

УДК 1 «654»:37.035(477)(092)

Віктор ДОВБНЯ

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ Г. ВАЩЕНКА
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬ-
ТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ**



Стаття присвячена аналізу предметного поля філософії освіти Г. Ващенко та проблемі культурно-освітнього спадку в сучасному суспільстві. Показано можливості нового «прочитання» філософсько-педагогічної спадщини українського мислителя і педагога. Висвітлено основні орієнтири філософсько-освітнього мислення Г. Ващенко: розбудова української освітньої системи — згуртування українського народу — утвердження самостійної Української держави. Автор статті стверджує, що нова парадигма освіти має розроблятися на підставі ідей цілісності людини, суспільства, культури та співмірної їх зміни під впливом трансформаційних процесів.

Ключові слова: *філософія освіти, соціокультурна теорія, людина, культура, суспільство, парадигма освіти, трансформація.*

Соціально-економічні й культурно-цивілізаційні трансформації в умовах становлення нової незалежної держави окреслюють якісно новий характер соціокультурної динаміки українського суспільства й об'єктивно висувають на перший план проблему формування освіченої та культурної людини. Освіченість і культурність у наш час означає культивування людиною здатності ефективно визначати мету, цінності та засоби діяльності, усвідомлюючи при цьому їхні соціальні та антропологічні наслідки. Сучасна філософія освіти, витлумачуючи людину цілісною істотою, не виключає підхід до неї як суб'єкта-носія єдності раціонального та ірраціонального. Раціональність дій людини проявляється у виборі мети та засобів діяльності. Проте духовні цінності непідвладні вільному вибору й прорахунку. У даному разі вступають у дію механізми ірраціонального гатунку. А ще ж виникає питання: «як прожити, щоб не наслідити?»

В умовах невинних трансформацій сучасного соціуму, природних катаклізмів, що нарастають, усебічних економічних, соціально-політичних

і культурних змін форм соціального та індивідуального буття, змінюється місце й роль освіти та виховання. Освіта як соціокультурний організм усе більше відіграє об'єднавчо-синтетичну роль стратегією суспільних змін. Своєю чергою, перспективи трансформації суспільного буття України пов'язуються з реформуванням освітньої сфери. При розробці альтернативи нинішній теорії освіти, у середовищі педагогічних експертів виринає на поверхню думка про освіту як каталізатор перемін, як епіцентр нової парадигми підготовки людини до життя в глобально-інформаційному просторі. Ця лінія аргументації збігається з осягненням феномена сучасної освіти, коли фахівці враховують взаємовпливи й характер взаємодії, що відбувається в системі координат глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації, що супроводжуються етнізацією й регіоналізацією культурного життя [див. 8].

Нові образи-парадигми освіти й схеми майбуття представлені в дослідженнях таких відомих зарубіжних учених, як Ж. Аллак, З. Бауман, Зб. Бжезинський, Ю. Габермас, Е. Гідденс, Б. Гершунський, А. Макінтайр, Д. Медоуз, Р. Рорті, Дж. Сорос, Е. Тоффлер, Д. Фрідман, Ф. Фукуяма та ін. Українські науковці (В. Андрущенко, М. Дробноход, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, С. Клепко, К. Корсак, В. Лутай, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, Ю. Павленко, В. Пазенок, З. Самчук, В. Савельєв, А. Толстоухов та ін.), висвітлюючи можливі варіанти культурно-цивілізаційних координат, обґрунтовують стратегії розвитку освіти та новітні засади державної освітньої політики. При цьому «рух інтелекту» в сучасному зарубіжному й вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі виявляє себе у формуванні думки про те, що людство не матиме майбутнього, якщо не буде зусиль державних органів, неурядових і громадських організацій щодо ефективного розвитку освіти, науки та технологій.

Істотним для актуальності дослідження є й те, що освіта як достатньо складний і суперечливий соціокультурний і національно-культурний феномен є об'єктом інтерпретації багатьох дослідників, які представляють різні педагогічні й філософські школи, течії та напрями й репрезентують, відповідно, несхожі одна на одну концепції. Водночас намічаються й нові конвергенції між гуманітарними підходами до освіти. Аналізуючи тенденції розвитку сучасного українського суспільства, чимало вчених і політиків схиляються до розуміння освіти як «політикоутворюючого» фактору суспільно-політичного розвитку. Більш того, як уточнюють В. Андрущенко і В. Савельєв, «йдеться про конституалізацію в рамках науки про політику (Policy Science) окремого мультидисциплінарного напрямку — дослідження та аналізу освітньої політики (Education Policy Study and Education Policy Analysis)» [1, 11–12]. На іншому боці (в академічних колах і не тільки), наростає критика, що високоякісна освіта й фундаментальна наука, незважаючи на багатообіцяльні наміри, не є пріоритетними в українській

державі. Ситуація ускладнена тим, що в сучасних історичних умовах, на відміну від високорозвинених країн, в Україні відсутня мотивація здобуття високих знань й освіти. У значної частини молодих людей є лише бажання отримати документ про освіту, причому часто-густо в будь-який спосіб.

За таких умов виникають нові проблеми. Транснаціональні компанії як потенційні фінансові інвестори освіти не мають достатнього підґрунтя для інвестиційної діяльності, а теорія людського капіталу, що є базовою «філософською ідеєю» освітнього департаменту Світового банку, не знаходить підтримки в частини політичного істеблішменту України. До того ж, ідеологія неолібералізму й побудовані на її основі теорії наштовхуються на нерозуміння українських освітян. Ці труднощі вимагають нового визначення відносин між освітою та державою. Сьогодні нам потрібна нова форма філософського осмислення й розробка нових підходів до будівництва сучасної освітньої моделі в Україні.

Нинішня модель освіти є втягнутою в глобальну діалектику й знаходиться між тоталітарним минулим і демократичним майбутнім. Чи є можливість виходу з такого непевного й хиткого становища? На перший погляд, позірно просте питання. Зрозуміло, що є. І все-таки: чи враховуємо ми ті внутрішні та зовнішні впливи, яких зазнає освіта? Нам уявляється, що освітній комплекс, перебуваючи в перехідному стані, усе більше набуває абрисів так званого символічного «трикутника» Б. Кларка. Ідеться про те, що освіта, контрольована сьогодні по суті державою, плавно зміщується від «моноінституціональної» моделі до «полісуб'єктної». Висунута теорія виходить із ґрунтового феномена поступового самоствердження ринку (бізнесу) та національних освітніх кадрів. Як переконують дослідники цієї моделі С. Марґінсон і Дж. Родес, рух до одного з кутів означав би рух у протилежному напрямку від інших, а фокус моделі зосереджується на врядуванні та політиці [12, 283].

Хоч би як там було, украй складні соціокультурні, цивілізаційні та геополітичні проблеми українського суспільства, що все-таки торує шлях до інтеграції до європейського й світового культурно-цивілізаційного простору, зумовлюють величезний дослідницький інтерес до філософсько-освітньої проблематики. Збільшення кількості праць, що вивчають різні аспекти функціонування й розвитку системи освіти, однак, ще недостатньо супроводжується дослідженням взаємодії освіти з середовищними характеристиками різних рівнів соціуму й багатоаспектними сторонами культури. Осмислюючи сучасні трансформаційні процеси, варто враховувати й культурно-історичні підвалини українського суспільства. Саме тому набуває значущості й актуальності вивчення творчої спадщини корифеїв освіти, праці яких дають змогу побачити, як розв'язували наші попередники проблеми подолання «розривів» у відношеннях «суспільство — освіта»,

«культура — освіта», «людина — освіта», формували соціокультурний потенціал освіти й моделювали процеси розвитку суспільства в цілому. При цьому дуже важливо, приймаючи надбання минулих епох, не втрачати, а й нарощувати соціокультурний та національно-культурний потенціал української філософії освіти, щоб бути не «запасним гравцем Європи» (М. Михальченко), а конкурентоспроможною нацією в європейському й світовому співтоваристві.

Мета нашої статті — дослідити ключові ідеї теоретичної рефлексії освіти і виховання українського мислителя й педагога Григорія Григоровича Ващенка (1878–1967 рр.), їх місця й сенсу в культурному універсумі життя, педагогічного проекту типу людини, особливостей педагогічної діяльності в контексті сучасних соціокультурних перетворень в Україні.

Актуальність дослідження філософії освіти Г. Ващенка обумовлена різким посиленням внутрішніх соціокультурних суперечностей в Україні, які на початку ХХІ ст. доповнюються зовнішніми глобальними цивілізаційними викликами, небезпеками та загрозами. Соціокультурна трансформація України загострює проблему парадигми метафізичних координат людини, суспільства та культури. Без зміни вимірів парадигмальності не варто сподіватися на поступ України в нестабільному й швидкоплинному світі. У цьому сенсі плідними можуть стати дослідження внутрішнього й зовнішнього горизонтів новітніх парадигм освіти, у тому числі пов'язаної з ними освітньої концепції Г. Ващенка. Інакше кажучи, перед філософією освіти з новою гостротою постає необхідність вивчення наявних освітніх концепцій і парадигм.

Застосовуючи соціокультурний підхід (В. Андрущенко, І. Бичко, М. Михальченко, В. Табачковський та ін.) до дослідження освітньої концепції Г. Ващенка, ми зможемо пов'язати в одне ціле три підходи для досягнення запропонованої мети: 1) філософський, розглядаючи сенс розвитку українського суспільства й людини в системі суспільних відносин; 2) соціологічний, інтерпретуючи людину як складову соціального організму (соціуму) і 3) культурологічний, розуміючи культуру як складник загального соціокультурного процесу, у якому вирішальну роль відіграє система освіти й виховання як засіб реалізації духовних цінностей і практичних потреб суспільства, як засіб усвідомленого формування людини.

Тут слід зауважити, що дослідження філософії освіти Г. Ващенка нашою є на ряд проблем методологічного характеру. Зокрема, розмитість загальнометодологічних підходів, неповноту концептуально-методологічного інструментарію, недостатню розмежованість наукового й буденного дискурсів. Очевидно, що це наслідки тих теоретико-методологічних процесів, які достатньою мірою ще не виявлені й не опрацьовані в історико-філософських дослідженнях. Проте в нас є чудовий

взірець — С. Кримський, якому вдалося розкрити концептуальні засади аналізу перехідних процесів [7, 672–685]. Тому варто скористатися «концептуальною сіткою розкриття феномену динамізму» як істотною ланкою методологічного аналізу перехідного етапу від індустріальної до постіндустріальної цивілізації.

Розуміючи складність проблеми теоретико-методологічних засад історико-філософського дослідження, автор спирався на «раціональне зерно» методологічних розробок ще таких українських (В. Кременя, В. Лутая, М. Култаєвої, М. Михальченка, М. Романенка) та зарубіжних (О. — Ф. Больнова, П. Козловського, Т. Куна, Г. Жиру, П. Фрейре, М. Шелера) авторів.

Важливим є те, що освіта як соціокультурний феномен буде розглядатись у різних освітніх системах. Так, філософсько-освітня концепція Г. Ващенка по відношенню до своєї сутнісної природи виконувала дещо інше смислове навантаження, ніж сучасна освітня парадигма, оскільки її соціокультурна сутність була орієнтована на індустріальне суспільство. Доба індустріалізму потребувала людини-спеціаліста, людини-фахівця. Суспільство було (й почасти сьогодні залишається) орієнтованим на властиві індустріалізації відносини на засадах принципів відображення. Першочерговими для індустріального суспільства поставали не «рівень прожиткового мінімуму», а «ціна, кількість і якість робочої сили». Звідси освіта, в основі якої лежала патерналістська педагогіка, повинна була відтворювати всю ту суму знань, що накопичило людство протягом своєї історії.

Сучасний соціум, культура й людина проектується в освітній проблематиці на нинішні динамічні трансформаційні процеси інформаційного суспільства. Сьогодні на перший план висувається проблема «виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [10, 2]. Автори новітніх нормативно-правових документів передбачають, що реформування системи освіти України буде здійснюватись «на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти» [10, 3]. Поворот від смислотворчого вектора доби індустріалізму — «природоцентризму» до нового типу цивілізації — «людиноцентризму» (якщо це, принаймні, не декларативні наміри) є зміною стратегічних орієнтирів і перетворює людину в осердя наукової картини світу.

На необхідності такого підходу до реформування освітньої галузі неодноразово наголошували українські філософи, зокрема В. Андрущенко, В. Кремень, В. Шинкарук. В умовах формування цивілізаційної моделі інформаційного суспільства філософія освіти як її теорія та методологія, на думку В. Андрущенко, «розгортає освітній процес до рівня *всезагаль-*

ності розуміння людини і людяності (курсив мій — В. Д.), гуманізму і фундаментальних цінностей, за якими — історія, сьогодення і майбутнє» [2, 23]. Розвиваючи такі уявлення, зауважимо, що реформування освіти має проводитись не на стихійно-інтуїтивному рівні й бути залежним від політико-культурної кон'юнктури, а на належному науково-методологічному аналізі та обґрунтуванні з урахуванням історичних цінностей і філософсько-педагогічної спадщини українського народу.

І все ж таки, ми розглядаємо парадигмально різні освітні системи. Специфіка соціокультурного процесу в його часово-просторовому вимірі полягає в тому, що це багатовимірне, різнопланове і, звичайно, системне явище. На основі дійсної цілісності соціокультурної тріади — людини, суспільства й культури, що перетинаються у сфері освіти, — в умовах перехідного процесу інтегруються як суб'єкти творення, так і суб'єкти відтворення національно-культурних, духовних цінностей, які деякі дослідники називають «архетипами фонду розвитку». Україна потребує актуалізації своїх національних архетипів духовності, що народжувалися в надрах культури України-Руси, тієї духовності, що плекалася в часи національно-визвольних змагань, чи взагалі тієї духовності, що стала підставою людського, освітнього й державного розвитку. Бо «мінімізація чи навіть знищення архетипів фонду розвитку є ознакою катастрофічної форми процесу» [7, 677].

Окрім цього, важливою бачиться й інша думка С. Кримського про те, що перетворення, зміни чи трансформації потребують пошуку таких наскрізних елементів, фундаментальних структур, цінностей і тем, які б не роз'єднували, а об'єднували минуле, теперішнє та майбутнє [7, 296]. В освіті, наприклад, такою наскрізною структурою є тріада Людина — Культура — Суспільство. Кожна історична епоха може виявляти різні змісти цих цінностей, але тематично вони не сходять з поля культури, до якої причетні усі форми суспільної свідомості. Навчально-освітня діяльність є одним з найважливіших способів буття людини, що може поєднувати або, навпаки, роз'єднувати субстантивні атрибути культури.

Аналізуючи творчість Г. Ващенко, треба сказати, що в ній окреслюється виразна тенденція до більш широкого розгляду культури, ніж у марксистсько-ленінському тлумаченні як ідеологічної надбудови. У працях українського вченого обґрунтовується думка про те, що культура є спосіб людського буття у світі, що в ній і через неї природне буття українського народу набуває смислів і значень вселюдського світу буття. Інтелектуальне обдарування Г. Ващенко дало йому змогу від конкретних досліджень у царині освіти прийти до досить послідовних філософських висновків. Провідна ідея багатьох його досліджень — нерозривна єдність культури й освіти в історичному поступі українського народу.

Осмишуючи в єдності культуру й освіту, він витлумачує першу як «особливий світ людського буття», як «Божий дар», але її результати пов'язує з «політичним життям українського народу». Проблема єдності освіти й культури, таким чином, набуває у Ващенка політико-історичного значення як проблема свободи чи несвободи державно-політичного буття української людини. Він наводить численні приклади високої культури в історії України, особливо Київської та Козацької доби, звертає увагу на її різноманітність і багатогранність, гармонійність і ту рису, що її можна назвати «світлістю». Тим самим учений показує великі здібності українського народу до культурного розвитку, у т.ч. у царині освіти, і вважає, що «при відповідних умовах політичного життя український народ міг би розгорнути широку творчість по всіх ділянках культури» [5, 66].

Звідси цілком послідовний рух до відродження своєрідного й виразного антропологічно-екзистенційного характеру буття українства, що намагається за допомогою культури вдосконалювати й розвивати різноманітні здатності душі й тіла, виявляючи високі зразки матеріальної та духовної культури. Для доказу Ващенко наводить приклади досягнень у галузі сільськогосподарської культури — хліборобства, виноградарства. Відзначаючи, що останнє в умовах українського «підсоння» вимагає досить високої техніки, а головне — *любові до сільськогосподарської культури*. Духовна культура представлена в Україні іменами таких письменників, як Шевченко, Франко, Гоголь, Леся Українка, Короленко, Олесь; філософів, як Сковорода; учених, як Потебня, Веселовський, Островський, Багалій, Грушевський та багатьох інших; за більшовицьких часів серед учених він виокремлює фізика Капицю. Г. Ващенко стверджує різноманітність культурних здібностей українців: до науки, поезії, малярства, хліборобства, ремесла тощо. Навіть за несприятливих політичних і соціально-економічних умов ХІХ і ХХ століть українська людина не підкорилася обставинам буття, а виявляла великі практичні здібності. Як приклад, Г. Ващенко згадує «таких підприємців широкого масштабу й великих здібностей, як цукрозаводчики Харитоненко й Терещенко, що майже із нічого створили великі капітали і надзвичайно широко розгорнули свої підприємства» [5, 69].

Ясно, що Г. Ващенко робить спробу розв'язати проблему єдності освіти та культури, ураховуючи особливості культурно-історичного досвіду, економіко-господарської культури, специфічні принципи й засоби життєзабезпечення, що були набуті українським народом протягом багатовікового існування. Тому його цікавить механізм соціокультурної взаємодії людини, суспільства, культури й освіти, а точніше, як культура давалася людині через безпосередню чи відтворену предметність, як людина включалась у контекст культури свого народу через відтворення її предметних зразків і духовних артефактів, як освіта, будучи спрямованою на виробництво

і розвиток культури, впливала на розвиток людини як носія антропних цінностей культури. А якщо розібратися прискіпливіше, то можна зрозуміти, що він відстоює *ідею культурно-духовного смислотворення людиною власного життя в контексті пріоритету свободи та творчої діяльності*.

Суспільна активність філософської позиції українського педагога-мислителя не обмежується лише дотичними до проблематики культури аспектами. Як фахівець у сфері освіти, Г. Ващенко цілком слушно звертає увагу на те, що в сучасному йому суспільстві відбуваються складні й неоднозначні процеси, що потребують філософського узагальнення, закладання основ наукового світогляду, розвитку так званих формальних здібностей інтелекту, зрештою, вироблення нової освітньої парадигми. «Нова епоха, що чекає нас, нові умови життя, — заявляє Г. Ващенко, — вимагають і нової школи, взагалі нових методів навчання і виховання» [6, 398]. На середину ХХ ст. постала нагальна потреба концептуалізації соціального досвіду українського народу. І він намагається це зробити у формах філософської та наукової свідомості, адекватної формам буття української людини в індустріальному суспільстві.

У зв'язку з цим вкажемо на досить важливу *гіпотетико-прогностичну рису* творчого потенціалу Ващенка — уміння розуміти основні тенденції в розвитку окремих народів і цілого людства. У п'ятдесятих роках ХХ ст. він дійшов висновку, що людство загалом, і український народ зокрема, переживають незнану в історії кризу: «Коли борються два світи, і від того, як скінчиться ця боротьба, залежить доля людства. Але особливо в критичному стані перебуває тепер український народ. Крім загальної кризи, він переживає кризу національну, бо історія робить останній іспит, від наслідків якого залежить «бути чи не бути» українському народові» [6, 398]. Констатував Г. Ващенко й існування кризи в системі освіти.

Усвідомлення глибокого рівня суспільно-політичної й освітньої кризи спонукало Г. Ващенка до пошуку шляхів розвитку українського суспільства й спроб обґрунтування системи освіти в новій парадигмальній формі. Освітня парадигма, що функціонувала в радянському українському суспільстві на середину ХХ ст., на перший погляд являла собою достатньо врівноважений стан її елементів. Але «правило парадигми» в інтерпретації Т. Куна передбачає, насамперед, наявність цих елементів і, що дуже важливо, — їхню взаємодію.

Аналізуючи й співставляючи різні та по суті протилежні за своїми глибинними філософськими коренями методологічні установки, що лежали в основі таких педагогічних систем, як авторитарна педагогіка та теорія вільного виховання, Г. Ващенко намагався вирішити проблеми й задачі сучасної йому освіти в Україні. Виділивши ці дві педагогічні системи, він проводить їх порівняльний аналіз із урахуванням суттєвих елементів, що складають глибинні основи дисциплінарних матриць. Щоб дійти виснов-

ку, що, наприклад, система авторитарної педагогіки «в основу виховного процесу кладе авторитет педагога чи батьків і трактує учня виключно як об'єкт виховання, що має сприймати і засвоювати те, що подає педагог, виконувати його накази...» [5, 398–399], теоретик педагогіки торкається онтологічних конструктів освіти, епістемологічних уявлень, основоположних і здебільшого неусвідомлених цінностей, а також освітніх теорій, моделей тощо. Зрозуміло, що при цьому особливої уваги й осмислення у Ващенка набувають вихідні ідеї побудови авторитарної педагогіки і теорії вільного виховання. Проводячи філософсько-методологічний аналіз цих педагогічних систем, він урахував особливості сфери освіти як соціокультурного і національно-культурного феномена.

Очевидно, критичний історико-філософський аналіз освітніх концепцій і моделей дозволив йому вийти на розуміння особливої ролі та значення суспільства, культури і людини, загалом соціокультурного підходу у формуванні освітньої теорії та практики. Невипадково пошуки метаоснов, а також найбільш загальних і, водночас, системоутворювальних парадигмальних установок привели Ващенка до культуроорієнтованих парадигмальних орієнтацій у побудові своєї філософсько-освітньої концепції. Адже освіту Г. Ващенко розглядав як складну соціально організовану й культурно оформлену систему людської діяльності. Застосовуючи загальні філософські онтологічні категорії до розуміння феномена освіти, він визначив основні парадигмальні орієнтації в системі «педагогічного неолібералізму».

Пошуковий вектор філософсько-педагогічної думки Г. Ващенка досить довгий час закономірно переміщався від етнокультурної до діяльнісної, світоглядної, онтологічної та, нарешті, аксіологічної парадигматики освіти. У цілому це відповідало планетарному філософсько-освітньому «повороту» від класичної до некласичної, від модерної до постмодерної методології. Вплинули, звичайно, і національні традиції освіти, а також соціокультурна ситуація в Україні, що склалася на середину ХХ ст.

Одна з ключових філософських ідей, яку Г. Ващенко кладе в основу своєї освітньої концепції, — та, що виховання має потрійну природу — поряд із загальнолюдським до нього входять національне та індивідуальне. Найстисліше засади національної філософії виховання Г. Ващенко виклав у статті «Завдання національного виховання української молоді»: «Ніхто не стане шанувати людини, коли вона сама не буде шанувати себе. Так само ніхто не буде шанувати народу, що терпить рабство і не хоче боротися за свою волю» [4, 171]. Розв'язуючи суспільно-педагогічну проблему українського суспільства середини ХХ ст., Г. Ващенко у праці «Виховання волі і характеру» обґрунтовує тип «вольової, характерної людини». В основі можливості формування такого образу людини закладається *діяльна зміна* обставин буття української людини — боротьба за утворення самостійної України.

У зв'язку з цим можна вести мову про дотичність філософсько-педагогічного мислення Г. Ващенка і російського радянського філософа Г. Батищева. Останній у гегелівсько-марксистській діяльнісно-діалектичній філософській традиції подає діяльнісну сутність людини як філософський принцип [3, 73–144]. Але Г. Ващенко поширює *ідею діяльнісної людини* на руйнацію тоталітарного радянського режиму. Звісно, що Г. Батищев, «сказавши А», не зобов'язаний був «казати Б». І все одно, чи міг той же Г. Ващенко цілісно, діяльнісно-діалектично осмислити людське буття? Дане питання видається не таким уже простим.

Часткову відповідь на це запитання знаходимо в сучасного українського філософа В. Малахова: «... діяльнісне осягнення буття за самим своїм вихідним принципом не може не тяжіти до монологізму й суб'єктоцентризму: людина-діяч природним чином спрямовує свою увагу на те, що перед нею, тобто на світ об'єктів, у якому — і послуговуючись яким — прагне реалізувати свою мету» [9, 136]. Діяльнісну самореалізацію суб'єкта Г. Ващенко й спрямовує на розірвання ланцюга у вигляді тоталітарної радянської дійсності, що сковує світ буття української людини. Іншими словами, Г. Ващенко вів мову про вивільнення духу українського народу як носія національного виховання.

Для нас, сучасних українців, здається, зрозуміло, що філософія освіти Г. Ващенка орієнтована не на вузько-націоналістичні філософські обрії, а на всю розмаїтість сенсожиттєвих культурних орієнтацій і почуттів, думок та емоцій української людини. Він подає культурний розвій у всій його сукупності з народними звичаями, традиціями, фольклором, піснями і педагогічними установками, показуючи як у просторово-часовому вимірі українець зберігав велич духовного досвіду та своїх внутрішніх прагнень, намагаючись, щоб вони слугували не лише українському народові, а й несли користь багатьом іншим народам, загалом усьому людству.

У наш час, коли філософія освіти все більш дотична до розвитку творчого потенціалу людини, цілком закономірно постає питання про суспільну значимість філософсько-педагогічної спадщини Г. Ващенка. Філософія освіти визначається у своєму дотику до творчого потенціалу педагога та соціально-культурної рефлексії його освітньої концепції. Вона експлікує смисложиттєві координати творчого потенціалу українського мислителя. У цьому ракурсі філософія освіти Г. Ващенка конституюється не стільки в предметних результатах, скільки в якості послання минулих культур, який нам, нащадкам, слід по новому прочитати.

Тепер філософський аналіз проблеми обґрунтування освітньої спадщини Г. Ващенка істотно пов'язаний в Україні з осмисленням трансформаційних процесів. Тому є потреба, перш за все концептуально, розглянути таку істотну переробку систем, якою є трансформація, показати можливі

шляхи змін організації й функцій вихідного формоутворення та які особливості цього процесу в суспільстві й освіті.

Отже, *трансформаційне суспільство* — це поняття про ту частину сучасного глобалізованого суспільства, котра відрізняється від інших частин рухом від «старого» досвіду до «нового» досвіду та нововведень. Згідно з цим визначенням, трансформація є типовим перехідним процесом від одного рівня організації та функціонування суспільства, освіти, культури тощо до іншого формоутворення. Що ж до постсоціалістичної соціальної трансформації в Україні, то вона не є поверненням до капіталізму. Це рух українського суспільства в напрямі вищого витка спіралі цивілізаційного поступу.

Інтерпретація трансформаційних процесів С. Кримським як руху від старого до нового включає в себе також далекосяжну думку про можливість переробки старого та його адекватного відтворення, синкретичного поєднання старого й нового. Виявляється, що може бути рух і в зворотному напрямку від нового до старого як модернізації старого або «пробудження потрібного минулого».

Наше сьогодні також свідчить про те, що трансформаційні процеси мають варіативну природу, тобто є багатоплановими, багатоваріантними. Визнання варіативної природи трансформації означає не лише специфічне вирішення проблеми людини, її освіти, виховання, але й є суттєвим аргументом можливості відбору, селекції варіантів. Цю проблему в педагогіці ставить філософія освіти, і ми отримуємо новий важливий засіб аналізу для надбання знань, визначення тих «наскрізних елементів», ідей, які, йдучи від минулого, окреслюють контури майбутнього. До них належать розум — культура — духовність — людяність — виховний ідеал — ціннісний образ людини — загальнолюдська етика спілкування тощо.

У загальному русі сучасної філософської рефлексії проблеми трансформації важлива роль відводиться *принципу перманентності*. Він виражається у формуванні ярусів перетворень однієї теорії в іншу шляхом встановлення спільних для всієї множини теоретичних систем закономірностей. Це означає збереження деяких типових властивостей, що характерні для усіх теорій протягом усіх рядів перетворень. Внаслідок цього стара теорія структурується в напрямі послідовного узагальнення. Виразно це якраз і проявляється в освіті. Так, деякі елементи філософсько-освітньої теорії Г. Ващенко, які суголосні з інтересами й досвідом суб'єкта реформування початку ХХІ ст., можуть бути перенесені з одного ряду «старого» досвіду на інший ряд нового. Так утворюється «вторинне» тлумачення та розуміння філософсько-педагогічної спадщини, яка збагачує сучасну дійсність.

Зважати потрібно й на те, що для освіти в умовах трансформаційного суспільства вступає в дію *принцип відповідності* В. Гейзенберга як метод найбільшої аналогії між старим і новим знанням шляхом екстраполяції

класичних уявлень на некласичну галузь. Це означає, що в умовах перехідного процесу старі уявлення не можуть бути повністю адекватними новій галузі, а переваги набувають штучні, навіть фіктивні моделі, які лише окреслюють контури майбутнього, проектуючи від минулого. Вони утворюються навколо попереднього досвіду або алгоритму тлумачення старої дійсності. Тому споживачу знань важливим видається не лише знання, приміром, про Р. Феймана як лауреата Нобелівської премії в галузі фізики, а й уміння користуватися «діаграмами Р. Феймана».

Сказаного вище, мабуть, достатньо, аби зрозуміти, що в умовах трансформаційного процесу роль попереднього досвіду стає дещо іншою, ніж це мало місце під час формаційної сталості соціальних систем. Зокрема, перетворення старого йде не методом його зовнішньої руйнації та знищення, цілком можливим є шлях логічного, внутрішнього перероблення системи, у тому числі й освітньої, завдяки актуалізації й «пробудженню» спадщини наших попередників. Теоретично проникаючи у філософсько-педагогічну спадщину, ми можемо відкрити нереалізовані можливості того чи того автора, побачити її багатоваріативну природу, віднайти відповіді на питання, які стоять перед сучасною освітою. Таким чином, застосування методу нового «прочитання» думок дає можливість на базі текстів минулого, у тому числі й Г. Ващенко, творити нові знання у вигляді основоположних підходів до сучасної освітньої парадигми. Адже, звертаючись до історії філософії освіти, ми уточнюємо, коригуємо, переписуємо у світлі нових даних філософсько-освітнє знання. Так ми «учимось мислити», тобто осмислювати той чи інший текст, ту чи іншу філософсько-освітню концепцію, доктрину, парадигму. Даний аспект мисленневих операцій виразно розробив і описав М. Гайдеггер. Він підкреслював: «Тому ми повинні шукати мислення і його думку кожного разу в стихії її багатозначності, інакше вона залишиться для нас закритою» [11, 116].

Такою є філософія трансформації в цілому та особливості підходів до продуктів минулих культур зокрема. Відзначаючи ці факти, ми звертаємо увагу на те, що українська філософія, визнаючи системні характеристики сучасної України суттєво змінними, залишила незмінними у своїй суті наріжні принципи, на яких відбувалося становлення України як соціокультурної системи. Наскрізні принципи, досліджені в працях С. Кримського, зазнаючи від епохи до епохи певних модифікацій, зберігають свою архетиповість (архетип землі й принцип свободи), символічність (образ “Поля” чи рідного краю) і сакральність (образ Матері або статус софійності), постають свого роду культурними регулятивами, проблемне коло яких вирішується специфічним буттям української людини.

Оскільки такі принципи не є очевидними і мають культурно-духовне, а не суто фізичне походження, остільки питання соціокультурної визначе-

ності людини та її освіти набували у філософсько-освітній концепції Г. Ващенко специфічне вирішення. Так, спираючись на попередників, він визнає субстанціональний статус українського народу і розробляє філософсько-освітню теорію не денаціоналізованої людини, а соціокультурної визначеності людини як безпосереднього життя індивіда в певній культурі від народження. Тому свої зусилля філософ-педагог спрямовував на виховання свободолюбивих патріотів своєї Вітчизни, своєї Землі-Матері — України, котрі водночас відчували б себе громадянами європейського світу, котрі поділяють спільно європейські цінності. Г. Ващенко глибоко усвідомлював, що саме через освіту йде цілеспрямований процес соціалізації індивіда, його становлення як особистості, як громадянина. Становлення «вольової, характерної людини» мало своєю передумовою освоєння цінностей української освіти та культури, формування відповідальної громадянської позиції.

Отже, проведене дослідження дає підстави зробити висновок про те, що філософія освіти Г. Ващенко в структурі життєдіяльності українського суспільства й становлення людини, фіксуючи виклики ХХ ст., шукала адекватні відповіді на них, утверджуючи національні та європейські пріоритети, є відкритою для взаємозбагачення етнокультур, оскільки культивує діалог між ними. Простежується чітка корелятивна взаємозалежність тріади — *розбудова української освітньої системи — згуртування українського народу — утвердження самостійної Української держави*. Усе це набуває ознак зрозумілої й очевидної суспільної життєдіяльності для «вольової, характерної людини» як своєрідного категоричного імперативу. Нове «прочитання» філософії освіти Г. Ващенко, синтезуючи можливості онтологічного, гносеологічного, праксеологічного та аксіологічного аспектів формотворення освіти, показує й сьогодні орієнтири нової парадигми освіти як соціокультурного потенціалу сталого розвитку українського суспільства.

У колізіях нашого часу слід усе частіше звертатися до філософського осмислення творчого доробку українських педагогів минулого, творчих напрацювань сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів з метою формування переконливих концептуальних пріоритетів освіти в часовому і просторовому континуумі України в рамках світового філософсько-освітнього дискурсу.

Література:

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. — К.: “МП Леся”, 2010. — 368 с.
2. Андрущенко В. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В. Андрущенко // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Метод. семінар. 22 листопада. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3. / За заг. ред. В. Андрущенко. — К.: Знання, 2000. — С. 17–23.
3. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. — М.: Наука, 1969. — С. 73–144.

4. Ващенко Г. Завдання національного виховання української молоді / Г. Ващенко // Твори. — К.: “Школяр” — “Фада” ЛТД, 2003. — Т. 5. — С. 170–176.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Г. Ващенко // Твори. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. — Т. 2. — 441 с.
6. Ващенко Г. Основні проблеми педагогіки майбутнього / Г. Ващенко // Твори. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. — Т. 2. — С. 397–410.
7. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. — К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. — 718 с.
8. Личковах В. А. Філософія етнокультури: теоретико-методологічні та естетичні аспекти історії української культури / В. А. Личковах. — К.: ПАРАПАН, 2011. — 196 с.
9. Малахов В. А. Про розум, педагогіку і наші філософські уподобання / В. А. Малахов // Філософська думка, 2009. — № 1. — С. 134–137.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. — 37 с. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
11. Хайдеггер М. Что зовется мышлением / М. Хайдеггер; [пер. с нем. Э. Сагетдинова]. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. — 320 с.
12. Marginson S., Rhoades J. Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education: A glonacal agency heuristic // Higher Education. — Vol. 43. — No. 4. — 2002. — P. 283.

Віктор Довбня. Філософія образования Г. Ващенко в контексте современных социокультурных трансформаций в Украине.

Статья посвящена анализу предметного поля философии образования Г. Ващенко и проблеме культурно-образовательного наследия в современном обществе. Показаны возможности нового «прочтения» философско-педагогического наследия украинского мыслителя и педагога. Освещены основные ориентиры философско-образовательного мышления Г. Ващенко: обустройство украинской образовательной системы — сплочение украинского народа — утверждение самостоятельного Украинского государства. Автор статьи утверждает, что новая парадигма образования должна разрабатываться на основе идей целостности человека, общества, культуры и соразмерного их изменения под влиянием трансформационных процессов.

Ключевые слова: философия образования, социокультурная теория, человек, культура, общество, парадигма образования, трансформация.

Viktor Dovbnya. H. Vashchenko's Philosophy of Education in the Context of Contemporary Social and Cultural Transformations in Ukraine.

The article is devoted to the analysis of the subject field of H. Vashchenko's philosophy of education and the issue of cultural and educational legacy in the modern society. The possibilities of a new “reading” of Ukrainian thinker's philosophical and pedagogical legacy are shown. The basic landmarks of H. Vashchenko's philosophical and educational thought are illuminated: the arrangement of Ukrainian educational system, the unity of Ukrainian people, the approval of the independent Ukrainian state. The author of the article argues that a new paradigm of education should be developed on the basis of ideas of human, society, culture integrity and their proportional changes under the influence of transformation processes.

Keywords: philosophy of education, social and cultural theory, human, culture, society, paradigm of education, transformation.