шансом, все время поддерживая и ободряя его. Каждому отдельному ученику совсем не требуется «пройти» все, что есть в учебнике! Тем более не требуется все это специально запоминать. Сегодня слабый ребенок, работая с учебником, справляется только с простыми заданиями. Но перед ним остаются все задания; они все равно предлагаются (но не навязываются!). И, возможно, через какое-то время наш ребенок ощутит в себе силы преодолеть планку. Возможно, ему захочется вернуться к «трудным местам» в учебнике, и теперь он их сможет воспринять. Составляя поурочное планирование, учитель выделяет какие-то страницы учебника. Но кто-то, возможно, найдет для себя наиболее важное и самое интересное именно в невыделенных страницах.*

Обращаясь теперь к сопоставлению школьных учебников, написанных в соответствии с новой и традиционной стратегиями обучения, выделим три момента.

### **Момент первый:**

*Традиционный учебник* — собрание непререкаемых истин, необходимых знаний, разложенных «по полочкам». Все это требуется усваивать, знать, выполнять. Весь предлагаемый учебником материал надо «пройти» и быть готовым к воспроизведению. Учебник декларативен, назидателен, монологичен.

*Учебник нового типа* сообщает весьма значительный объем знаний, и при этом не предполагает их усвоения (а тем более воспроизведения) всеми учениками и в полном объеме — в соответствии с принципом разведения уровней. Учебник ориентирован не столько на усвоение готовых знаний, сколько на поиск знаний. Декларативность и назидательность здесь в максимальной степени исключены, зато усилено внимание к доказательствам, объяснениям, обсуждениям. По сути своей учебник диалогичен.

### **Момент второй:**

*Традиционный учебник* не только строг, но и предельно лаконичен. В нем нет ничего, что отвлекло бы от передачи учащимся необходимых знаний, вызвало бы какие-то сомнения, инициировало бы «ненужные» ассоциации.

*Учебник нового типа*, напротив, достаточно многословен и отнюдь не гонится за строгостью изложения. Различные ассоциации, вопросы, сомнения, отступления (в том числе исторические и лирические) широко используются, поскольку дают пищу для размышлений, обобщений, рождения гипотез. Непривычно большой объем учебников нового типа несколько не опасен, если следовать принципу разведения уровней. Он не только не чреват перегрузками учащихся, но, напротив, в немалой степени их претвращает. Известно, что развернутость текста заметно облегчает его усвоение. Как удачно выразился один учитель, «у школьника не так много времени, чтобы разбираться в кратком учебнике». Добавим также, что именно краткие учебники поневоле провоцируют ученика на зазубривание.

### **Момент третий:**

*Традиционный учебник* обходит, как правило, «острые углы», жизненным ситуациям предпочитает «мертвые» схемы. Преследуется цель — внушить учащемуся ощущение завершенности процесса познания науки в целом или какого-то ее раздела. Здесь ответы на вопросы важнее самих вопросов.

*Учебник нового типа* «острых углов» старается не обходить и практикует честные дискуссии. Он обращает внимание учащихся на жизненные коллизии, не ограничивается схемами, а выходит на диалектику реальных ситуаций. Здесь важнее именно вопросы, нежели ответы. Незавершенность процесса познания рассматривается как нормальный факт.

P.S. Новая стратегия обучения с использованием учебников, написанных в соответствии с новой концепцией, — отнюдь не «кабинетное изобретение». Эта стратегия отработывалась на практике более, чем в 200 школах в Украине, России, Казахстане в 1989—1999 годах в рамках инновационной образовательной технологии «Экология и диалектика» (автор технологии — Л. В. Тарасов). В настоящее время продолжается отработка указанной технологии в ряде школ Украины (здесь эта технология



несколько усовершенствована и имеет название «Экология и развитие»\*) на основе учебников нового типа, издаваемых через ИТД «Университетская книга» в г. Сумы. Об инновационном образовательном проекте «Экология и развитие» мы предполагаем рассказать в следующем номере журнала.

### Литература:

1. *Тарасов Л. В.* Модель школы «Экология и диалектика» // Школьные технологии. — 1997. — №1 — С.55–70.
2. *Тарасов Л. В., Тарасова Т. Б.* Учебники, ориентированные на личность ребенка и подростка // Новая книга. — 2001. — №7–8. — С.40–41
3. *Тарасов Л. В., Тарасова Т. Б.* От учебников для учителя к учебникам для учащегося // Вестник РУДН, серия «Фундаментальное естественнонаучное образование». — 2002. — №7. — С.126–132.
4. *Тарасов Л. В., Кочубей Н. В., Тарасова Т. Б.* Роль учебной книги в образовательном процессе: необходимость смены традиционной парадигмы // Новая книга. — 2002. — №10. — С. 17–23.
5. *Мордкович А. Г., Тарасов Л. В.* Каким быть школьному учебнику? // Математика в школе. — 2003. — №8. — С. 2–5.
6. *Целищева Н. И.* Лев Тарасов и его модель «Экология и диалектика» // Народное образование. — 1997. — №1. — С. 20–21.

---

#### ***Л. Тарасов, Т. Тарасова.* Смена глобальной стратегии мышления и новая концепция школьных учебников**

Рассматривается новая глобальная стратегия мышления, основанная на эволюции естественнонаучного знания и отвечающая происходящему в наше время процессу демократизации общества. Поскольку поколения с новым мышлением формируются через обучение, то необходима смена стратегии обучения в общеобразовательной школе, предполагающая отказ от «педагогики принуждения» и переход к «педагогике сотрудничества». Для реализации такого перехода предлагаются принципиально новая концепция школьных учебников и модернизация роли учителя в учебном процессе.

#### ***L. Tarasov, T. Tarasova.* Change in the Global Strategy of Thinking and New Concept of School Textbooks**

The article deals with the new strategy of global thinking that is based on evolution of natural science knowledge and responded to the current process of society democratization. As far as generations with the new mode of thinking are forming through education, it is necessary to change the strategy of education in the general secondary school refusing «the pedagogics of compulsion» and furthering transition to «the pedagogics of collaboration». To realize such a transition the authors suggest the new concept of school textbooks and modernization of teacher's role in the education process.

---

\* Інформацію щодо видань з моделі «Екологія та розвиток» див. на сторінці 3 обкладинки.

---

---

## CONTENTS

---

---

### FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Viktor ANDRUSHCHENKO**

Philosophy of Education in the XXI<sup>st</sup> Century: searching for priorities ..... 5

**Volodymyr SHEVCHENKO**

Philosophy of Education: Problems of self-determination ..... 18

**Vladlen LUTAY**

On Situation in the Development of the Conceptual Bases  
of Philosophy of Education in Ukraine and their Implementation  
into the Pedagogical Practice ..... 30

### SOCIOCULTURAL DEMENSION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

**Mykola MYKHALCHENKO**

Philosophy of Education and Sociocultural Theory ..... 38

**Viktor PAZENOK**

Humanistic Principle of the Modern Philosophy of Education ..... 52

**Iryna RADIONOVA**

Theoretical Intentions and Practical Experience of Critical Pedagogy ..... 74

**Sergiy KLEPKO**

Civic Education: utopias, models and philosophies ..... 86

**Iryna DOBRONRAVOVA**

Philosophy of Education in the Time of Post-non-classical Science ..... 116

**Kostyantyn KORSAK**

Development of Philosophy of Nanotechnologies and Education  
in Ukraine ..... 126

### PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

**Vitaliy TABACHKOVSKIY**

Problems of Pedagogics in the Framework  
of Modern Philosophical Anthropology ..... 135

<b>Maria KULTAYEVA</b> Pedagogical Thinking as Regional Ontology and Epistemological Situation .....	<b>149</b>
<b>Viktoria GAYDENKO, Iryna PREDBORSKA</b> Knowledge Alienation as the Problem of Philosophy of Education: theories, practices, paradoxes, policies and prospects .....	<b>159</b>

## **EDUCATIONAL PRACTICES AND STRATEGIES**

<b>Anatoliy LOY</b> Transformation of Philosophical Education in the Context of Social Changes .....	<b>167</b>
<b>Tamara YASHCHUK</b> «European Choice» in Teaching Philosophy in the Higher Education School .....	<b>184</b>
<b>Volodymyr RATNIKOV</b> Rationality as a Priority Idea in the Course of Philosophy in the Higher Education School .....	<b>193</b>

## **HISTORY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION**

<b>Igor BYCHKO</b> Cognition as Teaching: an attempt of historical and philosophical research .....	<b>201</b>
<b>Ada BYCHKO</b> National Aspects of Philosophy of Education in Ukraine .....	<b>210</b>
<b>Natalia SHAKUN</b> Peculiarities of History Interpretation in the Classical Ukrainian Philosophical and Educational Thought .....	<b>229</b>

## **DIDACTIC INNOVATIONS: PROJECTS AND EXPERIENCE**

<b>Lev TARASOV, Tetyana TARASOVA</b> Change in the Global Strategy of Thinking and New Concept of School Textbooks .....	<b>239</b>
<b>Our authors</b> .....	<b>253</b>
<b>Requirements to the articles</b> .....	<b>255</b>

## НАШІ АВТОРИ

**АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович** — доктор філософських наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України;

**БИЧКО Ада Корнійвна** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого;

**БИЧКО Ігор Валентинович** — доктор філософських наук, професор кафедри історії філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**ГАЙДЕНКО Вікторія Олександрівна** — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських наук Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

**ДОБРОПРАВОВА Ірина Серафимівна** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**КЛЕПКО Сергій Федорович** — кандидат філософських наук, доцент, проректор Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти, головний редактор журналу «Постметодика»;

**КОРСАК Костянтин Віталійович** — кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач відділу теорії і методології природничої та інженерної освіти Інституту вищої освіти АПН України;

**КУЛТАЄВА Марія Дмитрівна** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**ЛОЙ Анатолій Миколайович** — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**ЛУТАЙ Владлен Степанович** — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

**МИХАЛЬЧЕНКО Микола Іванович** — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу соціальних проблем та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти АПН України;

**ПАЗЕНОК Віктор Сергійович** — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, проректор Київського університету туризму, економіки і права;

**ПРЕДБОРСЬКА Ірина Михайлівна** — доктор філософських наук, професор, перший проректор Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

**РАДІОНОВА Ірина Олександрівна** — доктор філософських наук, професор кафедри соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**РАТНИКОВ Володимир Сазонович** — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Вінницького національного технічного університету;

**ТАБАЧКОВСЬКИЙ Віталій Георгійович** — доктор філософських наук, професор, завідувач відділу філософської антропології Інституту філософії НАН України;

**ТАРАСОВ Лев Васильович** — кандидат фізико-математичних наук, професор, автор освітніх технологій «Екологія та діалектика» і «Екологія та розвиток»;

**ТАРАСОВА Тетяна Борисівна** — кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, автор освітньої технології «Екологія та розвиток»;

**ШАКУН Наталія Валеріївна** — аспірантка Чернігівського державного інституту економіки і управління;

**ШЕВЧЕНКО Володимир Ісакович** — доктор філософських наук, професор Чернігівського державного інституту економіки і управління;

**ЯЦУК Тамара Іванівна** — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Статті мають бути написані спеціально для наукового часопису «Філософія освіти» (ніде раніше не друковані і не надіслані до інших видань) і відповідати вимогам ВАК до наукових праць, зокрема Постанові від 15.01.2003 р. Президії ВАК України «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України».
2. До статті додається рецензія доктора наук або рекомендація до друку наукового підрозділу (кафедри, відділу).
3. Статті друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, дат, назв, точність цитування і посилання на джерела відповідальні автори.
4. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (шрифт — Times New Roman, розмір шрифту — 14, інтервал — 1,5, всі поля — 20 мм) електронною поштою або на дискетах чи дисках. Електронна пошта редакції: ivo902@bigmir.net  
Файли обов'язково мають супроводжуватися роздруківкою. Графіки і малюнки мають бути виконані чітко.
5. Після основного тексту статті (обсяг статті — від 20 000 до 40 000 знаків (0,5 — 1 д.а.)) подається література — бібліографічний список на мові оригіналу, що складається за алфавітним порядком або за порядком цитування, під заголовком «Література».  
Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 — номер джерела за списком літератури, 87 — сторінка.  
Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 145; 7, 25; 5, 348].  
Після бібліографії подається анотація українською, російською і англійською мовами (загальним обсягом від 1800 до 2000 знаків), яка містить стисло 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).

### 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.

### 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  
або за телефоном: (044) 286-64-02; e-mail: ivo902@bigmir.net



Наукове видання

*Затверджено до друку рішенням вченої ради  
Інституту вищої освіти АПН України,  
протокол № 6 від 26 вересня 2005 року*

## **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ** **1/2005**

Продюсер *О. В. Симоненко*  
Відповідальний за випуск *О. М. Шипко*  
Коректори *С. С. Ковалець, А. С. Черкасова*  
Технічний редактор *Л. І. Швець*  
Комп'ютерне макетування *Т. Я. Кушка*

*В оформленні першої сторінки обкладинки  
використано фрагмент «Портрет дівчини»  
(Геркуламський майстер, I ст.)*

Формат 70x100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Гарнітура Таймс. Обл.-вид. арк. 18,01. Наклад 300 прим.  
Замов. № .....

### **ВИДАВНИЦТВО** **МАЙСТЕР-КЛАС**

МК Головний офіс: вул. Івана Кудрі, 5, м. Київ, 01042, mclass@ukr.net  
МК Харків: вул. Бакуліна, 11, м. Харків, 61166, mc\_kharkov@ukr.net  
МК ІАВО (Інформаційна агенція «Вища освіта»): а/с 492, м. Харків, 61103  
МК НМВ (Навчально-методичний відділ): а/с 492, м. Харків, 61103

#### **Ексклюзивний дистриб'ютор МК:**

ЗАГ «Національний книжковий проект», вул. Сім'ї Сосніних, 3, м. Київ, 03680  
Тел.: (044) 273-57-16, 273-57-18