

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Свідоцтво  
про державну  
реєстрацію  
серія КВ  
№ 23982-138223  
від 14 червня 2019 р.

**ВИЩА  
ОСВІТА  
УКРАЇНИ**

Засновано  
в 2001 році

Передплатний індекс  
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС  
1 (88)' 2023**

DOI: 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88)

**Засновники**

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

**Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»**

**Головний редактор**

**Віктор АНДРУЩЕНКО**, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Редакційна колегія**

**Валентина БОБРИЦЬКА**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Любов ДРОТЯНКО**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету

**Наталія КОЧУБЕЙ**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (заступник головного редактора)

**Сергій КУРБАТОВ**, доктор філософських наук, старший науковий співробітник, професор кафедри соціології Київського національного університету імені Вадима Гетьмана, радник президії НАПН України

**Владислава ЛЮБАРЕЦЬ**, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Олена МАТВІЄНКО**, доктор педагогічних наук професор, завідувач кафедри початкової освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Наталія МОЗГОВА**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Мар'я НЕСТЕРОВА**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, академічний куратор кафедри Жана Моне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій», директор Європейського центру досконалості «Європейські студії соціальних інновацій в освіті»

**Володимир СЕРГІЄНКО**, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Віолета СКИРТАЧ**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету

**Діана СПУЛБЕР**, доктор філософії, професор Університету Генуї (Італія)

**Наталія ТИТОВА**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Олена ЯЦЕНКО**, кандидат філософських наук, доцент, запрошений дослідник Інституту інженерії, орієнтованої на людину, Школа інжинірингу та інформатики Бернського університету (Швейцарія)

### **Редакційна рада**

**Віль БАКІРОВ**, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

**Галина БЕРЕГОВА**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри журналістики та філології Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика

**Леонід ГУБЕРСЬКИЙ**, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Володимир ЄВТУХ**, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, декан факультету соціально-економічних наук Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Ірина ЄРШОВА-БАБЕНКО**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Наталія РІДЕЙ**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

**Григорій ТОРБІН**, доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

### **Адреса редакції:**

01601, м. Київ вул. Пирогова, 9,  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова  
тел.: +38-044-239-30-17

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: [vou@udu.kyiv.ua](mailto:vou@udu.kyiv.ua)  
сайт журналу: [journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou](http://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou)

Схвалено рішенням вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова  
протокол № 3 від 09.03.2023 р.

## ЗМІСТ

### СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО

Рашизм: «нове/старе» обличчя агресора ..... 5

### АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Denys BAKIROV

The character of russian elite: intelligence and intelligentsia, dictatorship and contradiction ..... 18

### ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Наталія МОЗГОВА

Філософсько-антропологічний контекст теорії виховання дітей в східній та західній культурних традиціях: минуле й сьогодення ..... 24

Катерина ГОНЧАРЕНКО

Механізм формування інтерпасивного мовчазного суб'єкта в освітньому просторі ..... 32

### ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЕКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сергій ТЕРЕПИЩІЙ

Формування культури академічної соціальної відповідальності: уроки українського досвіду війни ..... 39

Мар'я НЕСТЕРОВА, Лілія АТНАЖЕВА, Андрій ЗАМОЖСЬКИЙ

Соціальні інновації та управління різноманіттям у співпраці університетів та громад ..... 47

### ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Maria SHEREMET, Daria SUPRUN

Psychological and pedagogical conditions of the organization of the professional training system of specialists in the field of inclusive education ..... 54

Галина КОЗЛАКОВА, Ірина СТАВИЦЬКА

Вдосконалення методики навчання іноземної мови у сучасному технічному університеті ..... 62

## **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**

**Світлана ГАНАБА**

Людина вчиться бути громадянином упродовж життя: розмисли над книгою Юло Вооглайда “Мислити як громадянин. Посібник для тих, хто хоче мислити самостійно” ..... 69

**Ірина КУЗНЕЦОВА, Олександра РУБАНЕЦЬ**

Етичний складник комунікацій у мережевому освітньому середовищі..... 80

**Вселена КРИЛОВА (Вселена СВИТЛА)**

Харизма викладача в екзистенціальних вимірах буття..... 87

## **ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ**

**Поліна ГЕРЧАНІВСЬКА**

Словник «Людина і культура»: єдність філософської антропології, філософії культури і культурології..... 96

**Катерина АСТАХОВА**

Міжнародна науково-практична конференція «Привабливість навчального закладу: складові та тренди» Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» 10 лютого 2023 р..... 98

Abstracting Review of Journal Articles ..... 100

Contents..... 106

До уваги авторів..... 108

**На підставі Наказу МОН України від 10.10.2022 р.  
№ 894 (додаток 2) журнал «Вища освіта України»  
включено до Переліку наукових фахових видань України  
категорії «Б» зі спеціальностей «033 – Філософія»,  
«011 – Освітні, педагогічні науки».**





УДК 32.019

DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).01

### **РАШИЗМ: «НОВЕ/СТАРЕ» ОБЛИЧЧЯ АГРЕСОРА**

© Андрущенко В., 2023

#### **Віктор АНДРУЩЕНКО**

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Президент асоціації ректорів педагогічних університетів Європи

**Ключові слова:** «рашизм», «фашизм», війна, гібридна війна, військова агресія, ядерна зброя, консолідація людства на перемогу.

*Аналізується злочинна природа російської влади, яка ініціювала та здійснює військові дії в Україні від 2014 року і до наших днів. Автор порівнює її з «фашистами» – основними злочинцями Другої світової війни, які ставили за мету оволодіння Європою та світом, чинили вбивства ні в чому неповинних людей, руйнували мирні міста та села, грабували культурні надбання народів, на території яких входили. «Рашизм» – це «фашизм» епо-*

*хи глобалізації (інформаційної революції, соціальної турбулентності), наявності зброї масового знищення. Між ними багато спільного. Насильство, попрання гуманістичних пріоритетів, масові вбивства, руйнація міст та сіл тощо однаково притаманні цим злочи́ним нашаруванням на живому тілі людської історії. У той же час, «рашизм» відрізняється від «фашизму», по-перше, мірою злоби, ненависті й підлості, з якою здійснюється їх агресія; по-друге, масивом відвертої брехні, яку вони викидають у духовний простір народів, на яких ця агресія спрямована; по-третє, «брязканням» зброєю масового знищення, якою вони погрожують світові; по-четверте, головною метою свого підлого вторгнення: якщо «фашизм» планував руйнацію держави, підкорення того чи іншого народу, обернення його в рабство, то «рашизм» ставить за мету їх цілковите знищення, виведення з історії та культури. Сформований генетично, «рашизм» є своєрідною омолою*

*на тлі людської цивілізації. Як вселенське зло, він не має права на існування в людському середовищі, має бути ізольованим від людства, а з часом – розсіяним*

*в історичному просторі й часі. Майбутня перемога України над «рашистами» стане найбільш вагомим внеском українців у збереження світової цивілізації.*

### **Розробленість проблеми**

Тема «рашизму» – злочинного явища в історії людської цивілізації – безпосередньо або опосередковано висвітлюється в працях (наукових та публіцистичних) таких українських авторів, як Володимир Горбулін, Борис Гуменюк, Михайло Журба, Петро Мироненко, Павло Кривонос, Володимир Сергійчук, Василь Ткаченко, Юрій Щербак та ін. Автори стверджують, що «рашизм» є різновидом нацизму, фашизму і синонімом терміну «російський нацизм», зосереджуються в основному на конкретних проявах «рашизму» в період його повноформатної війни в Україні, розкривають загрози, які він несе для Європи і всього цивілізованого світу. Менш висвітленими залишаються витoki цього ганебного явища, еволюція його жорстокості в історії людської цивілізації, засоби боротьби проти «рашизму» як однієї з основних проблем забезпечення життєздатності людства.

### **Виклад основного матеріалу**

Поняття «рашизм» увійшло у філософсько-політологічний та культурологічний науковий обіг зовсім нещодавно. Ним позначається агресивна, злочинна людність (значна частина населення Російської Федерації), яка розв'язала проти України (лютий 2022 р.) повноформатну й відкрити війну, названу їх керівниками «спеціальною операцією». Цим поняттям охоплюються не тільки військові злочинці, які вторглись в українські землі й творять на них неприкриті, нічим не обумовлене насильство – руйнують, спалюють, розкрадають культурні надбання, вбивають, катують, але й всі ті, хто готував агресію, сприяв її розгортанню матеріально, підтримував духовно, а також замовчував (немовби не помічав!) те вселенське зло, яке впало на голови українців.

Більшість дослідників називають «рашизм» ідеологією. Політолог і юрист Олександр Костенко, наприклад, вважає його ідеологією, що базується на ілюзіях і обґрунтовує припустимість будь-якого свавілля заради хибно трактованих інтересів російського суспільства; очільник Міністерства закордонних справ Латвії Едгарс Рінкевичс назвав його «звичайним фашизмом». Подібне визначення «рашизму» підтримує американський історик та письменник Тімоті Снайдер. Президент Польщі Анджей Дуда прирівнює злочини росіян в Україні до подій Голокосту. На думку Миколи Томенка, «рашизм» – людиноненависницька ідеологія, що за змістом суттєво не відрізняється від фашизму чи сталінізму. Рашизм маскується під антифашизм, але має фашистське обличчя і сутність, вважає політолог Станіслав Белковський.

Підсумовуючи та узагальнюючи попередні визначення, можна погодитись, що «рашизм» (від «Росія» (англ. *Russia*, «*Рашиа*») + «фашизм») або російський фашизм є терміном, який використовуються науковцями, політиками і публіцистами для позначення політичної ідеології та соціальної практики владного режиму Росії кінця ХХ – початку ХХІ століття, що базується на ідеях «особливої цивілізаційної місії» росіян, «старшості братнього народу», нетерпимості до елементів культури інших народів; на тоталітаризмі й імперіалізмі радянського типу, використанні російського православ'я як моральної доктрини, на геополітичних інструментах впливу насамперед енергоносіях для європейських країн, військової сили, стосовно країн, що входять до сфери впливу Російської Федерації [11].

До цього у більшості випадків про росіян говорили приблизно так, як і про інші народи Європи і світу: тоді-то ви-

ники, сформувались як народ, мають свої особливі й водночас спільні з іншими народами характеристики. Щоправда, проникливі історики відзначали якусь незрозумілу й практично невлівому генетично сформовану агресивність цього народу, нестримне, патологічне прагнення до завоювання чужих територій, ведення періодичних війн, спрямованих на підкорення інших народів і культур, невиразної, але помітної злоби, з якою здійснювались ці злорякісні процеси. Дослідники пояснювали це генетикою ординської історії, на основі якої формувався російський етнос.

У різні часи, які передували прямій агресії в Україну, російський вчений Лев Гумільов називав їх «потворним етносом». Світові лідери – Вінстон Черчилль, Шарль де Голль, Карл Маннергейм та ін. попереджали світову спільноту про загрозу, яку несе з собою радянське (російське, більшовицьке) входження в Європу в ході Другої світової війни. Президент США Рональд Рейган називав Радянський Союз «імперією зла»... Однак якоїсь особливої тривоги у більшості аналітиків світу означені особливості російського народу, навіть в умовах так званої «холодної війни», не викликали. Мовляв, а який народ в історії не воював, хто не зазіхав на чужі землі, не захоплював полонених, не погрожував...

І справді, історія та практика життєдіяльності багатьох народів знала багато чого такого, що виходило за межі цивілізаційних норм та принципів. Люди є люди. Як писав поет:

...У всякого своя доля  
і свій шлях широкий,  
Той мурує, той руйнує,  
Той неситим оком  
За край світа зазирає,  
Чи нема країни,  
Щоб загарбать і з собою  
Взять у домовину...

Добро і зло – одвічні супутники історії. Вони завжди переплітались, десь вибухали культурним злетом, протуберан-

цями добра, творчості і свободи; в інших випадках падали на плечі людей важкими випробуваннями, обертались несправедливістю, суперечністю, а може, й злочином. З часом народи усвідомлювали свої місце та роль в історії, пишались здобутками або ж схиляли голови у покаянні за свою історичну похибку, приносили свої вибачення. І хоча в історії завжди перемагало «добро», соціального «зла» в ній також було немало. Не інакше, як суперечливими нині визнаються військові звитяги легендарного шумерського царя Гільгамеша (правив між 3000 та 2500 рр. до н.е.), знакові битви Олександра Македонського (336–329 рр. до н.е.). Таку ж оцінку історії отримали Хрестові походи середньовіччя (XI–XV ст.), тридцятирічна війна (1618 – 1648 рр.), колонізація земель та народів Африки та Латинської Америки. Вкрай негативно сприймалась війна США у В'єтнамі, російська агресія в Афганістані, дві світові війни XX століття. Понтифік Папа Римський Іван Павло II неодноразово вибачався перед людством за гріхи синів церкви (скоєні католиками в ході історії), запевняв, що церква зі свого боку прощає образи, заподіяні їй іншими (<https://www.pravda.com.ua/news/2001/10/26/2984748/>).

Здавалося, вершиною вселенського зла стала політика та практика фашизму, агресивна претензія Гітлера на світове панування. Аж, ні! XXI століття, яке за логікою світової історії, мало б стати найбільш гуманним століттям цивілізації, вибухнуло злорякісним витвором, якого людство ще не бачило. Цим витвором виявилась війна, розв'язана Росією проти України й проти всього цивілізованого світу. Предметом російської агресії тепер вже стали не тільки території, природні ресурси, культурні надбання чи навіть підкорення людності, а **фізичне знищення народу, який протистойть агресії**. Так звана «денацифікація українців» є нічим іншим, як спробою виведення українців з історії. Знищити, викреслити, обіграли (пограбувати) й забути – таким був і залишається основний задум «рашистів»



– соціальних злочинців, підлих бандитів, брудних покидьків історії. І все ж ми їм не по зубах! Адже йдеться про майже 40-мільйонний народ, який у всі часи був (і залишається нині) суб'єктом історії, створив унікальну культуру, вплив якої відчувається не тільки в європейському, але й у світовому просторі.

Російська агресія перетнула межі «дозволеного історією», стала загрозою не тільки для України, але й для всього світу. Рівень цієї загрози зростає поступово, особливо з приходом до влади нинішнього керівництва Росії. Своєрідними сходами заглиблення рашистів у злочин, їх політичного і морального падіння з початком ХХІ століття є Придністровський конфлікт, Перша російсько-чеченська війна 1994-1996 рр., Друга російсько-чеченська війна 1999-2009 рр., російсько-грузинська війна 2008 р., а особливо російсько-українська війна 2014 р., повноформатне військове вторгнення в Україну 2022 р.

Глибину провалля, до якого підштовхує росія європейські та інші народи світу, визначає **погроза застосування ядерної зброї**, потенціал якої в Росії є чи не найвищий у світі. За висновками вчених, ядерна зброя – це відтермінована смерть цивілізації. Її мають нині США, Росія (перед тим СРСР), Велика Британія, Франція, КНР, Індія, Пакистан і КНДР. Вважається, що Ізраїль також має ядерну зброю. Однак володіти й реально погрожувати – це різні речі. Більшість із ядерних країн розглядають її як «зброю стримування» і тільки Російська Федерація заявляє про можливість застосування у війні з Україною. А це означає, що в будь-яку мить війна може перетнути межі не тільки одного з народів (у цьому випадку українців), але й перерости у війну на знищення цивілізації – єдиного й унікального явища, досі відомого у Великому Космосі. І ця загроза є, на жаль, цілком реальною. Її ім'я визначається іменем головного ворога людства – Володимира Путіна і його кліки, яка злочинним шляхом прийшла до влади в Росії,

обдурила народ, періодично підштовхує його до чергового злочину. Враховуючи ж залученість до ганебної справи значної кількості росіян (за даними соціологічного обстеження, політику Путіна підтримують близько 83% громадян), цілком справедливим є визнання ворогом людства більшості населення Росії. Їх справедливо порівнюють з фашистами, називають агресорами, терористами, злочинцями, «рашистами».

Що стоїть за цими словами? Що об'єднує фашизм, нацизм, «путінізм»? Звідки така патологічна ненависть до України та українців, адже ще вчора ми вважались «братніми народами»? Відповідь на ці запитання ще тільки вимальовується. У попередньому ж визначенні можна сказати буквально наступне: «рашизм» – це «фашизм» епохи глобалізації та інформаційної революції, зброї масового враження й непомірних амбіцій на зверхність над людьми та світове панування; це «фашизм», оголтілий, здичавілий, дегуманізований, знелюднений.

«Рашизм» і «фашизм» об'єднують безпідставні прагнення до повного домінування над світом, перетворення в рабство народів і культур, на які спрямовується їх зажерливий погляд. Різниця ж полягає у рівні жорстокості, насильства і злоби, застосування насильства, інформаційної облуди, яку кидають «рашисти» на людей, а особливо за рівнем залякування можливістю застосування зброї масового знищення. За висновками аналітиків, у цих вимірах «рашисти» перекривають фашистів в десятки, а може, й у сотні разів. Але це ще не все. Вселенське зло «рашизму», яке принципово вирізняє їх від фашистів, полягає і ще в одному, можливо, навіть в основному вимірі: якщо фашисти ставили собі за мету розширення територій і панування над народами, то «рашисти» замахнулись на цілковите знищення народів, які не вписуються у потворну логіку їх панування над світом. Епіцентром цього задуму і початковим етапом його реалізації є Україна, далі – країни європейського простору, зрештою,



весь світ. Винищення непокірливих, домінування над світом – створення «третього Риму» – основна мета «рашистів». І що характерно, у разі невдачі, вони заявляють про свою рішучість знищити людство, цивілізацію, планету загалом. «Рашистів» треба зупинити. А для цього слід більш детально виявити й розпізнати їх коріння, шлях і особливості формування, позиціонування на власних територіях та у світовому геополітичному просторі. Зупинюсь на цьому більш детально.

У сучасній літературі росіян-агресорів часто називають «орками». «Орки (англ. *Orcs* або *orks*) – це вигаданий вид або раса фантастичних істот, «варварів зі звіриними рисами» (<https://uk.wikipedia.org/wiki/>), які вилізли з непрохідних боліт, впали на коліна перед кочовою стихією (монгольської навали в 1237–1241 рр.), що руйнаційними хвилями накочувалась на європейські народи. Орки перейняли агресивний, завойовницький стиль і спосіб життя кочівників, їх жорстокість у ставленні до завойованих народів, ненажерливість у прагненні до здобичі, яку вони відбирали розбійницькими методами.

Ординські кочівники, зрештою, розсіялись в історичному просторі та часі; орки ж – залишились, створили власну державу, привласнили собі ім'я, історію та культуру сусіднього цивілізаційного народу – українців-росів й продовжили злочинну наругу над іншими племенами, народами, культурами. При цьому насильницьке завоювання вони називали «збиранням земель», «приєднанням», «освоєнням» чужих територій. Після розорення Київської Русі Андрієм Боголюбським, ця людність закріпила за собою цинічно вкрадену назву – «Росія», яка продовжили генетично успадковану загарбницьку природу кочових народів.

Як зазначалось, в різні часи різні народи не тільки воювали між собою, фактом є й те, що при цьому вони постійно вивчали одне одного, обмінювались культурними надбаннями. Більшість народів історично навчались одне в одного, об-

мінювались і збагачувались матеріальними та духовними надбаннями, рухались сходами прогресу. Цей процес здійснюється і сьогодні. Одностороннього руху в історії не буває. Народи-вчителі і народи-учні часто міняються місцями, а разом вони збагачують цивілізаційний процес, спрямовують його у конструктивно-зростаюче річище.

Неймовірно, але факт: росіяни з давніх часів є виключенням з цього процесу. Вони є винятком з історії. Адже ніколи, ні в кого і нічому не навчались. Від кочових племен вони перейняли тільки історичний негатив, основу якого складав тоталітарний спосіб організації життя, загарбання чужих територій та неможливі жорстокість, яка слугувала основним засобом їх утримання. Протягом тривалого часу в завойованих народів вони викрадали створену ними культуру, привласнювали, видавали за свою, хизувались перед світом нібито своїми власними культурними здобутками, насправді залишаючись дикунками, злочинцями. Так було впродовж їх потворної історії, в такому ж стані російський люд знаходиться і сьогодні.

Як писав Павло Штепа, посилаючись на американця W. H. Chamberlin, «...на москалів цілком не мали впливу три великі культурні рухи в Європі: ренесанс, реформація і Французька революція. До XIX ст. москалі не мали жодних культурних досягнень ані в літературі, ані в мистецтві. Також не мали і в науці та філософії здобутку, навіть приблизно рівного досягненням європейців. Не мали москалі своїх ані Данте XIV ст., ані Шекспіра XVI ст., ані Вольтера XVIII ст. Не зачепили Московщини і великі релігійні рухи Заходу. Москалі не мали навіть натяку на щось подібне, як Тома Аквінський, Лойола, Паскаль, Лютер, Кальвін чи Іван Гус. Навіть в XIX ст., в добу великого інтелектуального пробудження і розквіту культури в Московщині, московські революційні теоретики не цікавилися проблемою охорони громадянина від зловживань влади, але обговорювали виключно проблему – як ужити державну

владу для перебудови суспільства на колективістичне. Цей факт говорить дуже багато» [14, с. 53].

В духовному житті москалів, – підкреслював далі П. Штепа, – від найдавніших часів і до наших днів нічого не змінилось: ...москаль ХХ ст. є точною копією москаля Х ст., хіба з тою різницею, що дикун-москаль Х ст. своїм примітивним луком вбивав 2-3 людей за все своє життя, а дикун-москаль ХХ ст. може вбити водневою бомбою сотні мільйонів за кілька годин» [14]. Підтвердженням цих справедливих слів є дика, нічим не обумовлена військова агресія Росії в Україну. Десятки тисяч людських жертв, зруйновані міста і села, сплюндровані надбаня культури є красномовним свідченням здичавілості російських орд, яких упродовж віків загальнолюдська гуманістична хвиля, здається, навіть не торкнулась.

Унаслідуювши тоталітарний спосіб суспільної організації, російський люд постійно посилював його, на порядок перевершуючи ті норми і правила, які у свій час домінували в орді. Зміцнівши, вони усіляко намагались відмежуватись від свого історичного коріння, підкреслити свою самостійність, переконати світ у тому, що джерела їх людності беруть витoki з історії європейських народів і культур, першим серед яких була Київська Русь.

Про помітну ворожість, виявлену російським етносом до інших культур, можна вести розмову від часів сходження на вершину влади московського князя **Івана Калити (1288-1340)**. Це був хитрий, жорстокий і підступний правитель, наполегливий у досягненні своїх цілей. Він умів ладнати з татаро-монгольським ханом, не раз їздив в Орду, де заслужив прихильність і довіру. Ніби граючись з нею, неухильно прагнув до самостійності, розширення території свого князівства, до збирання російських земель навколо Москви (<https://calendate.com.ua/person/1215>).

Ще більш жорстокими були московські самодержці-садисти **Іван IV (Грозний)**, **Петро I** та **Катерина II**. Їх самодурство

не мало меж. Ці, як і наступні правителі, прагнули цілком і повністю упокорити завойований люд, підкорити його своїй волі. Предметом особливої зажерливості російських правителів була Україна. І це не випадково. Українці були в ті часи найбільш розвиненою людністю. Їх вирізняли такі риси, як високорозвинений розум і працьовитість. Вони мали багаті й родючі землі, природні ресурси тощо. Загарбати, підкорити, привласнити, привичаїти цей народ до покори було чи не найголовнішим прагненням ординських спадкоємців. На жаль, ця злочинна забаганка виявилась для ординців успішною. Поневолею українцям в імперії жилося коли б чи не найтяжче. Їх нещадно експлуатували, використовували у братовбивчих війнах, оббирали матеріально, знецінювали духовно. Сотні, а може, й тисячі обдурених українських діячів матеріальної та духовної культури – інтелектуалів, митців, військових, відомих і пересічних представників інших напрямів діяльності – переманювали до центру, залучали до служби імперському режиму. Тих, хто противився, або висловлювався на підтримку простої української правди, переслідували, засуджували, карали, знищували...

І все ж, як не важко жилося людям при царизмі, найбільшу жорстокість до них виявив російський більшовизм. Серед руйнівних подій та процесів післяжовтневого періоду, започаткованих і реалізованих більшовиками-ленінцями (далі – сталіністами), спрямованих проти українського народу, слід виокремити наступне: придушення національних намагань українців щодо здобуття (проголошення, утвердження) державної незалежності України в період Української революції 1917 – 1921 рр.; знищення українського хлібороба (колективізація, винищення куркульства як класу, Голодомор); впровадження політики ідеологізації та русифікації, лукависті «культурної революції», гоніння та репресії проти діячів української культури, науки, освіти та просвітництва; післявоєнне хижацьке, споживацьке використання

українських природних ресурсів (вирубка закарпатських лісів, хижацьке вичерпування родовищ нафти та газу (Шебелинка, Дашава та ін.); масове виселення українців, зокрема з західних областей до Сибіру, Казахстану та в інші райони колишнього СРСР; цілеспрямоване винищення народних повстанців, борців за незалежність, членів ОУН і УПА; примусово-добровільне переселення української молоді для освоєння цілих земель, будівництва БАМу, освоєння Далекого Сходу; анти-господарська меліорація українських земель та хімізація народного господарства; тотальна ідеологізація («комунізація») суспільних процесів, особливо духовного життя суспільства; боротьба з релігією, тотальне насадження атеїзму; бездумне, науково не обґрунтоване будівництво Чорнобильської атомної електростанції на найчистіших, недоторканих куточках Полісся, на перетині підземних вод дніпро-деснянського басейну та зволікання урядовців щодо захисту населення України від радіаційної загрози.

Характерним при цьому є ескалація насильства, злоби, ненависті до всього українського, національного, загальнолюдського. Жорстокість більшовиків щодо українського люду перевершувала всі минулі історичні вияви. Події в Україні розгортались карколомно. Залишаючи їх аналіз історикам, зверну увагу лише на те, що виснажені революцією, розгублені і голодні маси українців, особливо селянство, революційної більшовицької риторики про землю, заводи, демократію та свободу практично не сприймали. Вони переймались власним господарством й у перспективі «загального щастя» не вірили. Саме тоді більшовицька влада, як і у свій час царська, вдалась до нічим не обмеженого насильства, приниження, нейтралізації, відсторонення, залякування, переслідування та терору. Всіх незговірливих, хто не приймав радянської влади або боровся проти неї, як правило, ув'язнювали, масово виселяли на неосвоєні землі Сибіру та Казахстану, розстрілювали. Репресії здійснювались

переважно руками своїх же «братів-українців», обдурених масними обіцянками або рекрутованими із середовища колишніх злочинців.

«Завойовуючи Україну, вона (московщина – авт.) відстрілювала всіх, хто показав себе національно свідомим українцем. Знайшовши в кишені щось написане чи надруковане українською мовою, стріляли власника, не питаючись й імені. Зайнявши 10 лютого 1918р. Київ, москвини розстріляли понад 5 тисяч українців за один лише тиждень. ... «Брати» стріляли з гармат по Києву...» [13]. За оціночними даними (на підставі архівних матеріалів СБ України), від 1927 до 1990 р. в Україні було заарештовано понад мільйон осіб (з них понад 50% – українці), 545 тис. з них засуджені, у т. ч. щонайменше 140 тис. розстріляно. Крім того, від кінця 1920-х і до початку 1950-х років з України виселено 2 млн. 880 тис. розкуркулених селян і членів їхніх сімей (<https://www.istpravda.com.ua/research/2012/12/26/105584/>).

Одним із перших масових підступних (злочинних) дій більшовицької влади став процес коренізації, далі – культурної революції та колективізації, а ще далі – організації голоду та масових репресій. Розумна, працьовита, доброзичлива українська людність просто знищувалась. Більшовизм утверджувався в Україні багнетами новітньої радянської імперії в основному за прислужництвом українських (за походженням, а не за духом і волею!) зрадників-пристосуванців. Першими жертвами більшовиків стали щирі, віддані інтересам народу, патріотично спрямовані представники інтелігенції, організатори і керівники виробництв, відомі й видатні науковці, військові, політики, діячі культури, релігії, літератури і мистецтв – цвіт української нації. «...Щодо українізації, то це була просто большевицька пастка. Большевики використали її не тільки для того, щоб попередити національні рухи в СРСР, але також для того, щоб виявити послідовних українських патріотів і потім знищити їх. Проводячи т. зв.

українізацію, більшовики вживали заходів, щоб через пресу, школу й кіно якнайбільше опоганювати минуле України, її традиції, а також якнайбільше скомпрометувати борців за її незалежність. Більшовики виставляли дореволюційну Україну, як країну крайнього примітивізму, відсталості в економічному і культурному житті, а борців за її визволення, як наймитів буржуазії, що хочуть знову поневолити українських робітників і селян. Саме в цьому періоді мають свій початок лайливі епітети на адресу минулого України та її видатних діячів: «хуторянщина», «шароварщина», «просвітанщина», «грінченківщина», «петлюрівщина» і т. ін. Деякі з цих епітетів мають на меті не тільки підкреслити відсталість України з погляду культури, а мають теж деякі суто політичні тенденції...» [2].

Дослідники виокремлюють такі основні напрями репресій: розгром троцькістської опозиції; ліквідація куркульства як класу; репресії за релігійні переконання; процес проти «Спілки визволення України»; боротьба зі «шкідництвом»; «єжовщина»; репресії в Західній Україні; репресії проти української інтелігенції; репресії проти військових та ін.

Не витримавши шаленого цькування, завершив життя самогубством український прозаїк, поет, публіцист, один з основоположників пореволюційної української прози **Микола Хвильовий (1893 – 1933)**; в одному з Карельських таборів був розстріляний карателями НКВС письменник, перекладач **Валер'ян Підмогильний (1901 – 1937)**; така ж доля спіткала засновника української модерної драматургії **Миколу Куліша (1892 – 1937)**, українського поета, літературознавця, полеміста, лідера неокласиків **Миколу Зерова (1890 – 1937)**. У соловецьких катівнях помер від тяжкої хвороби поет, письменник, громадський діяч **Євген Плужник (1898 – 1936)**. За фальшованою підозрою було заарештовано, ув'язнено, а згодом розстріляно українського драматурга **Леся Курбаса (1887 – 1937)**. Багато інших відомих діячів української

культури були страчені, померли в концтаборах чи вчинили самогубство, перебуваючи за пів кроку від арешту. Дехто з переслідуваних зумів уникнути найвищої міри покарання та вижити в тюрмах і концтаборах. Декому з них вдалося навіть втекти. Дехто, відбувши свій строк, перелицювався, став слухняним провідником сталінського режиму, інші після звільнення до кінця життя перебували в опозиції до радянського режиму.

Резонансним у державі став судовий процес проти «Спілки визволення України», за вироком якого термінами від 8 до 10 років ув'язнення було засуджено 45 відомих діячів української науки і культури, зокрема **Володимир Чехівський, Андрій Ніковський, Сергій Єфремов, Микола Павлушков, Володимир Дурдуківський, Всеволод Ганцов, Володимир Удовенко, Григорій Холодний, Володимир Підгаєцький**, багато інших відомих діячів культури, науки, літератури та мистецтва. У 1937-39 рр. 13 із 45 засуджених про справі СБУ осіб за рішенням різноманітних «трійок» було розстріляно.

Не менш кривавими стали репресії за релігійними переконаннями. Узагальнюючої статистики різних категорій священнослужителів загалом по Україні на сьогодні, на жаль, немає. Однак відомо, що лише в 1937 р. в Україні за неповною інформацією органами державної безпеки було репресовано 3 970 осіб за звинуваченням у «церковній та сектантській контрреволюції». Згідно з даними про оперативно-слідчу роботу органів НКВС УРСР з 2 червня 1937 р. по 15 січня 1938 р. було арештовано 8 246 осіб «церковників», у слідчому провадженні знаходилася 141 особа. У таборах НКВС СРСР загинули визначні церковні діячі – архієпископ **Чернігівський Пахомій (Кедров)**, єпископ **Ніжинський Дамаскін (Цедрик)**, єпископ **Прилуцький Василій (Зеленцов)**, архімандрит **Георгій (Смільницький)**, ігумен **Смарагд (Чернецький)**, ігумен **Єфрем (Кислий)**, ігумен **Савватій**, ієромонах **Михаїл (Корма)**, ієромонах **Інноцентій (Козько)**, священники **Гавриїл**

**Павленко, Іоан Смоличев, Іоан Лабунцов, ієродиякон Місаїл (Стішковський)** та величезна кількість як православних ієрархів, так і парафіяльних священиків, про долі яких ідеться в обласних томах науково-довідкового видання «Реабілітовані історією» (<https://uamoderna.com/md/babenko-atheism>).

З особливою жорстокістю в Україні проводилась більшовицька кампанія з ліквідації куркульства як класу. Куркуль – заможний селянин, трудівник, який мав певні статки, використовував найману працю; селяни, які відмовлялись підкорятись політиці більшовицької партії або продавати надлишки за цінами, що їх встановлювала більшовицька диктатура. За висновками ленінсько-сталінських ідеологів, вони розглядалися як «вороги радянської влади», які підлягали знищенню. З цією метою в Україну було надіслано близько 25-30 тис. робітників, так званих «істинних поборників соціалізму», які мали забезпечити партійне рішення будь-якою ціною. Ці чужі для України люди забезпечували проведення політики уряду з неймовірною жорстокістю. Про ті безчинства, які вони творили, люди згадують з жахом. При розкуркуленні у селян забирали все: землю, худобу, сільгоспреманент, продукти харчування, білизну, подушки, ложки, миски. Іноді з дітей зривали навіть панчохи та інший одяг, не говорячи вже про прикраси. Часто розкуркулення перетворювалося в барахольство, бо багато речей розкрадали активісти, які проводили «розкуркулення» заради наживи.

Тих, хто чинив найвпертіший опір, розстрілювали або масово вивозили в табори примусової праці на Північ чи до Сибіру. Решту позбавляли всієї їхньої власності, саджали у товарні потяги й вивозили за тисячі кілометрів на Північ, де їх скидали в необжитих місцях, нерідко без їжі та притулку. За роки колективізації в Україні було розкуркулено 200 тисяч селянських господарств. Понад мільйон українських селян було депортовано в райони Півночі, Сибіру і Казахстану.

Основна маса депортованих селян (серед них діти та старі) загинули на нових місцях, які були непристосовані до ведення сільського господарства і малоприсадибні для життя (<http://svatovo.ws/korolko/golodomor/famine6.html>).

Нічим не вмотивовану жорстокість більшовицькі загони виявляли до заможних верств населення. Вони принижували людей, грабували домашнє майно, відбирали або знищували домашніх тварин. Розкуркулення не можна оцінювати інакше, як злочин радянської влади перед українським народом. Під дамоклів меч розкуркулення в Україні потрапили сотні тисяч ні в чому невинних трудівників, справжніх господарів, які любили землю, щедро зрошували її своїм потом. Україна втратила значну частину найбільш працездатних, продуктивних і найбільш досвідчених господарів, що підірвало продуктивні сили українського села і стало однією з основних причин Голодомору-геноциду 1932-1933 рр.

Організований сталіністами-ленінцями Голодомор-геноцид 1930-х рр. закарбувався в пам'яті народу як найбільш жахлива сторінка української історії. Говорити чи писати про неї в роки існування СРСР було заборонено. Перші дослідження та свідчення очевидців публікувались за кордоном. Сьогодні він справедливо класифікується як акт геноциду українського народу, організований керівництвом ВКП(б) та урядом СРСР шляхом створення штучного масового голоду. Як пише **Мирослав Прокоп**, «... ривезені з Росії кадри... стали рушійною силою в переведенні організованого грабунку українського села і довели до масового голоду. Голод цей мав стати для українських селян карою за чинений ними спротив. Він був організований порядком відбирання збіжжя відповідно до визначеного Москвою плану, а не відповідно до того, що селянин засіяв і зібрав. Оскільки запаси селянина були мінімальні і часто не досягали навіть того, що державна вимагала для себе, визначеного Москвою плану він виконати не міг. План,



переведений ригористично, був для селянина присудом неминучої смерті. Це останнє і було метою Москви. Інакше важко було б пояснити, чому видобувано з-під землі навіть малі запаси харчів, які були потрібні селянинові для збереження себе від голодової смерті, чому валено печі, а навіть висипувано готову їжу з глечиків. В таких умовах виснажене недоїданням і голодуванням (випадки голодової смерті в Україні траплялися вже від весни 1932 року) українське селянство не було спроможне до більшого спротиву, і почалося масове вимирання. ...Масове винищення українців відбувалось під гаслом обвинувачення в націоналізмі і приналежності до «підпільних організацій», що мали завдання «відірвати Україну від Росії...» [10, с. 37-39].

Переконали свідчення геноциду українського селянства наведені в книзі **Роберта Конквеста** «Жнива скорботи». Людей силоміць заганяли в колгоспи, відбирали майно, виселяли до Сибіру, Казахстану, до інших віддалених районів країни. Мільйонними смертями українського люду від голоду та хвороб, здається, кремлівські очільники не переймались. Їх цікавила «велика політика» – побудова соціалізму в українському селі. Це був справжній геноцид, спрямований на знищення найбільш дієздатних, працьовитих і відповідальних верств землеробського населення України. Як показала практика, така політика привела до суцільного занепаду сільськогосподарського виробництва. Країна лишилась без хліба. Мільйони людей загинули від голоду.

«Індустріалізація», «колективізація», «ліквідація куркульства як класу» та «культурна революція» супроводжувались жорстоким переслідуванням та репресіями. З цією метою більшовики розгортали систему виправних таборів, де знущались, катували, використовували на важких роботах сотні тисяч ув'язнених, більшість з яких були засуджені за фіктивними звинуваченнями. Систематичні знущання, приниження людської

гідності, виснажливі роботи, жахливі харчування та побутові умови – такою була реальність життя українського люду за більшовизму. Такою ж вона була після завершення Другої світової війни. Щоправда, деяке пом'якшення режиму у ставленні до України та українців відбулось в 70-80 рр. минулого століття. Однак його сутність залишилась незмінною.

Вершиною цинізму тодішньої імперської влади стала брехлива пропаганда щодо єдності братніх народів, дружби і взаємної підтримки, звичайно ж за провідною роллю російського «старшого брата». Неодмінно при цьому наголошувалось на керівній і спрямовуючій ролі КППС, єдності партії і народу, переваг соціалістичного способу життя над буржуазним. У більшості випадків заперукою «братерської єдності» народів слугували «озброєні загони партії», першим серед яких була така, дещо утаємничена організація, як КДБ.

Офіційною ідеологією та пропагандою російський народ оспівувався як справжній творець історії, який на своїх плечах у буквальному розумінні «втягував на собі» всі негаразди, які кидала на нас наша ж таки історична доля. Вважалось, що він вів за собою народи, керував процесами, був колективним наставником, організатором і вчителем народів, які входили до складу колишнього СРСР. І хоча вже в ті часи більшість громадян – партійних і безпартійних, вчених і пересічних – відчували фальш подібної установки, не вірили й відторгали її, люди мирились, періодично «підспівували» або ж мовчали, побоюючись переслідувань та прямих репресій. Дехто, щоправда, боровся. Їх переслідували, арештовували, засуджували, піддавали репресіям. Створена більшовиками-ленінцями компартійна система стояла, ознаки її майбутньої руйнації ледь проглядались. І все ж вода камінь точить. Внутрішня ненависть людей до «компартійців», їх неприйняття міжнародною спільнотою, зрештою, дало свої плоди. «Розвинений соціалізм», що демонстрував «єдність», «підтримку на-

родом» рішень партії та уряду, єдино вірної «комуністичної перспективи» розпався як картковий будиночок від єдиного помаху руки напів-п'яного картяра.

Розпад СРСР, здавалося б, відкрив нову сторінку вільного, рівноправного спілкування народів і культур. Як виявилось, це стало такою ж ілюзією, як і всі попередні. Нове керівництво Росії виношувало ідеї відродження панування російського народу над територіями, народами і країнами, які утворились на теренах колишнього СРСР. І хоча ці території історично належали корінним народам, російська влада вважали їх своїми. У привласнення чужого насильницьким (ідеологічним і військовим) способом корінь «рашизму», його злочинна сутність.

Головним ідеологом сучасного «рашизму» став московський лже-політолог, людина без належної професійної освіти, цинічний фантазер, публіцист фашистського толку та неоевразійства **Олександр Дугін**. І що характерно, в епіцентрі його конструкцій, знову ж таки, опинилась основна республіка колишнього СРСР – Україна. Ненависть і заздрість, з якою вдивлялись росіяни в українську зростаючу і квітучу реальність, зрештою, знайшла відображення в «теорії» й невдовзі вибухнула агресією. Захоплення Луганської і Донецької областей, анексія Криму, а далі – повномасштабне вторгнення стало вершиною їх цинізму у ставленні не тільки до України, а загалом до всієї світової спільноти, до людності як такої. Тут таки й сформувалась злочинна когорта «рашистів», досить чисельна частка населення Російської Федерації, яка стала ворогом для всього цивілізованого людства.

Справжню ціну означеної «єдності», обличчя і авторитет «старшого брата» більшість з нас побачили тільки зараз, після розпаду СРСР, чисельних міжнаціональних зіткнень громадян, що раніше входили до складу «єдиного радянського народу», а особливо – після вторгнення росіян в Донецьку та Луганську облас-

ті України, анексію Криму, початку так званої «спеціальної операції», насправді ж повноформатної війни Російської Федерації проти України, розв'язаної у лютому 2022 року. До України, як і в деякі інші колишні союзні республіки, прийшов лютий ворог – дикий, підступний, злочинний «русский мір», який приніс з собою масові вбивства ні в чому невинних людей, руйнацію промислових підприємств та житлових комплексів, приватних будівель, побутової інфраструктури, закладів освіти і культури, лікарень і дитячих установ, власне, всього того, що було створене працею і розумом людей, складало їх добробут і надбання у всіх сферах матеріальної і духовної діяльності.

Досить довго напівсвідомо ми звинувачували у цьому президента Путіна та його уряд. Прозріння прийшло пізніше: агресію організували й здійснюють не тільки Путін та його поплічники, але й переважна більшість «росіян», які генетично ненавидять українців (як і всіх іногородців), споконвіків вибудовують свій добробут на крові поневолених народів.

Переважна більшість росіян досі фанатично вірить у свою «героїчну ординську-царсько-більшовицьку історію», «комуністичну доктрину», перелицьовану, витлумачену більшовиками в дусі традиційної шовіністичної «російської ідеї», хибної ідеї своєї історичної місії «визволителів людства» від одвічного «світового зла», «провідників у світ справедливості і свободи». Насправді в їх душах пульсує генетично зрошена ординська, у стократ підсилена більшовицька мрія про «панування над світом».

Сучасний вільний світ вони трактують не інакше, як «світ насильства над особистістю», що приховує у собі низку загроз і суперечностей: високі податки, надмірну бюрократизацію, насаджування квот щодо мігрантів, моральну розбещеність, нівелювання культурної ідентичності та інші. Мало хто з сучасного російського люду здогадується, що все це й багато інших негативних явищ є просто видозміненою формою комуністичної ідеології,



так званим «насильницьким комунізмом», який у такий завуальований спосіб уже сповна заволодів світом, обдуривши тих, хто думав, що з комунізмом уже покінчено. Майстерно трансформована «ідея російського комунізму» все ще міцно сидить в душах більшості населення цієї країни, роз'їдає її середини, спонукає до агресії.

«Насильницький комунізм», що вирів на російському ґрунті, є насправді демонічною силою історії, її неподоланим вселенським злом. Більш ніж сімдесятирічне безальтернативне існування на «розчищений від вільнодумства» території колишнього СРСР дозволило йому захопити великі масиви загальної світової спільноти, проникнути й укріпитись у міжнародні організації, очолити низку міжнародних рухів, увійти до системи освіти, науки і культури, органів міжнародного правосуддя та влади великих держав. Ця ідея спалювала віками усталені моральні пріоритети та цінності. Вона повсякчас загострює конфлікти, насаджує хаос в економіці та політиці, руйнує релігію маніпулює законами, контролює ЗМІ й навіть підтримує міжнародний тероризм.

Зрощена на ординській генетичній спадщині, насильницькій царській та більшовицькій історії, одурманена злякисними ідеями «комунізму», інфікована алкогольною отрутою переважна частина російської людності стала заручником історії, політики та ідеологічної практики злочинної влади, кинулась у вир насильства та зловживань... Звідси й виростає нелюдська жорстокість, витончені знущання, насильство і наруга над жінками, людьми похилого віку, дітьми та військовополоненими. На запитання, чи була в цих виродків мати, чи є в них душа, сумління, прості людські цінності, чи зможуть вони далі жити в людському середовищі, відповідь зрозуміла: не було, немає й у принципі не може бути сьогодні. Це звірі, потвори, яким немає місця в історії!

Кожна тварина (звір) має свою назву. Має її і цей проклятий Богом і людьми народ. Вони – «рашисти», «орки», «фашисти», «окупанти», «нацисти», «загарбники», «терористи», «мародери». Так називають в Україні армію Російської Федерації, яка вторглася в Україну 24 лютого. Лев Гумільов назвав їх «потворним етносом», президент США Рональд Рейган – «імперією зла», президент Володимир Зеленський – «воночими подонками», китайський лідер, який погидував сидіти з Путіним за одним столом, назвав його «цуциком без зубів». Європейські політики порівнюють поведінку російських військ із гітлерівськими підрозділами СС. Фашистами подекуди себе називають і самі російські солдати. І це відповідає їх сутності: вони – «нелюди» – не люди!, які не мають права жити в людському середовищі. Їх місце серед звірів, у дикій природі, в ізоляції від людей, від цивілізації, від культури.

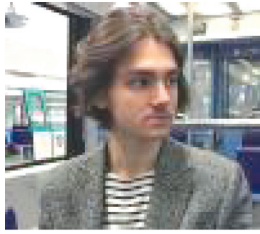
Така жорстка оцінка «рашистів» основана на крові, яку щоденно п'ють російські загарбники з українців, увірвавшись й окупувавши українські території. Й навряд чи вона зміниться в найближчі декілька десятиліть. Путін і його кліка надовго посварили народи, які, хоч і в суперечках та частих сутичках, але ж якось-таки жили в цьому геополітичному просторі. Українці в ньому були народом пригніченим, росіяни – домінуючим, українці терпіли, росіяни жорували, українці створювали, росіяни привласнювали. Багато хто намагався змінити ситуацію на краще. Були й такі, що боролись. Нинішня агресія вивітрила будь-які наміри та сподівання. Біль, яку щоденно наносять «рашисти» українському люду, виключає прощення. Злочинці мають бути покараними, рани – залікованими, збитки – відшкодованими. «Рашизм» і злочинне насильство, які вони все ще здійснюють над окупованими народами, мають назавжди щезнути з історії. Наша перемога наближається. Міжнародний трибунал очікує. І тільки тоді, можливо...

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Андреев Н.** Обыкновенный расизм: Заметки на полях милитаристского сочинения (По поводу статьи К. Раша «Армия и культура»). *Огонёк*. 1990, № 8, с. 8.
2. **Ващенко Г.** Виховна роля української подсовєцької літератури». *Визвольний шлях*. Т. 1-6. - Лондон, 1957. с. 22
3. **Гарин І.** Почему расизм страшнее фашизма. *Новое время*. 19 серпня 2015.
4. **Горбулин В.** Как победить Россию в войне будущего. Киев: Брайт Букс, 2020. 256 с.
5. **Горбулін В.** Україна стала ключовою державою протистояння Заходу і України. *Урядовий кур'єр*. 2017. 8 лютого (№ 24).
6. **Дорошенко К.** «Русский мир» – ересь чи неонацизм? *Suspilne.media*. 31.03.2022
7. **Кізілов Є.** Зеленський: Слово «рашизм» увійде в підручники з історії в усьому світі. *Українська правда*. 23 квітня 2022.
8. **Кривдик О.** Рашизм. *Українська правда*. 2010. 18 травня.
9. Обыкновенный расизм: Путин хочет требовать с Украины газовый аванс [Архівовано 23 березня 2014 у Wayback Machine.] (рос.)
10. **Прокоп М.** «Україна і українська політика Москви». *Сучасність*. 1981.
11. Рашизм URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Рашизм>
12. Світлевська А. Це не блеф: чи дозволять Путіну натиснути на ядерну кнопку. URL: <https://www.unian.ua/politics/putin-pogrozhuje-yadernoyu-zbroyeu-chi-dozvolyat-yomu-natisnuti-na-yadernu-knopku-11987310.html>
13. **Штепа, Павло.** Московство. 4-те вид. – Дрогобич; Львів: Видавнича фірма «Відродження», 2003. – 416 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000630>
14. **Штепа П.** Українець і москвин. Дві протилежності Дрогобич. Вид-во «Відродження». 2010. 398 с. URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Shtepa\\_Pavlo/Ukrainets\\_i\\_Moskvyn\\_dvi\\_protylezhnosti/](https://chtyvo.org.ua/authors/Shtepa_Pavlo/Ukrainets_i_Moskvyn_dvi_protylezhnosti/)

## REFERENCES

1. **Andreev N.** (1990). Ordinary rashism: Notes on the margins of a militaristic essay (Regarding the article by K. Rush "Army and Culture"). *Ogoniok – Light. no. 8, p. 8.* [in Ukrainian]
2. **Vashchenko, H.** (1957) The educational role of Ukrainian post-Soviet literature. *Vyzvolny shlahk – Liberation path. T. 1-6. p. 22.* London. [in Ukrainian]
3. **Garin I.** (2015). Why rashism is worse than fascism. *Novoje vriemia – New time. 19 september.* [in Ukrainian]
4. **Gorbulin V.** (2020). *How to defeat Russia in the war of the future.* Kyiv: Bright Books. . [in Russian]
5. **Horbulin V.** (2017). Ukraine has become a key state in the confrontation between the West and Ukraine. *Uriadovyi kurier – Government Courier. February 8 (No. 24).* [in Ukrainian]
6. **Doroshenko K.** (2022). "Russian peace" – heresy or neo-Nazism? *Suspil'ne media – Social media. 31.03.2022* [in Ukrainian]
7. **Kizilov E.** (2022). Zelensky: The word "racism" will enter history textbooks all over the world. *Ukrains'ka Pravda – Ukrainian Pravda. April 23.* [in Ukrainian]
8. **Kryvdyk O.** (2010). Racism. *Ukrains'ka Pravda – Ukrainian Pravda. May 18.* [in Ukrainian]
9. Obykovenennyi rashizm: Putin hochet strebovat s Ukrainyi gazoviyi avans [Arhivovano 23 bereznia 2014 u Wayback Machine.]
10. **Prokop M.** (1981). Ukraine and Moscow's Ukrainian policy. *Suchasnist' – Modernity.* [in Ukrainian]
11. Racism URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Racism> [in Ukrainian]
12. **Svitlevska A.** (2022). This is not a bluff: will Putin be allowed to push the nuclear button. *UNIAN, 22.09.2022* (URL: <https://www.unian.ua/politics/putin-pogrozhuje-yadernoyu-zbroyeu-chi-dozvolyat-yomu-natisnuti-na-yadernu-knopku-11987310.html>) [in Ukrainian]
13. **Shtepa P.** (2003). *Moscowness*. Drogobych, Lviv. Vidrodzhennia 416 P. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000630> [in Ukrainian]
14. **Shtepa P** (2010) Ukrainian and Muscovite. Two opposites. *Ukrayinets' i moskvyn. Dvi protylezhnosti.* Drogobych. Vidrodzhennia. 398 P. URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Shtepa\\_Pavlo/Ukrainets\\_i\\_Moskvyn\\_dvi\\_protylezhnosti/](https://chtyvo.org.ua/authors/Shtepa_Pavlo/Ukrainets_i_Moskvyn_dvi_protylezhnosti/) [in Ukrainian]



**Denys BAKIROV**

PhD student of Philosophy,  
Teaching Assistant,  
Department of Theory of Culture  
and Philosophy of Science,  
V. N. Karazin Kharkiv National University,  
Kharkiv  
d.r.bakirov@karazin.ua  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1684-653X>

UDC 2-1  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).02

**THE CHARACTER  
OF RUSSIAN ELITE:  
INTELLIGENCE AND  
INTELLIGENTSIA,  
DICTATORSHIP AND  
CONTRADICTION**

© Bakirov D., 2023

**Ключові слова:** таємна поліція, ФСБ, шпигунство, диктатура, Путін, Росія, теологія.

*У цьому дослідженні простежуються кроки, які ведуть від певного типу освіти, закладеної в розвідувальній службі (підозрілість і насильство), до диктаторського режиму, який підозріло ставиться до будь-яких суперечностей своїй політиці і, отже, вибирає певний вид характеру як основу своєї еліти. Іронія полягає в тому, що модерне наполягання на критичному мисленні тут досягає свого завершення в режимі, який базується на кодексі поведінки розвідувальних служб (intelligence) і стає повністю відірваним від справжнього інтелекту (intellect), тому що модерн неправильно розуміє, що насправді “тримає нас на землі” – те, що в російській мові “інтелігенцією” називають лю-*

*дей, у яких інтелект пов’язаний з певним видом моральної чутливості та політичної відповідальності, чий дискурс формується в публічній дискусії та постійних критичних відгуках, у розвитку через протиріччя. Протиріччя – це саме те, чого не вистачає сучасному режиму в Російській Федерації, тому що такий режим не залишає місця для тих людей, що є здатними суперечити тому, що диктує диктатор.*

**1. ‘The Dark Side of Statecraft’**

It is often said condescendingly that, after all, we all know that Putin was a KGB agent and that it explains so much. But I think it’s worthwhile to examine what exactly does it explain. What does the secret service represent? Graeber & Wengrow argue that the secret service is essentially a weaponisation of previously unimaginable potency of the modern state [15]. It’s as if the secret service is the dystopian ‘dark side of statecraft’ to which the nation has outsourced its coercive faculty. “Secret agent has become

the mythic symbol of the modern state... James Bond, with his licence to kill, combines charisma, secrecy and the power to use unaccountable violence, underpinned by a great bureaucratic machine” [15]. In a certain sense, we can think of the secret police as the ego of the state: just like my ego is a schemer obsessed with my status in the dominance hierarchy, the secret police is obsessed with the state’s status in the geopolitical realm. The reconnaissance officers are like paranoid conspiracists who don’t believe in anything except the lowest explanations that are to be uncovered by violence.

To put it even more provocatively, the secret agent is the opposite to the version of personhood upon which the West is predicated, the inverse of everything a Christian should be, a sort of antichrist. You can think about antichristian ethos by considering the chronological enactment of vices that comprised the biblical account of human Fall into the Bronze Age slavery: ‘hiding’, ‘lying’, ‘killing’. Is the secret agent a ‘hider’, a ‘liar’, and a ‘killer’? First, the secret agent is of course a hider, he is secretive. If, in Christian terms, the person’s identity comes from actual participation in conversations and relationships, the identity of the secret agent is nothing but a mask behind which other interests and relations lurk. In this sense, secret servicemen embody Faustian modernity – they sell their soul, the faculty of participation in relationships, for the sake of acquiring power, knowledge, and (in *siloviki*’s case) wealth, provided by the modern nation state. It is the modern re-enactment of pagan pre-eminence of ‘having mode’ over ‘being mode’, the will over personhood, as if personhood is nothing but a property of the will, as if the personality was indeed a mere *persona*, a mask. Masha Gessen insightfully referred to Putin as a ‘man without face’ [24]. The secret agent is a killer, an unlikely fusion of refined mendacity and savage cruelty, a caged beast – the inverse of the non-violent ‘cheek-turner’ Jesus. The secret agent is a liar – the inverse

of a sin-confessing parishioner. Moreover, he mistrusts everyone and everything, he is a paranoid conspiracist – the inverse of the believer who ‘always trusts’ (1 Corinthians 13:7). And since the secret police approaches everything as if there is a secret plot hidden behind it, a cabal plotting to subvert and steal the power of the state, they run the danger of getting lost in the debris of their own conspiracy theories. Their bad faith makes them particularly susceptible to wilful blindness.

And this is the irony of the secret service – the people who are entrusted to collect intelligence often become the ones most detached from it. The enthronement of the secret agent brings this detachment to comical proportions. Recall that the *siloviki* don’t have any issues with the government as long as they stay in the privileged position. It means that the ruler who relies on *siloviki* is bound to become blinded by their sycophancy: they will filter out everything that might sound as critique. As the Russian saying goes, “To be promoted, you need to report only what the boss wants to hear”. The ruler gets out of touch with reality because his courtiers are possessed by their will-to-power. ‘For most of history, this was the dynamic of sovereignty. Rulers would try to establish the arbitrary nature of their power; their subjects... would try to surround the godlike personages of those rulers with an endless maze of ritual restrictions, so elaborate that the rulers ended up, effectively, imprisoned in their palaces...’ (The Dawn of Everything, Page 396). In *Tyrants Destroyed*, Nabokov brilliantly articulates this dynamic by describing how a ‘tyrant calls himself a “prisoner of people’s will” [27]. The tyrant’s palace becomes an echo chamber and an echo chamber becomes a prison – a dim place where the spark of truth rarely flickers. This reciprocal enslavement is key to this essay: as your choices get more arbitrary, that is more free from morality and reality, your repertoire of choices narrows. The information, the intelligence you get deteriorates

because your relationship with other people deteriorates. And for limited mortals like us, whose sanity depends on exchange of perspectives with each other and whose freedom depends on renegotiation of our relationships with each other, this spells disaster. The more 'freedom of will' you have, the less free you become.

## 2. Dictatorship & Contradiction

I like to think that proper statecraft is a rational 'contradiction' between science and desires – a creative converse on a healthy *ratio* between the forms of life we want to conduct and the forms of life we know as realistically possible. Statecraft turns into dictatorship when it stops being a place for such contradiction, a place for dialogue, and turns into a monologue of those who happen to be in power. Because dictatorship is the state where statesmen dictate but can't be contradicted, can't listen, dictators lose their critical feedback with reality – get out of sync with facts and values. When this happens, governance succumbs to the will-to-power of the authorities whose arbitrary decisions cease having any relation to the common good.

The styles of central governance are promiscuous: they tend to be replicated on all levels of society. Across Russia, administrators 'build imitations of Mr. Putin's regime – in local government, the charity sector, even volunteer associations – just to prevent anyone from starting something not subservient to the state' [9]. Once people lost their agency of self-governance to the vertical *diktat* of the sovereign, they found themselves at odds with their own nature as political animals. Once people stopped being citizens who have a say in common affairs they felt as if their lives were handed over to fate. The only way to regain the sense of control was to embrace the arbitrariness of life and displace their agency on those down in the 'food chain' in the form of violence. Hence the vertical of arbitrary power had penetrated all levels of society. The so-called *dedovshchina* (Rus. for violent 'hazing' or

'bullying') crept into every level of relationships: in households husbands coerced wives and children, in companies managers coerced staff, in the public realm *siloviki* coerced activists, and soon on the international scene big countries would coerce the small ones.

Without the chance to verbalise their desires within the processes of communal self-legislation, without the chance to articulate their will non-violently, that is politically, people were left to attune their will to the wills of those who could articulate it – that is, they were left to participate in the imposition of the will of the authorities on the subordinates, of masters on slaves. Those unable to articulate their passions and resentments politically were used as fuel for the vertical of coercion. A state where there are no conversations in which people deliberate on sensible and desirable decisions is a state where, behind closed doors of cabinets, 'little putins' make decisions that are arbitrary – that is, neither desirable nor sensible, but calculated to make those who make them stay in power. It is a society where 'might makes right' in every dimension of life, where the anti-law, call it Thrasymachian, Machiavellian, or Nietzschean, has at last triumphed.

Law proper is designed to promote cooperation or at least make the current style of competition less self-destructive for the competitors. In contrast to this, the thieves' law (Rus. *blatnoi zakon*) is the anti-law – a legalisation and legitimisation of antisocial behaviour, of the right of the strong to act with impunity. In short, *blatnoi zakon* centres around the principle of non-cooperation. And, in a state where human freedom was fettered by asphyxiating artificial limits with the drab monotony of Soviet life, the life of a thief seemed to epitomise freedom. Against this background occurred a romanticization of thievery. Across the country, when asked who they want to be when they grow up, the boys answered – "We want to become thieves!"

But this was only the underworld of society. It is only once this 'underworld' came to concord with the 'dark side of statecraft', the *siloviki*, that the whole society started to be corrupted by the evil of *kriminalitet*. The *silovik* 'starter pack' of 'hiding – lying – killing' was supplemented with the *blatar* practice of 'stealing'. Admittedly, secret police and crime syndicates exist in every country. Yet in Russia they became allies and filed a joint bid for power. It happened because, in contrast to post WW2 Germany, in Russia, dictatorship was never condemned. Russians *en masse* never came to terms with the Stalinist perversion of morality through inversion of freedoms.

It is arguably a necessary evil, perhaps a 'dark side' of statecraft, when secret servicemen exercise hiding, lying, and killing for the sake of national security, but it is something else entirely when they exercise it for the sake of stealing – their own kleptomania. Before their confluence with the thieves, the secret servicemen might have been used in service of the democratic politics. After the merge, they were in service of one thing – greed. Once it happens, slowly but surely, governance becomes undermined by violent zero-summism. And because the critique of democratic politics poses the biggest threat to the kleptocrats, they narrow the public square to just one kind of politics, the geopolitics, the rooting for a state's zero-sum fight for the 'spheres of influence' against other states. It's as if the 'dark side' of statecraft devours the whole of the state, even in its international relations.

### 3. The Character of the Elite

I think that to ask "Who is responsible for the death of democracy?" is to pose a sloppy question. Autocracy is the end game of the erosion of responsibility itself. If there is an exchange of perspectives at the heart of decision-making, then we can talk about responsibility, if there is none, then there is no responsibility at all – the ruler stops being responsible to the critique of other people and thus be-

comes detached from reality. In absence of critical feedback, the ruler will only 'respond' to the imperative of staying in power, thus becoming possessed by the logic of escalation that justifies concentration of decision-making in the hands of arbitrary authority. In other words, the emperor will inevitably confuse himself with a god and take on the conquest of the world. The critical feedback ends when people who 'say truth to power' are eliminated from decision-making (and eventually from media as well) so that the ruler no longer talks with people who pose unpleasant questions. Which means that the key question is this: "What is the selection process of the people who have a say in common affairs?" or "How is the elite constituted?"

We often forget that to talk of any political regime is to talk of a regime of human life, to talk of a certain **character** for which the people who take part in decision-making are selected. Putin's regime is downstream of political repressions in Soviet Russia which, perhaps for the first time in human history, blew up the process of 'unnatural selection' in the realm of social processes to industrial proportions. This involved "philosophical steamships" and "political cleansings" of all who were devoted to abstract principles from the heights of which the power could be critiqued. People were taught to believe power cannot be critiqued – that "those on the top see better". Putin's regime's preference for the law-breakers and law-enforcers over law-makers led to an unnatural style of governance that didn't take any human interest into account – except the insatiable greed that necessitated an escalation of self-destructive imperialism.

The *siloviki* laid the foundation for their ascent even before the collapse of the Soviet Union, but by 2004, thanks to the first cadence of their fellow secret serviceman in the presidential office, they've occupied all the titbits of bureaucratic hierarchy, gained control over the entire country, colonising it to serve two inter-



dependent aims: private enrichment and imperial expansion, internal and external colonisation.

First, the people: Russians hated the didactic idealism of Soviet culture. With each song, movie, painting, book, and theatre play, Soviet authors taught people how to live, how to become conscientious citizens. In reaction to this, people wanted to throw politics out of their lives and breathe the air of private freedom, freedom of will. The liberal turmoil of the 1990s, when politics was seemingly everywhere, also did not seem to do Russians any good. By the 2000s, Russians essentially abandoned their civic duty of holding the authorities responsible by giving them *carte blanche* as long as they did not impinge on people's private lives. There was this 'Faustian' contract by which people sold their political freedom for the freedom of private enrichment. This helped to recruit the elite among thieves who were only interested in private profit and 'patriots' who were only interested in the geopolitical supremacy of their fatherland – both had nothing against arbitrary rule. Nor were they committed to political freedom and social justice.

Second, the ruler: Putin's secret service education taught him radical distrust. Instead of being an integrated person, he sports many *personas* at will so as to infiltrate and gain trust within various communities. Since he fears double loyalty behind everyone he meets, it is easier for him to deal with 'his people' stained by the blood they shed during their secret in the

secret police, and with the thieves, whose corruption gave Putin absolute control over them. Since he fears ulterior motives behind everyone he meets, it is easier for him to deal with the *siloviki* who are just as obsessed with imperial pride and the *blatari* whose greed demonstrated a lack of ulterior loyalty – for them, enrichment was visibly an end in itself. Putin selected the elite on the basis of such loyalty.

In short, as a result of Putin's secret serviceman's habit of paranoid mistrust and the political apathy of the people, it were the thieves-in-law and secret police who became the prime recruits for the elite. Yet, with the passage of time, these people less and less resembled an elite. By the point of the February 2022 Security Council meeting, Putin was able to laden all the upper echelon officials with shared responsibility by forcing them to dip their hands in blood, to voice support for the launch of a 'special military operation', because they visibly feared saying anything that wouldn't please him. The elite that couldn't contradict the dictator couldn't prevent the development of a regime based on the intelligence detached from reality, law reduced to 'might makes right', and narrative reduced to the mythology of geopolitical struggle between empires. At the same time, history as the process of civilising, outgrowing zero-sum-gaming, the very historiography that was the backbone of the Soviet regime, was deemed naive and replaced by the history of zero-sum fluctuations in the carve-up of 'influence spheres'.

## REFERENCES

1. **Amsterdam, Robert.** (2006). 'Rosneft IPO Represents Nothing But the Syndication of the GULAG'. Financial Times.
2. **Auden, Winston Hugh.** Original version of In Memory of W.B. Yeats. Accessed May 2021: URL: <https://newrepublic.com/article/113208/wh-auden-poems-september-1-1939-and-memory-wb-yeats>.
3. **Auden, Wsnston Hugh.** (1952). The Shield of Achilles.
4. **Belton, Catherine** (2020). Putin's People.
5. **Childe V.G.** (1930). The bronze age. New York: The Macmillan Company.
6. **Commons M. L. Trudeau E.J. Stein S. A. Richards F. A. & Krause S. R.** (1998). Hierarchical complexity of tasks shows the existence of developmental stages. *Developmental Review* 8(3) 237–278.
7. **Dodds E. R.** (1951). The Greeks and the Irrational. Page 14. University of California Press.
8. **Fanon, Frantz.** 1967. Black Skin, White Masks. Contemporary Sociological Theory. Blackwell Publishing, 2002. Page 332.
9. **Farida Rustamova.** (2022). Putin rules Russian like an asylum. Link: <https://www.nytimes.com/2022/05/23/opinion/russia-putin-war.html>
10. **Fong Wen ed.** (1980). The great bronze age of China: an exhibition from the People's Republic of



China. New York: The Metropolitan Museum of Art. ISBN 978-0-87099-226-1. Retrieved 13 September 2013.

11. **Freinacht, Hanzi.** (2016). *The Listening Society. The Metamodern Guide to Politics. Part One.* Metamoderna Press. Wroclaw.

12. **Freinacht, Hanzi.** (2019). *Nordic Ideology. The Metamodern Guide to Politics. Part Two.* Metamoderna Press.

13. **Freinacht, Hanzi.** (2021). *Metamodern Sociology. Chapter Six in Dispatches from a Time Between Worlds: Crisis and emergence in metamodernity.* Perspectiva press.

14. **Geertz Clifford** (1973). *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books

15. **Graeber, David; Wengrow, David.** (2020). *The Dawn of Everything.* Farrar Straus and Giroux. New York. Page 366.

16. **Harris Marvin** (1997). *Culture People Nature: An Introduction to General Anthropology* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon

17. **Hegel, Georg Friedrich Wilhelm.** *Philosophy of Nature. From the second Zusatz of the Introduction: Hegel: the essential writings* (New York: Harper and Row, 1974), 209].

18. **Hegel, Georg Friedrich Wilhelm.** *The Phenomenology of Spirit.* A. V. Miller (Translator), J. N. Findlay (Foreword). Oxford University Press 1977. Oxford New York Toronto Melbourne.

19. **Higham C.F.W.** (2011). "The Bronze Age of Southeast Asia: New insight on social change from Ban Non Wat". *Cambridge Archaeological Journal.* 21 (3): 365–389. doi:10.1017/s0959774311000424. S2CID 162729367.

20. **Kelleher Bradford** (1980). *Treasures from the Bronze Age of China: An exhibition from the People's Republic of China the Metropolitan Museum of Art.* New York: Ballantine Books. ISBN 978-0-87099-230-8.

21. **Kuijpers M.H.G.** (2008). *Bronze Age metalworking in the Netherlands (c. 2000–800 BC): A research into the preservation of metallurgy related artefacts and the social position of the smith.* Leiden: Sidestone Press. ISBN 978-9088900150. Archived from the original on 5 February 2013. Retrieved 2 February 2012.

22. **Lewis Mark.** (2011). *Memoirs of an Addicted Brain: A Neuroscientist Examines his Former Life on Drugs.*

23. **Luther Martin.** (1525). *De Servo Arbitrio* commonly translated as *On the Bondage of Will.*

24. **Masha Gessen.** (2012). *The Man Without A Face. The Unlikely Rise of Vladimir Putin.* Riverhead Books. Penguin Random House.

25. **Miller-Lyer F.C.; Lake E.C.; Lake H.A.** (1921). *The history of social development.* New York: Alfred A. Knopf.

26. **Nabokov Vladimir.** (1974). *Tyrants Destroyed.* (In Russian edition: *Набоков Владимир.* 1990. *Истребление тиранов.* С. 393).

27. **Nabokov, Vladimir.** *Tyrants Destroyed.* (Rus. *Набоков описывает тирана "... сидящего за множеством чугунных и дубовых дверей в неизвестной камере главной столичной тюрьмы, превращенной для него в замок (ибо этот тиран называет себя «пленником воли народа, избравшего его»)...* *Набоков, Владимир.* *Истребление тиранов.* Страница 393.)

28. **Pittman Holly** (1984). *Art of the Bronze Age: southeastern Iran western Central Asia and the Indus Valley.* New York: The Metropolitan Museum of Art. ISBN 978-0-87099-365-7. Archived from the original on 26 December 2013. Retrieved 17 July 2013.

29. **Salzmann Zdeněk** (1993). *Language culture and society: an introduction to linguistic anthropology.* Boulder CO: Westview Press.

30. **Shweder Richard A.; Levine Robert A.** eds. (1984). *Culture Theory: essays on mind self and emotion.* Cambridge UK: Cambridge University Press.

31. **Vervaeke, John; Ferraro, Leonardo.** (2013). *Relevance, Meaning and the Cognitive Science of Wisdom.* DOI:10.1007/978-94-007-7987-7\_2. In book: *The Scientific Study of Personal Wisdom* (pp.21-51)

32. **Vervaeke, John; Lillicrap, Timothy P.; Richards, Blake.** (2012). *Relevance Realization and the Emerging Framework in Cognitive Science.* *Journal of Logic and Computation* 22(1):79-99 DOI:10.1093/logcom/exp067

33. **Wagner Donald B.** (1993). *Iron and Steel in Ancient China.* Leiden Netherlands; New York: E.J. Brill.

34. **Waitz Theodor** (1863). *Introduction to Anthropology.* Translated by J. Frederick Collingwood for the Anthropological Society of London. London: Longman Green Longman and Roberts.

35. **Williams Rowan.** (2000). *Lost Icons.* Page 113.



**Наталія МОЗГОВА**

доктор філософських наук, професор,  
завідувач кафедри філософії,  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9464-9852>

**Ключові слова:** теорія виховання, японська модель культури, європейська модель культури, соціалізація дитини, тягар відповідальності.

*У статті розглядаються філософсько-антропологічні засади теорії виховання дітей у східній (японській) та західній культурних традиціях, які за своєю суттю є діаметрально протилежними. Об'єктом даного дослідження виступає розгляд класичної теорії виховання дітей в японській та в західноєвропейській культурних традиціях. Предметом – трансформація та поступове зближення цих двох протилежних культурних традицій теорії виховання дітей. Метою статті є спроба порівняти дві протилежні культурні традиції відносно теорії виховання дітей – східну та західну – в їх розумінні процесу соціалі-*

УДК 008.001.361 (52)  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).03

**ФІЛОСОФСЬКО-  
АНТРОПОЛОГІЧНИЙ  
КОНТЕКСТ ТЕОРІЇ  
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ  
В СХІДНІЙ  
ТА ЗАХІДНІЙ  
КУЛЬТУРНИХ  
ТРАДИЦІЯХ:  
МИНУЛЕ  
Й СЬОГОДЕННЯ**

© Мозгова Н., 2023

*зації дитини та спроба показати їх поступове сьогоднішнє зближення. В статті зазначається, що в європейській культурній традиції максимальною свободою володіє лише повнолітня людина. В японській же культурі у максимальній вільних умовах дитина перебуває у ранньому дитинстві (до 3-х років). По мірі дорослішання на неї все більше лягає тягар відповідальності, підкорюючи її жорстким нормам культури сорому. І лише у старості, після 60-и років, японець повертається у той стан, коли він знову вже нічого і нікого не соромиться. Отже дитинство і старість для японців – це зони «вільної території».*

## Постановка проблеми

Вибух інтересу європейців до вивчення та осмислення японської культури припадає на другу половину ХХ ст., коли після поразки у Другій світовій війні Японія за досить короткий час стала одним із лідерів світового економічного співтовариства, а її оригінальні духовні та естетичні цінності стали еталоном для інтелектуальної еліти багатьох країн світу. У чому полягає причина того, що держава, яка імпортує 100% алюмінію, 99,8% нафти, 98,4% залізної руди 66,4%, лісу, перетворилась в одну з найбільш економічно-могутніх держав світу?

Японська модель культури цікава сьогодні для нас насамперед тим, що в ній одночасно присутніми є східно-традиційне сприйняття існуючого порядку Всесвіту з його філософським обґрунтуванням й духовним виправданням «пасивності» та невтручанням у природний порядок речей, так і типово-західний активізм і дієва категоричність.

Вивчення японської моделі культури дозволяє нам виявити ті філософсько-антропологічні та культурно-історичні умови, в яких здійснюється спадкоємність культурних традицій, той культурно-психологічний контекст, у якому формуються відповідні системи цінностей та оцінок, художньо-естетичних смаків, поглядів та норм. Відкритість японців новому, готовність та здатність запозичувати зовнішні прикмети сучасного способу життя не заважають їм дбайливо зберігати самотність свого внутрішнього світу, своєрідність своєї духовної культури.

**Об'єктом** даного дослідження виступає розгляд класичної теорії виховання дітей в японській та в західноєвропейській культурних традиціях.

**Предметом** – трансформація та поступове зближення цих двох протилежних культурних традицій теорії виховання дітей. **Мета** дослідження: на основі порівняння двох протилежних культурних традицій відносно теорії виховання дітей – східної та західної – в їх розумінні про-

цесу соціалізації дитини показати їх поступове зближення.

## Ступінь розробленості теми

Сучасні дослідження японської культури загалом та особливостей її становлення зокрема, не рясніють великою кількістю наукових доробок вітчизняних вчених-філософів. І пояснюється це тим, що вивчення цього варіанту східної культури вимагає насамперед знання японської мови. В останні роки дослідження у галузі вивчення японської культури успішно вирішуються і починають з'являтися ґрунтовні роботи українських філософів, які зосереджують увагу на різноманітних аспектах вивчення культурологічної та філософської проблематики Японії як минулого часу, так і сучасного періоду. Це такі українські дослідники як Г. Васик [3], С. Капранов [4], А. Стрелкова [5].

## Основна частина

Зрозуміти характер дорослої людини певної культурної традиції, тим більше східної, в значній мірі можливо лише аналізуючи ту практику виховання дітей, яка притаманна даній культурі. У цьому відношенні виховання дітей в японській класичній культурній традиції суттєвим чином відрізняється від їх виховання в класичній західноєвропейській культурі.

Зокрема, в європейській культурі ще донедавна дитина мала мінімальну свободу: дорослі нав'язували їй розпорядок дня, прищеплювали правила життя та поведінки, і лише поступово, по мірі дорослішання дитина набувала свободу. Ми із самого народження обмежували дитину розпорядком годування та сну, і незалежно від того, протестувала вона чи ні, їй доводилося чекати, коли вона подорослішає. «Було б цілком природним припустити, – розмірковує з цього приводу відома американська представниця культурної антропології першої пол. ХХ ст. Рут Бенедикт у своїй праці «Хризантема і меч», – що подібна дисципліна, але в подвійному масштабі, застосовується по відношенню до японських дітей» [1, с. 291].

Слід підкреслити, що в європейській культурній традиції максимальною свободою володіє, й одночасно несе величезну відповідальність, лише повнолітня людина. На старість, коли життєві сили вже вичерпались, людина знову впадає у безвідповідальний стан, і її життям починають розпоряджатися інші люди: діти, онуки, лікарі, соціальні працівники і т.д. «Дитина підкоряється жорсткій дисципліні, яка поступово послаблюється по мірі її дорослішання, поки молода людина не почне вести самостійне життя, маючи стабільну роботу і свою власну сім'ю. Вік розквіту сил у європейців співпадає з найвищим ступенем свободи та ініціативи. Обмеження посилюються в міру того, як людина втрачає хватку та енергію, або стає залежною від інших людей. Європейцям та американцям важко собі уявити таке життя, яке скроєне за японським зразком» [1, с. 292].

В японській же культурі все йде з точністю до навпаки: крива свободи носить дзеркально протилежний характер. У максимально вільних умовах людина перебуває у ранньому дитинстві (до 3-х років). По мірі дорослішання на неї все більше лягає тягар відповідальності, підкорюючи її жорстким нормам культури сорому. Сюди відноситься і практика жартування над дітьми зі сторін матерів, і майже обов'язкова «дідівщина» у школі та армії. Дитина повинна обмежувати себе. Вона повинна усвідомити свій обов'язок. І лише в старості, десь після 60-и років, японець повертається у той стан, коли він знову вже нічого не соромиться. Отже дитинство і старість – це зони «вільної території». Така конфігурація життєвого циклу створює суперечливість у поведінці японського чоловіка, те, що Рут Бенедикт називає «ґрунтовно імплантованим дуалізмом» [1, с. 328]. Двоїтий досвід граничної обачливості через обов'язок (*яп. – giri*) перед своїм ім'ям і свободою в дитинстві є тією психологічною і культурною основою, яка забезпечує легкість переходу від однієї крайності до іншої: від жорсткого сліду-

вання обов'язку до повної невимушеності у небагатьох «зонах свободи», де імпульсивна поведінка вітається, наприклад, у сфері естетичної насолоди. Висока напруженість і пластичність свідомості японців обумовлена, на думку Рут Бенедикт, не лише постійним тягарем відповідальності, але й пам'яттю пережитого у дитинстві досвіду свободи та безтурботності.

Найбільш цікавим у співвідношеннях свободи і несвободи в житті як європейців, так і японців є те, що як європейський (американський), так і японський устрій життя насправді забезпечує енергійну участь індивідів в культурі протягом всього періоду розквіту сил. «Ми робимо ставку на надання людині у цей період найбільшої свободи вибору, в той час як японці покладаються на максимізацію щодо усіляких обмежень. Той факт, що людина в цей час знаходиться на вершині своїх фізичних сил і досягає піка своїх здібностей, жодним чином не робить її хазяїном свого життя» [1, с. 292].

Отже, процес соціалізації японців проходить через таку життєву криву лінію, яку можна зобразити у вигляді U - подібної дуги, форма якої є повністю протилежною щодо життєвої кривої лінії європейців, де U- подібна дуга перевернута догори ногами.

Соціалізація дитини завжди починається в сім'ї. Саме сім'я, як первинний осередок суспільства, рішучим чином впливає на процес її соціалізації. В сім'ї дитина вбирає цінності відповідної культури. Більше того, сім'я відтворює соціальну психологію нації, бо кожна сім'я культивує свою, незмінну в головному, притаманну лише їй атмосферу сімейних відносин. До п'яти років японці поводяться з дитиною «як з королем», з п'яти до п'ятнадцяти – «як з рабом», а після п'ятнадцяти – «як з рівним». Вважається, що п'ятнадцятирічний підліток – це вже доросла людина, яка чітко знає свої обов'язки і бездоганно підкоряється правилам.

Сучасна японська сім'я зберегла з минулих часів ряд специфічних особливос-

тей і головною з яких є патріархальність. Ось як розмірковує з цього приводу Рут Бенедикт: «Японським батькам потрібні діти не лише для емоційного задоволення, а й для того, щоб їх життя не виявилось прожитим даремно. У кожного японського чоловіка повинен бути син. Він йому потрібен для того, щоб після його смерті хтось щодня віддавав данину поваги його пам'яті біля вівтаря у вітальні біля мініатюрного надгробку. Він йому потрібен для продовження сімейної лінії у поколіннях, збереження фамільної честі і власності. У відповідності з традиційними соціальними причинами батько майже так само потребує сина, як і син – батька. Це глибинне почуття спадкоємності не допускає, щоб залежність вже дорослого сина від батька набула аури сорому і приниження, котрі в подібній ситуації є цілком характерними для західноєвропейських народів» [1, с. 293]. Сім'я у розумінні японців міцно тримається на родових засадах і включає в себе як всіх предків минулого, так і всіх нащадків далекого майбутнього. Члени сім'ї, подібно до струменів води, підтримують потік роду в його нескінченному русі. У давнину кожна японська сім'я мала сувій-список свого роду або клану і ця реліквія передавалась від покоління до покоління. Концепція сім'ї в Японії підкреслює безперервність сімейної лінії, згасання якої сприймається як страшне лихо. Предки для японців виступають невід'ємною частиною сьогодення. За глибоким переконанням японців, благополуччя сім'ї залежить від того, наскільки віддано кожне покоління виконує ритуал вшанування своїх предків. Синівська шанобливість виступає тут у якості цементуючого засобу. Згідно з вченням Конфуція, існує три тисячі проступків, ступінь тяжкості яких підпадає під п'ять категорій, але найтяжчий проступок – це нешанобливість дітей по відношенню до батьків.

Жінка теж хоче мати дітей не лише для емоційного задоволення, але й тому, що лише ставши матір'ю, вона набуває

особливого статусу. Бездітна дружина займає в японській сім'ї найуразливіше положення, її всі вважають невдахою. Європейський «культ жінки» для японців залишається незрозумілим по сьогодні. В Японії й досі є популярними три види покори: доньки – батьку, дружини – чоловіку, вдови – старшому сину. В японській мові досі існує ходовий вираз: «поважати чоловіка і зневажати жінку» (*яп.* – «дансон джьохі»). Ієрархія предків у сім'ї, де народилась жінка, так само як і в сім'ї, куди її видадуть заміж – це ієрархія предків-чоловіків. Буддизм вчить, що жінка стоїть нижче за чоловіка, що вона приносить зло, що вона причина розбрату. Щоби досягти стану нірвани, блаженства та вічного спокою, жінка повинна переродитись у чоловіка, тому виправданими є її страждання. Слід підкреслити, що ще у 1946 р. конституція Японії надала жінкам рівний статус з чоловіками і формально була засуджена патріархальна система сім'ї та було ліквідоване принизливе становище жінки в суспільстві. Звичайно, це зовсім не означало, що патріархальність японської сім'ї зійшла нанівець. Цього не могло трапитись через стійкість японської традиції.

Що ж до дитини, то з її народженням, життя в японській родині набуває іншого змістовного сенсу. І мати, і батько проявляють виключну витримку і терпіння: вони не вимовляють жодного сердитого слова, не виявляють жодного жесту невдоволення. Ніжне відношення японців до своїх дітей було підмічено ще першими дореволюційними російськими дослідниками японського суспільства. На початку ХХ ст. Г. Востоков підкреслював, що виховна доктрина в Японії застосовується до дітей «з такою м'якістю і любов'ю, що не діє гнітючим чином на душу дітей. Ніякого бурчання, ніяких жорсткостей, майже повна відсутність тілесних покарань; тиск на дітей здійснюється у такій м'якій формі, що здається, що діти самі себе виховують, і що Японія – це дитячий рай, в якому немає навіть заборонених плодів... Діти виховуються в

Японії у повній свободі: сама природа слугує для них вихователькою. В Японії природа і люди прекрасно переплелись, жилися протягом століть і викарбували одне на одному незгладимий слід» [2, с. 326–327].

Поки дитина зростає, вона сприймає відношення в родині як взірець: відношень між старшим і молодшим поколінням, між чоловіком і жінкою, між старшими та молодшими братами і сестрами. Яскравим підтвердженням цьому факту слугує те, що в японській мові не існує таких слів як «брат» або «сестра». Замість них існують слова «старший брат», «молодший брат», «старша сестра», «молодша сестра». Ідея ієрархії в родині ніколи не полишає пильної уваги у японської дитини. Перший хлопчик в родині із самого народження користується особливою прихильністю оточуючих. Дуже швидко він починає відчувати свою значущість і це сприяє формуванню в його характері егоцентризму та прагнення до лідерства. Молодших братів спонукають розвивати у своєму характері покірність та послух. Що ж стосується дівчаток, то вони досить швидко починають усвідомлювати своє підлегле становище та змиряються з необхідністю прислужувати, терпіти і підкорятись. Сьогодні цей факт призвів до сумних наслідків, бо понад 70% заміжніх японок мріють про розлучення, але лише незначна їх частина наважується на цей крок. Традиції міцно утримують їх від цього необачного вчинку. Суспільна думка в Японії до сих пір негативно відноситься до розлучених жінок, а адміністрація підприємств дивиться на них з упередженням. Отже, досі на жінку дивляться лише як на матір та на хранительку домашніх чеснот.

Образ матері в Японії насамперед пов'язаний з тим значенням, яке містить слово «скористатись чимось» (*яп.* – «*амасе*»). Цьому японському слову дуже важко підібрати аналог в українській мові. Воно означає почуття залежності від матері, яке є найбільш бажаним для дитини. Вживане у даному випадку

дієслово *амасеру* означає «шукати заступництва». Цими словами японці виражають відношення до матері. Вони позитивно оцінюють намагання дітей мати батьківську опіку. Проте надмірна опіка розглядається як негативне явище, бо вона граничить з сліпою відданістю.

Слід особливо зазначити, що японське виховання дає благотворні сходи, діти набувають гуманних рис характеру. «По відношенню до дерев, – писав Г. Востоков, – квітів і тварин діти не виявляють тієї холодної жорстокості, яку часто можна спостерігати у європейців; все в природі здається їм переповненим порядком і гармонії, вони виявляють ніжну жалість до всього, що живе і дихає. Хлопчики іноді грішать проти цього, дівчатка – ніколи. Маленька японка, яка переслідує метелика і хоче його заставити сісти собі на руку, дивиться на цю істоту не як на іграшку, а наївно симпатизує йому, розуміє його, саме тому, що сама вважає, що є дуже схожою на нього. Наші діти бруднять і рвуть книжки; маленькі японці вважали б святотатством таке відношення до сторінок, на яких відображені думки і малюнки артистів, набагато більш розумних і талановитих, ніж вони самі» [2, с. 328].

Особливого значення японці надають семирічному віку дитини, бо саме в цьому віці вони починають підкреслювати різницю між дівчатками та хлопчиками. Серйозна підготовка японських хлопчиків до дорослого життя не починається до тих пір, поки вони не провели у школі два або три роки. Слід підкреслити, що перші три роки і хлопчики, і дівчатка вчать разом, а вчитель поводить з ними так, ніби він їм рівня. Проте і в школі, і вдома все більше і більше уваги звертається на небезпеку потрапити дитині у «ганебну» ситуацію. Діти лишаються ще дуже малими, щоб відчути сором, але їх необхідно вчити, як уникнути цього скрутного становища. Настанови носять частковий та ситуативний характер і більшість з них відносяться до таких, які ми звикли називати етикетом. Ці настанови вимагають від дитини підкорення її волі певним обов'язкам



по відношенню до сусідів, сім'ї, держави. Дитина повинна обмежувати себе за рахунок усвідомлення свого обов'язку. Поступово дитина переходить у статус боржника, якому слід себе вести вкрай обачно. Якщо вчитель повідомив, що хлопчик був неслухняним і неввічливим, то сім'я відвернеться від дитини. З часом сім'я перетворюється в згуртованих обвинувачів. В більшості суспільств, яким притаманна розширена сім'я або якась інша відокремлена соціальна група, ця група згуртовується для захисту одного із своїх членів, який був підданий критиці або агресії зі сторони представників іншої групи при умові, що зберігається підтримка зі сторони власної групи, і у цьому випадку людина може із впевненістю протистояти всьому іншому світові. Проте в Японії все виявляється навпаки: людина лише тоді впевнена у підтримці власної групи, коли її підтримують інші групи; якщо ж сторонні не підтримують або засуджують її, власна група відвертається від людини і виступає джерелом покарання до тих пір, поки інша група не зніме з цієї людини свій осуд. Таким чином, схвальна оцінка «зовнішнього світу» набуває такого значення, якого не має в жодному іншому суспільстві.

З десяти років хлопчик знає що таке *giri* перед своїм іменем. *Giri* – це загальнонаціональні норми, насамперед це соціально-психологічні утворення, які формуються в процесі спілкування. Отже, *giri* – це і зобов'язання, і ритуал виконання зобов'язань, і зобов'язання подяки. У широкому сенсі *giri* проявляється у відповідному спілкуванні вищого з нижчим, у взаємовідносинах рівних людей, у ритуалах спілкування між сусідами. Отже, «світ знає практично усе, – констатує Рут Бенедикт, – чим займається людина, і може відкинути її, якщо чогось не схвалює. Навіть конструкція японського будинку – тонкі стіни, які вільно пропускають звук і які розсуваються вдень, – роблять приватне життя тих, хто не може собі дозволити стіну або сад, відкритою для публіки» [1, с. 326]. Той,

хто поважає себе, прокладає шлях не між «добром» і «злом», а між власною «передбачливістю» і «непередбачливістю» та розчиняє особисті потреби в намірах колективу. Добрі люди – це ті, які «знають сором» і які нескінченно обачні.

Дівчата не проходять кодекс *giri* перед ім'ям. Їх життєві умови менш суперечливі і це водночас не дає їм привілеї відкритого самоствердження. Вже із семирічного віку виховання дівчаток починає суттєво відрізнятися від виховання хлопчиків. Їх завжди обділяють подарунками і увагою, при цьому життя маленької японської дівчинки є дивовижно вільним. Вона завжди одягнена у яскраво-червоний одяг, грається на вулиці з хлопчиками, б'ється з ними і часто-густо бере над ними гору. Вже з раннього дитинства дівчатка при звичаються до смиренності з приводу того факту, що хлопчики користуються перевагою і посиленою увагою серед дорослих, але при цьому дівчатка ніколи не забувають, що в дитинстві вони розділяли разом із хлопчиками привілейоване життя японських дітей. Згодом, у старшому віці дівчатам буде заборонено носити яскраво-червоний одяг і лише з настанням другого привілейованого періоду життя – 60-ти років, вони знову зможуть повернутись до яскраво-червоних кольорів одягу.

Слід зауважити, що вище ми докладно зупинилися на основних класичних засадах теорії виховання дітей в японській та в західноєвропейській культурних традиціях, які, по суті, проіснували в незмінному вигляді до першої половини XX ст. Сьогодні ж ми спостерігаємо досить жвавий процес трансформації, більш того, поступового зближення цих двох протилежних культурних традицій. «Першою ластівкою» зі сторони західної культурної традиції послугувала у першій половині XX ст. в Європі (Італії) система Монтесорі (названа так на честь її засновниці педагога Марії Монтесорі (1870-1952).

В основі педагогіки Монтесорі покладені кілька правил: по-перше, це свобода



дитини в усіх аспектах її зростання. Дана система навчання дітей спрямована на розвиток природних інтересів і діяльності, а не на використання формальних методів навчання. Педагогіка Монтесорі заснована на ідеях вільного виховання, важливе місце в якій приділено сенсорному вихованню (розвиткові органів чуттів) за допомогою дидактичних занять і спеціально організованого середовища. Як ми бачили з вищезрозглянутого, що саме свобода дитини розглядається у якості головного стрижня в усій системі виховання дітей в Японії. Отже, дитина має розуміти, що їй довіряють і вона має право вибирати, більш того, має можливість помилятися та самостійно виправляти свої помилки. Саме це правило лежить в основі обох теорій виховання – японської і монтесорівської, що їх кардинально єднає. По-друге, кожна дитина має бути самостійною. Роль батьків в системі Монтесорі є точнісінько такою ж, як і в Японії. Батьки та педагоги можуть лише підштовхувати дитину в правильному напрямку. Головний принцип батьків і педагогів в системі Монтесорі – це роль помічника, який керується правилом дитини – «поможи мені це зробити самому». Адже процес навчання і загалом пізнання відбувається в самій дитині, а отже, дитина сама собі є вчителем. Ніяка критика, покарання і порівняння з іншими дітьми є неприпустимими. Ми бачимо, що головними принципами системи виступають самостійність дитини, свобода, природний психологічний, фізичний та її соціальний розвиток. В позашкільних та шкільних закладах Монтесорі відсутні іспити та оцінки, а головним завданням педагога є лише опосередковане керівництво й навчання, яке ґрунтується на самонавчанні, щоб дорослий не нав'язував дітям власні установки й норми і тим самим не затримував природний розвиток дитини. Ці всі принципи теорії виховання та навчання в усі часи були притаманні японській теорії виховання, а Європа їх самостійно відкрила лише на початку ХХ ст. І, по-третє, навчання завжди має бути

налаштоване на індивідуальні потреби і можливості кожної дитини. Адже кожна дитина є унікальною та неповторною і потребує особливого підходу. Будь-яка стандартизація та уніфікація дітей є абсолютно неприйнятною. Монтесорі-освіта передбачає вільну діяльність дітей у «підготовленому середовищі», яке адаптоване до специфічних особливостей дітей з їх індивідуальними особливостями. В дошкільних закладах і дитячих садочках Монтесорі немає традиційних іграшок, а є матеріали для так званої «дитячої роботи», яка розвиває кожну дитину відповідно до її індивідуальних здібностей.

Слід підкреслити, що школи Монтесорі є більш гнучкими, ніж традиційні школи. У традиційних школах учні сидять за партами, а у школі Монтесорі дитина сама вирішує, де вона буде працювати: на підлозі чи за столом. Дитина самостійно вибирає, де їй зручніше. Слід зауважити, що певні елементи системи Монтесорі сьогодні широко використовуються Новою українською школою. З огляду на вищевикладене впливає, що основою педагогічної системи Монтесорі є виховання в дитині особистості, а не лише навчання її конкретним навичкам. Методика Монтесорі – це філософія виховання цілісної особистості, яка впевнена в собі та знає, як отримувати і накопичувати знання.

Освіта Монтесорі поширилася по всьому світу, включаючи Південно-Східну Азію та Індію, куди Марія Монтесорі була інтернована під час Другої світової війни. Свого часу методика Монтесорі отримала розповсюдження і в Радянській Росії. За підтримки А. В. Луначарського проводилися експерименти щодо впровадження принципів Монтесорі в систему освіти Радянської Росії. В 1926 р. на державному рівні розглядалося питання про перехід дошкільних закладів на новий метод виховання. Але Сталін жорстко розкритикував педагогічну систему Монтесорі, а самій авторці причепив ярлик «реакційного педагога». Остання дитяча група Монтесорі була в 1930 р. остаточно

заборонена. Зрозуміло, що авторитарний режим СРСР ніяк не міг підтримувати ту систему виховання, яка базувалася не на муштрі та уніфікації всіх дітей під один шаблон, а на вільному, самостійному та індивідуальному розвитку кожної дитини.

Сьогодні мережа дошкільних та шкільних закладів, які працюють за системою Монтесоррі є достатньо розповсюдженою не лише в Європі та Америці, але й у нас в Україні. У всіх великих містах України, таких як Київ, Харків, Дніпро, Одеса, Черкаси існує розгалужена мережа дитячих садочків та шкіл, які успішно працюють за педагогічною системою Марії Монтесоррі.

### Висновок

Отже, в європейській культурній традиції максимальною свободою володіє лише повнолітня людина. В японській же культурі у максимально вільних умовах дитина перебуває у ранньому дитинстві (до 3-х років). По мірі дорослішання на неї все більше лягає тягар відповідальності, підкорюючи її жорстким нормам культури сорому. І лише у старості, після

60-и років, японець повертається у той стан, коли він знову вже нічого і нікого не соромиться. Отже дитинство і старість для японців – це зони «вільної території». Сьогодні спостерігається трансформація та поступове зближення двох протилежних культурних традицій щодо теорій виховання дітей – східної та західної. Особливо чітко цей процес прослідковується на прикладі такої педагогічної системи як Монтесоррі, яка має багато спільного із японською теорією виховання дітей, хоча ототожнювати їх теж неможливо.

Виховання дітей ведеться в Японії не на основі примусу або заборон, а на основі опіки. Замість заборон дітей вчать розмірковувати над тим, як до цього чи іншого вчинку поставляться інші люди. Головне завдання виховання – навчити вмінню розуміти чужі принципи і нічим не виділятися у певній соціальній групі. Все це разом, з сильно розвинутим почуттям солідарності в сім'ї, сприяє прищепленню дисциплінованості у японських дітей і одночасно створює такі умови, які стримують розвиток індивідуалістичних та егоцентричних якостей особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Бенедикт Р.** (2007). Хризантема и меч: модели японской культуры – СПб. : Наука, 2007. – 360 с.
2. **Востоков Г.** (1904). Общественный, домашний и религиозный быт Японии. Япония и ее обитатели : с прилож. очерка «Корея и корейцы» [П. Ю. Шмидта] / Брокгауз-Ефрон. – М. ; СПб. – С. 312–357.
3. **Васик Г. В.** (2012). Екстатичність у західноєвропейській та японській екзистенційній філософії: порівняльний аналіз: Автореф. дис. ...канд. філос. наук: 09.00.04 / В. Г. Васик // Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ. 19 с.
4. **Капранов С. В.** (2004) «Ise monogatari» як пам'ятка японської релігійно-філософської культури доби Хейан. Київ: Вид. дім «КМ Академія». 168 с.
5. **Стрелкова А. Ю.** (2015) Буддизм: філософія порожнечі. Київ: Вид. дім «КМ Академія». 403 с.

## REFERENCES

1. **Benedict R.** (2007) Chrysanthemum and sword: models of Japanese culture / Ruth Benedict. – St. Petersburg. : Nauka. – 360 p.
2. **Vostokov G.** (1904) Public, domestic and religious life of Japan / G. Vostokov // Japan and its inhabitants: with app. essay "Korea and Koreans" [P. Yu. Schmidt] / Brockhaus-Efron. – M.; SPb. – S. 312-357.
3. **Vasik G. V.** (2012). Ecstasity in Western European and Japanese existential philosophy: a consistent analysis: Abstract of the thesis. dis. ...cand. philosophy Sciences: 09.00.04 / V. G. Vasik // Kiev University named after. T. Shevchenko. – K., – 19 p. . [in Ukrainian]
4. **Kapranov S. V.** (2004). "Ise monogatari" as a reminder of Japanese religious and philosophical culture dobi Heian / S. V. Kapranov. – K. : View. dim "KM Academy". – 168 p. . [in Ukrainian]
5. **Strelkova A. Yu.** (2015). Buddhism: the philosophy of empty. – K. : View. dim "KM Academy". – 403 p. [in Ukrainian]



## **Катерина ГОНЧАРЕНКО**

доцент, кандидат філософських наук,  
доцент кафедри філософії

Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1162-9464>

**Ключові слова:** мовчання, інтерпасивність, «мовчазний суб'єкт», «ефект невидимки», хибна активність, символічна інтеграція.

*У даній розвідці, насамперед, розглядається питання інтерпасивності, а поряд з цим мовчазного суб'єкта, який формується з-поміж освітнього простору та завдяки якому набуває усталеності. Відтак йдеться про механізми формування, а також можливості вираження на які спроможний втративший здатність до висловлювання окремих індивід.*

*В інверсійній структурі інтерактивність-інтерпасивність остання є свідченням того, що суб'єкт інвестує в об'єкт ні активність, ні пасивність, а всього лише ілюзорну причетність до дискурсу. Відповідно сам об'єкт причетного до нього суб'єкта є дороговказом та орієнтиром виникаючого бажання хибної за своєю суттю активності. Тобто, мовчазність суб'єкта, який знаходиться під*

УДК 37:008

DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).04

## **МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПАСИВНОГО МОВЧАЗНОГО СУБ'ЄКТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

© Гончаренко К., 2023

*владюю інтерпасивності, полягає в тому, що він не здатен вирішувати нагальні питання через конкретні дії, а постійно апелює та звертається лише до чогось периферійного, що задекларовано інстанцією іншого та що забезпечує йому бурхливу діяльність на рівні уявного та позбавляє гнітючого відчуття власної неспроможності.*

*Функціонуючи в межах феномену інтерпасивності суб'єкт набуває здатності до постійної пустої балаканини, те що французькою визначається – *babarder*, базікання без упину, говоріння «ні про що» та бездіяльної причетності. При цьому він переживає відповідні відчуття (смуток, жаль, злість *etc.*) так ніби є безпосереднім учасником ситуації/події тощо. Так, бути інтерпасивним мовчазним суб'єктом, це ніби взяти до рук тибетський молитовний бубон прикріпити до нього записану на папірці молитву і просто крутити його в руках «об'єктивно» молитися.*

В одному з пунктів своїх «Theses on the Philosophy of History» Вальтер Беньямін [3] образно, але досить вдало, описує стан людини, яка втрачає себе та своє існування в теперішньому, а відтак не може знайти себе й в історії та умовному майбутньому: «У Клеє є картина під назвою „Angelus Novus“. На ній зображений ангел, який має вигляд, ніби він от-от готується розлучитися з чимось надто важливим, і на що пильно дивляється наче востаннє. Очі широко розплющені, рот округлений, а крила розправлені. Так має виглядати ангел історії. Його лик звернений до минулого. Там, де для нас закладено ланцюжок майбутніх подій, там він бачить суцільну катастрофу, що невпинно нагромаджує руїни над руїнами і звалює все це до його ніг. Він би й залишився, щоб підняти мертвих та зліпити уламки. Але шквальний вітер, що мчить із раю, наповнює його крила з такою силою, що він уже не може їх скласти. Вітер нестримно несе його у майбутнє, до якого він звернений спиною, тоді як гора уламків перед ним піднімається до неба. Те, що ми називаємо прогресом, і є цей шквальний вітер» [3, с. 242]. Саме з цього образного пасажу, ми можемо вивести людину, яка не вкорінена в історії, яка не має ґрунту в теперішньому, яка не бачить перспектив майбутнього. І всі ті різкі зміни, які відбуваються віддають лише присмаком чергового нерозуміння свого місця, свого призначення, своєї місії. Різкі зміни ситуації, законів, правил, норм, подій – все це та багато чого іншого, що відбувається в політиці, науці, освіті etc. багато в чому впливає на формування такого собі інтерпасивного/розпорошеного на периферичні явища «мовчазного суб'єкта», якому що й залишається, так це підставити спину під черговий шквальний виплеск нових змін та залипнути в черговий мейнстрімовий умовний ТікТок чи щоденно хайпати довкола «теми дня» в Facebook.

#### **Вступ**

Характеризуючи «психіку влади» Джудіт Батлер наводила гарний приклад

свідчення інтерпеляції, що поступово розпорошився з-поміж філософів: коли на вулиці лунко звучить окрик чи хтось когось гукає – реакція у вигляді обернення буде присутньою у всіх, а не лише у адресата. Активність інтерпеляційного окрику та пасивність інтерпелюваного пасивного обернення виступає не лише прикладом дії ідеологічного, власне до чого й зводила даний пасаж Дж. Батлер, але й є чудовою ілюстрацією пасивної реакції суб'єкта на активні дії об'єкта. Ще з раннього дитинства індивіда бомбардують нездійсненими вимогами і захоплено, до якогось моменту, спостерігають за невдачами. Але, в кінцевому результаті, поступово починають долучатися до виконання завдань за дитину, переймаючи при цьому його самостійність і осуджуючи за невдачі. Так поступово з'являється суб'єкт, який всіляко біжить від реальної діяльності, легко перекладає активні дії на іншого, який стоїть збоку і пасивно «докладає руку».

Отже, **об'єктом** даного дослідження виступає інтерпасивність як один з проявів мовчазного суб'єкта що відірваний від реальних активних дій, а **предметом** є механізм формування даного явища, що впливає з освітнього процесу і відповідно негативно впливає на саму систему. **Мета та завдання** дослідження полягають у з'ясуванні специфіки інтерпасивної неспроможності «діяти», формально не діючи на тлі діючого іншого.

**«Ефект невидимки» або чому ми обираємо мовчання.** Вдавшись до самоцитування, звернемо увагу, що в одній з попередніх своїх робіт ми вже говорили про природу мовчання та множинність його тлумачень в тій чи іншій культурній традиції [1]. Відтак, можемо нагадати, що майже містичний шлях мовчазного Сходу, надто різниться від мовчазного анабіозу в який впадає Захід, а також дістанемо тезу про те, що в східній культурній традиції мовчазність є вираженням духовного, тоді коли в західній, то всього лише ознака нездатності, неспроможності висловлювання. Ці аспекти є для нас надто важливими,

оскільки далі йтиметься про контекст в якому ми знаходимося наразі: оскільки, ми є причетними до західної культури, то відповідно мовчання про яке говоритимемо має забарвлення даної традиції; постать «мовчазного суб'єкта», яку ми спробуємо вивести стосуватиметься сфери освіти, а відтак маємо розуміти, що головними питаннями, які нас будуть цікавити «про що?», «чому?», «навіщо?», а головне «які наслідки?» такого мовчання.

Напевне, найбільш влучно виразити та типологізувати мовчання в контексті західної культурної традиції, вдалося Мішелю Фуко. У своєму есеї «The Minimalist Self» він наводить два приклади. «Я думаю, кожна дитина... мала досвід безлічі різних способів говоріння, як і безлічі форм мовчання. Існують деякі види мовчання, що передбачають відверту ворожість, як і такі, які означають глибоку дружбу, почуття захоплення, навіть кохання. Я дуже добре пам'ятаю, як зустрівшись із кінорежисером Даніелем Шмідтом, який відвідав мене, не знаю вже навіщо, через кілька хвилин ми виявили, що нам зовсім нема чого сказати один одному. Ми провели разом час із трьох опівдня до півночі. Ми пили, курили марихуану, їли. І, на мою думку, протягом цих десяти годин ми говорили не більше двадцяти хвилин. Але саме з цього моменту між нами розпочалася досить тривала дружба. Вперше для мене дружба зародилася в абсолютно безмовних діях» [7]. Даний автобіографічний елемент, яскраво ілюструє нам можливість присутності деякої духовної мовчазності, що незримо поєднує людей, що врізається в певний культурний етос, але залишається на його периферії. Інший аспект, на який звертає увагу мислитель, це примус до висловлювання та осуд мовчазності, який в'їдається під шкіру наче бустерна доза Pfizer. «Дитиною я жив у буржуазному, провінційному оточенні у Франції, і примус до говоріння, до розмови з гостями був для мене одночасно надзвичайно дивним та надзвичайно нудним і тяжким. Я часто дивувався, чому

люди мають говорити. Мовчання, мабуть, набагато цікавіший спосіб побудови стосунків з людьми» [7]. Так чи інакше, будь-які зародки духовної мовчазності в західній культурі нівелюються, оскільки її тяжіння до мови, вираження лише завдяки голосу, визначення себе на мапі існування в якості повноцінної людини уможливорюються лише таким чином.

Останній пасаж життєпису Мішеля Фуко є прикладом та точкою відліку формування суб'єкта вимушеного говоріння, який з раннього дитинства включається в систему обстоювання себе, своїх прав, вираження особистості etc. Відповідно, в подальшому, до цього додаються ще й інші фактори. До прикладу, навчання та школа. Якщо в ранньому дитинстві все обмежується примусовими «йди, поговори он з тією дівчинкою» та ігровому майданчику, то зі школою все складніше. Адже, дитина не просто вимушена спілкуватися, інакше її будуть вважати аутистером, вона має вгризатися в ієрархізований граніт далеко не знання, а місця, статусу, свого позиціонування з-поміж однолітків. Мовчазна дитина одразу отримує ярлик інакшої, дивної, асоціальної. «Бонусом» до всього цього є ще й те, що школа є далеко не аполітичним явищем, хоча мала би бути. Той же таки Мішель Фуко вважав, що шкільне життя – це середовище, що має бути захищеним від зовнішніх небезпек, зокрема, від політики. Адже, шкільне оточення – це насамперед інтелектуальне середовище, яке має бути орієнтоване на служіння знанню. Знанню, що має функціонувати як засіб захисту індивідуального існування та розуміння зовнішнього світу. Відповідно, школа, яка надто є політичною, залежною від змін, політичних програм, нововведень etc., сама по собі виступає випробувальним майданчиком і відповідно випробовує дитину, а поряд з цим займається «дресурою»: вчить говорити, там де можна помовчати, і навпаки мовчати, де варто було би говорити та протестувати. Таким чином, дитина потрапивши під шквал, з одного боку, побу-



тового муштрування, з іншого, шкільного нормування перетворюється на загубленого і розгубленого клеєвського «Angelus Novus», який з розпачем в очах не може знайти себе з-поміж калейдоскопу швидких змін та переналаштувань.

У фільмі «Я працюю на цвинтарі» [5] є досить ілюстративний момент однієї з периферійних ліній сюжету. У кадрі ми бачимо дівчинку Алісу, яка всім своїм зовнішнім виглядом виражає протест щодо оточення, вона мовчить, але її макіяж, синій колір волосся, одяг не за розміром і взагалі не відповідність шкільному образу виказують незгоду і водночас безсилля вести боротьбу. Вона проходить повз огрядну будівлю школи і прямує на кладовище де під дощем буде сидіти і розмовляти з надгробком свого померлого брата. Але справа не в цьому. І ні, вона не божевільна. Просто безмовність та атмосфера кладовища створюють більше умов для бажання висловитися аніж батьки, які постійно зайняті своїми наважливими справами не чують і заплющують очі на щось значиме; не школа, яка намагається оформити та зліпити стандартного майбутнього випускника, сама при тому залишаючись сліпою та глухою інституцією, що переймається лише черговими міністерськими вказівками, а не окремою Алісою. Цей образ є прикладом безвиході та свідомого формування так званого «after effects», з його бажанням загубитися: на кладовищі, з-поміж натовпу, розчинитися в житті аби хоча б на мить мати спокій та можливість зібрати себе та збагнути хоча б щось.

**«Діалог з телевізором».** В розвідці, що присвячена питанню інтерпасивного субекта – «The Interpassive Subject» – Славою Жижек, насамперед, обґрунтовує питання самої інтерпасивності. Як відомо, дане поняття в гуманітарному дискурсі зводиться до феномену делегованої відповідальності: свої власні наміри, дії чи почуття перекладаються на якийсь зовнішній об'єкт. Досить часто вони не реалізовані (наміри/дії/почуття), уявні чи приписані собі/іншому і відповідно

виражаються через відомі та усталені зворооти по типу: «так я ж саме про й казав», «я попереджав, що саме так і буде», «а я знав» тощо. В такому інтерпасивному стані людина постійно веде діалог з якимось зовнішнім «подразником» перекладаючи на нього свою власну неспроможність діяти. В якості прикладу С. Жижек наводить такий собі пасаж «діалогу з телевізором». «...я більше не сиджу, просто втупившись в екран, я все більше і більше взаємодію з ним, беру участь у діалогічних відносинах, які присутні всюди – від вибору програм (через участь у дебатах у віртуальних спільнотах) до безпосереднього впливу на сюжет у так званих «інтерактивних» оповіданнях» [4].

Коли мова йде про інтерпасивність, ми маємо змогу бачити не пасивного глядача спектаклю, а такого, що через власну оцінку (насолада чи відраза) та висловлювання думки щодо дійства долучається до процесу. Він не приймає безпосередньої участі за типом інтерактивності: будучи стороннім він відчуває певну потребу приєднатися до будь-якого видовища. І, не важливо, то чергове обговорення політичних казусів на сторінці в соціальній мережі чи коментування футбольного матчу, що транслюється по телебаченню, цей інтерпасивний спостерігач завжди знає де має виразити свій голос, головне аби не мовчати. А мовчання для інтерпасивного суб'єкта є вираженням незручності. Щодо останньої, то незручність формується під впливом затягнутої паузи, яка виникає, коли суб'єкт залишається безмовним приймачем інформації і саме для того аби активізувати себе в загальному процесі він вимушений говорити абищо. Порожня балаканина, жарти, вихоплювання окремих фраз та роздування з них грандіозних теорій, зайва метушливість – це все та багато чого іншого вуалює неспроможність бути включеним в активну діяльність та реальне вирішення тих чи інших питань. Власне, саме таким є інтерпасивний мовчазний суб'єкт в освітньому просторі нашого сьогодення.

Як зазначав Славой Жижек, інтерпасивний суб'єкт зазвичай причетний до тієї чи іншої системи (політична, економічна, освітня) та включений в неї через задіяність до процесу на тому чи іншому рівні. До прикладу, навчання в освітній інституції, робота/діяльність, яка має відношення до освітніх структур тощо. Маючи стосунок до системи суб'єкт вважає чимось негідним і навіть ганебним власну неспроможність на неоприянення. Пасивне підкорення та зачарованість владою системи стає нестерпним. Це ніби позбавляє людину гідності. Оскільки ж реально діяти, за тих чи інших причин, цей суб'єкт неспроможний, то все що залишається це обрати інтерпасивний шлях захисту та обстоювання своїх прав через надто промовисте говоріння про щось надто безглузде, майже абсурдне але набуваюче значимості завдяки фоновому шуму навколо.

Таким чином, інтерпасивність, з одного боку, забезпечує відчуття причетності, а з іншого, спонукає постійно бути «в темі» та в необхідний момент долучитися, приєднатися своїм голосом до спільного поля безкінечних теревень та балаканини. І неважливо, йдеться про чергові законодавчі нормативи МОНу чи про «леопардів». Роберт Пфаллер, який більш глибоко занурюється в питання інтерпасивності, оскільки, воно є надто політичним, а людина сьогодення зусбіч причетна до цього, стверджує, що достеменним є факт негативного досвіду пасивного вираження індивідуальності. Насамперед, в його тлумаченні інтерпасивність, яка прививається ще з дитинства, до прикладу, та ж таки школа, як явище не можливе поза політикою, вчить ранньому «дорослішанню» та нівелюванню інфантильності через «дорослі розмови». Діти, які обговорюють останні політичні новини на подвір'ї школи чи на сходовому майданчику, замість своїх дитячих тем чи матеріалів до занять є такими собі інтерпасивними суб'єктами, що закладають підґрунтя до своєї подальшого життєвого «активізму». Щодо цього

Р. Пфаллер зауважує, що говорити «дорослою мовою» в західній культурі вже давно стало *comme il faut*, аскільки ця збоченість прирівнялася до боротьби за права індивідуальності. Відтак, інтерпасивність виступає виразником міри задоволення, дурості та нерозсудливості в суспільному житті. Озвнищення фантазій завдяки пасивній причетності до зовнішніх явищ/об'єктів надає постійний доступ до бурхливої діяльності та позбавляє тужливого незадоволення власною неспроможністю та порожністю. «...багатьом сучасним суб'єктам відоме дивне заспокоєння, навіть задоволення від того, що ви зберегли у себе цікавий текст чи картинку. Ну чи хоча б зробили на своїй стіні репост добірки книг чи корисних посилань. Це задоволення як би вже отримано зовнішнім чином, саме тому часто ми самі потім не читаємо ці книги і не керуємося тими порадами» [6]. Відтак, подібні ритуали здавалося б цивілізованої людини, яка позиціонує себе як проактивну та позбуту інфантильного невтручання, перетворюють її на далеко доархаїчну печерну істоту. «Той, хто використовує ляльку вуду чи приворотне зілля знає, що він робить магичні дії, цивілізована ж людина, за яку контентом «насолджуються» відеомагнітофон, копір, пам'ять комп'ютера – не знає, що вона робить насправді» [6].

Для прояснення всієї повноти картини щодо інтерпасивного мовчазного суб'єкта, слід також звернутися до таких явищ як «позбутість» та «автентичний досвід». Той таки Роберт Пфаллер зауважує, що будь-які визначення інтерпасивності в яких фігурують вищевказані поняття пишуть лише дурні. Оскільки інтерпасивність жодним чином не можна вважати позбутістю автентичного досвіду: останнього просто не існує, а щодо позбутості, то тут все навпаки – постійне підтримування зв'язку з зовнішнім втіленням формує ефект наповненості, повноти. Делегувати свої інтереси, це, насамперед, передати їх адресату, але не позбутися. Тому, головний принцип якому



слідє інтерпасивний мовчазний суб'єкт, це: *можна «діяти», формально не діючи на тлі діючого іншого*. Більш повно це ще можна виразити на контрасті з інте-активністю, що передбачає безпосереднє включення суб'єкта в процес вирішення якогось питання. Для того аби конкретно щось вирішити та завершити якийсь процес варто аби всі учасники доклали якийсь зусиль, але ж ні. Всезагальна інтерпасивна гра виявляється цікавішою, адже дозволяє, не лише підтримувати певну процесуальність, але ще й в будь-який момент, завдяки інструментам гри, повернути ситуацію у вигідне для себе положення. Так, можна постраждати за якесь невідгідне рішення політиків, чи навпаки сконцентруватися навколо активних критиків поточної ситуації чи долучитися до тих, хто отримав честь мати право голосу в процесі з напередзаданим та відомим рішенням etc..

Роберт Пфаллер висуває думку про те, що ілюзії якими поглинена інтерпасивна більшість мають межі та «дивну ідейну рамку». Фрази нахшталт «Я знаю, що це безглуздо, але ... (я це роблю, я в це вірю, я хочу це знати)» [6]. Хтось цікавиться спортом, гороскопами та політичними виборами, хтось підтримує ритуали навколо Діда Мороза, хтось вірить у прикмети, саморегуляцію ринків та історії з підручників. Хтось створює ілюзії для того аби вони підтримувалися іншими і поширювалися аж до зникнення автора та предмету ілюзії, залишивши лише сам ритуал, який здійснюють заради ритуалу: зробимо, а потім можливо пояснимо чому, до чого і навіщо. Інше пояснення ілюзорності дій, знаходимо у Славоя Жижека, який через призму психоаналізу, відтворює ланцюг неправильного формування процесу суб'єктивності. Дитину, яку з самого раннього дитинства вважають активним суб'єктом постійно намагаються втиснути в ці рамки, відповідно й роблять це з певною долею власного схиленого уявлення про активність. А відтак дитина розвивається в парадоксальній паралаксній системі: з

внутрішнім прагненням стати суб'єктом, при цьому не маючи досвіду активності, будучи об'єктом чужих дій та екстрапольованих уявлень. Так, ситуації, що вже давно стали сюжетами для мемів чи відео для тік-току, коли батьки роблять поробки на урок природознавства чи малюють географічну карту є яскравими ілюстраціями та проміжним кроком на шляху до формування інтерпасивності: навіщо мені це робити, якщо інший зробить/зробив це за мене. Батьки, які приходять до університету вирішувати незакриті сесійні питання своєї дитини підтверджують та вкорінюють інтерпасивність через задоволення потреби дитини, яка їм делегувала, передала анонімну активність. «Інтерпасивність – це не зведення людини до об'єкта якимось зовнішнім інститутом/структурою, інтерпасивність – це навпаки, про те суб'єкт зберігається там, де він здавалося б редукований до об'єкта маніпуляцій Іншого. Навіть якщо не усвідомлює цього» [6].

#### **Замість висновку**

У Альбрехта Дюрера є відома гравюра – «Меланхолія», яка надто нагадує «Angelus Novus» Пауля Колеє. Німецький мистецтвознавець, один з кращих експертів творчості Дюрера – Ервін Панофскі, який присвятив окрему роботу гравюрі «Меланхолія», в своїх інтерпретаціях приходить наступного висновку щодо дюрерівської фігури смутку та відчаю. Перед нами фігура, яка не страждає недостатністю завершальної дії/завершального акту: перед нами ангел що втратив сам шлях до завершення будь-чого. Нагадаємо, що на самій гравюрі зображена крилата постать, занурена в роздуми, що зосереджено дивиться перед собою. Поруч на землі лежать кинуті знаряддя *vita activa*: жорна, рубанок, цвяхи, молоток, лінійка, щипці, пила. Прекрасне обличчя ангела занурене в тінь, світло падає лише на його довгий одяг і нерухому кулю біля ніг. За його спиною знаходиться пісочний годинник з падаючим піском, дзвін, ваги і магічний квадрат, а над морем на задньому плані – комета: сьє, але не ніхто не

отримує світла в цьому сьайві. Вся сцена пронизана сутінковою атмосферою, ніби позбавляє будь-яку конкретність речей,

що там присутні – матеріальності. Позбавляє можливість діяти, робити справу в активний спосіб.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Гончаренко К.** (2022). «Культура мовчання» як інструмент «політики голосу». Вища освіта України. №4 (87). С. 13–20.

2. **Agamben, G.** (1999). *The Man Without Content* 1st Edition. Stanford University Press. 144 p.

3. **Benjamin, W.** (1968), *Theses on the Philosophy of History*, in Hannah Arendt (ed.), *Illuminations*. New York: Harcourt, Brace, and World, 252 p.

4. **Zizek, S.** (2017). *The Interpassive Subject*. URL: <https://www.lacan.com/interpass.htm>

5. **Taranenko, A.** (2021). *I Work at the Cemetery*. URL: <https://www.imdb.com/title/tt8268302/>

6. **Pfaller, R.** (2017) *Little Gestures of Disappearance. Interpassivity and the Theory of Ritual. The Aesthetics of Delegated Enjoyment*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 24–44.

7. **Foucault, M.** (1988). *The Minimalist Self. Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings of Michael Foucault, 1977–1984*. L, N.Y.: Routledge, pp. 3–16.

## REFERENCES

1. **Honcharenko, K.** (2022). «Kultura movchannia» yak instrument «polityky holosu. [*Culture of silence» as a tool of «voice politics»]. Vyscha osvita Ukrainy. 4 (87), pp. 13–20.*



### **Сергій ТЕРЕПИЩИЙ**

доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри соціальної філософії,  
філософії освіти та освітньої політики  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-0914>

**Ключові слова:** академічна соціальна відповідальність, вища освіта, війна в Україні, культура академічної соціальної відповідальності.

У цій статті представлено якісне дослідження академічної соціальної відповідальності в контексті війни в Україні. На основі інтерв'ю з викладачами українських університетів дослідження визначає два основні підходи до розуміння та реалізації соціальної відповідальності: «комунікативний» підхід розширення взаємодії зі студентами та колегами та «академічний» підхід виробництва нових знань та залучення студентів. Обидва підходи вимагають чітких критеріїв визначення соціальної відповідальності та зобов'язань просувати соціальну справедли-

УДК 1:37.04:376:316.454.4  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).05

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ: УРОКИ УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ ВІЙНИ**

© Терепищій С., 2023

вість і права людини. У статті наголошується на важливості виховання культури соціальної відповідальності в освіті, особливо в умовах глобальних викликів, таких як інтернаціоналізація, мобільність, демократизація, диверсифікація та комерціалізація. Досвід війни в Україні 2014-2023 та її наслідками є яскравим прикладом важливості соціальної відповідальності в освіті та може слугувати моделлю для інших країн, які стикаються з подібними викликами.

### **Постановка проблеми**

У сучасну епоху збройні конфлікти набули гібридного характеру, поєднуючи як традиційні, так і нетрадиційні методи ведення війни. Ця нова форма війни спрямована, перш за все, на маніпулювання свідомістю та поведінкою людей для

досягнення інтересів агресора. Гібридна війна досягає своїх цілей шляхом використання різноманітних засобів і прийомів, таких як політична пропаганда, дезінформація, спотворення інформаційного простору, використання компромату та неправдивої інформації. Використання таких методів може змінити цінності та інтереси громадян іноземної держави, тим самим підриваючи її суверенітет і незалежний розвиток.

Сфера вищої освіти нині переживає значні глобальні зміни, які формують майбутнє не лише академічних кіл, а й всепланетарного суспільства. Ці зміни включають інтернаціоналізацію, мобільність, демократизацію, диверсифікацію та комерціалізацію. Одним із помітних результатів цих змін є зростання академічної соціальної відповідальності, яка є концепцією, що передбачає широке відчуття відповідальності за межами академічної сфери навчання та дослідження.

Академічна соціальна відповідальність в умовах гібридної війни пов'язана з впливом освіти на суспільство, зокрема через громадянську освіту та демократичні інститути. Ця відповідальність виходить за рамки традиційних академічних ролей і передбачає розуміння суспільного впливу академічної роботи. Концепція академічної соціальної відповідальності визнає, що роль закладів вищої освіти виходить за рамки передачі знань, умінь і навичок студентам. Варто говорити про вплив освіти на суспільство головним чином через виховання громадянина та просвітницьку роботу. З філософської точки зору, академічна соціальна відповідальність ґрунтується на ідеї, що освіта є соціальним і моральним інститутом, який має бути спрямований на загальне благо. Ця концепція передбачає, що освіта є не просто засобом для індивідуального розвитку чи особистої вигоди, а радше інструментом для сприяння соціальному прогресу, культурному розмаїттю та процвітання людства.

**Метою** статті є дослідження ролі викладачів у просуванні соціальної від-

повідальності в умовах збройного конфлікту, використовуючи досвід війни 2014-2023 років в Україні. Дослідження спрямоване на визначення викликів та можливостей для академічного середовища зробити внесок у соціальну відповідальність у часи війни, а також започаткувати дискусію щодо стратегії формування культури академічної соціальної відповідальності після перемоги.

### **Огляд літератури**

У науковій літературі підходів до визначення концепту академічна соціальна відповідальність досить багато. Найбільш поширений підхід пов'язує академічну соціальну відповідальність із корпоративною соціальною відповідальністю бізнесу. Так, А. Банік і А. Мітра (2021) зазначають, що «корпоративна соціальна відповідальність, домінуюча тема для створення цінності та сталого розвитку в діловому світі протягом десятиліть, викликала подібну концепцію під назвою академічна соціальна відповідальність у світі науковців. Ця концепція впроваджується в багатьох академічних інституціях по всьому світу, включно з дослідницькими установами, як зручний спосіб досягнення сталого розвитку, поєданого з етичною відповідальністю перед суспільством за покращення здоров'я та засобів до існування» [4, р. 3].

А. Діма та ін. пояснюють розширення застосування концепції соціальної відповідальності, яка традиційно використовувалась щодо корпоративного сектору, по відношенню до університетів різними факторами, включаючи їхню роль у навчанні майбутніх співробітників, проведенні досліджень і внеску в громади, в яких вони працюють. На думку дослідників, зі змінами на ринку вищої освіти та збільшенням корпоративної участі університети повинні будувати міцніші стосунки із зацікавленими сторонами та реалізовувати ініціативи, пов'язані з соціальною відповідальністю. Це також включає сприяння балансу між особистими та суспільними потребами та бажаннями, сприяння навчанню протягом усього

життя та можливості працевлаштування, а також інтеграцію ідеї сталого розвитку в навчальні програми [7, р. 23].

Інший підхід фокусується на етичному характері наукових досліджень. Наприклад, концепція академічної соціальної відповідальності використовується в медичних дослідженнях. У 2009 році Ю. Манабе, Ш. Джейкоб та ін., пропонують концепт академічної соціальної відповідальності у контексті досліджень глобальної охорони здоров'я, згідно з якою лікарі-дослідники використовують освітні можливості, щоб переосмислити потрійну загрозу та максимізувати вплив кожної особи на слухачів у будь-якому середовищі [16, р. 1421].

У 2013 році А. Діма та ін. визначили академічну соціальну відповідальність як виклик і мету академічного середовища, «оскільки формування молодих людей також означає формування високого рівня обізнаності щодо залучення членів суспільства до вирішення соціальних проблем» [7, р. 25].

У 2015 році Шу-Сян Чень, Д. Насонгхла та А. Дональдсон, запропонували концепт соціальної відповідальності університету – це «філософія або принцип соціального руху, який можна сприймати як філософію університету, що використовує етичний підхід для розвитку та взаємодії з місцевим та глобальним співтовариством з метою підтримки соціального, екологічного, технічного та економічного розвитку» [6, р. 165]. Автори наголошують, що «соціальна відповідальність університету є ключовим чинником соціальних змін, оскільки передбачає наявність політики етичної якості, що керує діяльністю університетської спільноти» [6, р. 165]. Концепцію соціальної відповідальності університету можна зрозуміти з точки зору філософії освіти як зобов'язання університетів служити суспільству та сприяти його сталому розвитку через освіту. Ця концепція базується на ідеї, що університети несуть відповідальність не лише за надання якісної освіти своїм студентам, але й

за сприяння соціальному, екологічному, технічному та економічному розвитку суспільства. На думку дослідників, університети не повинні діяти ізольовано, а мають взаємодіяти із громадянами, вести активний діалог із суспільством та його частинами з метою сприяння сталому людському розвитку.

У деяких випадках академічна соціальна відповідальність може бути зосереджена на сприянні економічному розвитку [9], тоді як в інших вона може наголошувати на соціальній справедливості [10], збереженні довкілля [3; 5], миробудівництві [13; 2] чи розвиткові ноотехнологій [1]. У деяких контекстах пов'язаних із війною академічна соціальна відповідальність може бути тісно пов'язана із залученням місцевої громади до навчання [15], тоді як в інших вона може більше зосереджуватися на соціальних дослідженнях та інноваціях в переміщених університетах [8] або питаннях медіаграмотності освітян в умовах війни [11].

Огляд літератури показує, що концепція академічної соціальної відповідальності є контекстуальною, оскільки на неї впливають соціальні, культурні, економічні та політичні контексти, в яких працюють академічні установи. Різні суспільства та культури мають різні цінності, пріоритети та очікування щодо ролі наукових кіл у просуванні соціальної відповідальності. У результаті конкретні цілі, практики та стратегії академічної соціальної відповідальності можуть відрізнятися в різних контекстах.

Крім того, академічна соціальна відповідальність також формується конкретними проблемами та можливостями університетських спільнот, які виникають у різних контекстах. Наприклад, академічні установи в регіонах, які постраждали від війни, можуть бути залучені до надання гуманітарної допомоги, психологічної підтримки та захисту прав людей, тоді як ті, що знаходяться в більш стабільних регіонах, можуть більше зосереджуватися на сприянні сталому розвитку, захисті

навколишнього середовища та соціальному залученні.

### **Методологія дослідження**

Ми обрали напівструктуровані інтерв'ю, які є поширеним якісним методом дослідження та передбачає проведення інтерв'ю з учасниками на основі заздалегідь визначеного набору відкритих запитань, а також забезпечує гнучкість і пошук додаткової інформації. Мета дослідження – отримати поглиблене розуміння досвіду, точок зору та ставлення учасників до певного явища чи теми.

Процес відбору для учасників включав цілеспрямовану вибірку. Всіх учасників відбирали на основі їх відповідності дослідницькому питанню та їх здатності надати цінну інформацію. Критерії відбору включали належність до академічної сфери, вік опитуваних та їхній отриманий досвід, пов'язаний з темою дослідження. До опитування було долучено представників природничих та соціогуманітарних наук.

Процес збору даних для напівструктурованих інтерв'ю передбачав проведення індивідуальних інтерв'ю з учасниками у комфортній та приватній обстановці. Інтерв'ю записувались через Zoom або GoogleMeet, транскрибувались і аналізувались. Цей процес тривав протягом серпня-вересня 2022 року, було проведено 20 інтерв'ю.

Аналіз даних для напівструктурованих інтерв'ю передбачав процес кодування та класифікації даних для визначення загальних ідей і закономірностей. Метою аналізу було виявлення ключових тем, які забезпечують глибше розуміння академічної соціальної відповідальності в контексті війни в Україні.

### **Результати**

Далі наведемо стислий огляд проведених напівструктурованих інтерв'ю. На питання про те, *«як ви розумієте академічну соціальну відповідальність у контексті війни в Україні?»*, отримали різноманітні відповіді.

По-перше, *«Академічна соціальна відповідальність у контексті війни в Укра-*

*їні, як я це відчую, означає зобов'язання університетів і науковців використовувати свої знання, навички та ресурси для вирішення соціальних проблем, які виникають внаслідок конфлікту»* (Респондент 1). У філософії освіти концепція соціальної відповідальності часто обговорюється у зв'язку з роллю освіти в суспільстві. Це стосується ідеї про те, що освіта має бути зосереджена не лише на розвитку пізнавальних здібностей людей, але також повинна готувати їх бути відповідальними громадянами, які беруть активну участь у вирішенні соціальних проблем, з якими стикаються їхні громади та суспільство в цілому. Перша цитата свідчить про те, що в контексті війни в Україні академічна соціальна відповідальність передбачає подібне розуміння використання академічних знань і навичок для вирішення соціальних проблем, що виникають внаслідок війни. Це означає, що університети та науковці мають моральний обов'язок використовувати свій досвід і ресурси для сприяння добробуту суспільства, особливо в ситуаціях кризи та конфлікту. Це узгоджується з ширшою ідеєю освіти як засобу сприяння соціальній справедливості, правам людини та миру, що є центральною проблемою філософії освіти.

*По-друге, «Академічна соціальна відповідальність полягає в тому, що університети та й науковці також беруть активну роль у реагуванні на гуманітарну кризу, викликану війною в Україні, зокрема беруть участь у волонтерському русі як багато хто на нашій кафедрі»* (Респондент 2). Думка цього респондента підкреслює активну роль, яку можуть відігравати університети та науковці у реагуванні на гуманітарну кризу, спричинену війною в Україні. З точки зору освітнього ландшафту, ця цитата свідчить про те, що університети та науковці несуть відповідальність не лише за виробництво знань, але й за взаємодію з суспільством і реагування на соціальні проблеми, такі як: бідність, безробіття, незахищеність, безправ'я, відсутність елементарних за-



собів для підтримки власних дітей – це все суттєво впливають на якість життя людей. Також підкреслюється важливість волонтерства в академічній соціальній відповідальності. В умовах війни в Україні волонтерські рухи відіграли вирішальну роль у наданні гуманітарної допомоги та підтримки ЗСУ та постраждалим громадам. Університети та науковці можуть зробити свій внесок у ці зусилля, беручи участь у волонтерській діяльності та використовуючи свої навички та знання для надання допомоги в таких сферах, як оборона, охорона здоров'я та соціальні послуги.

*По-третє, «Академічна соціальна відповідальність у контексті війни в Україні передбачає зобов'язання використовувати академічні знання та дослідження для формування політики та практики, спрямованої на вирішення соціальних проблем, пов'язаних з війною, насамперед збереження сімей від розлучень, а також підтримка сиріт, які втратили маму чи тата»* (Респондент 3). Третя цитата підкреслює важливість використання академічних знань для вирішення соціальних проблем, пов'язаних з війною в Україні. Ця думка свідчить про те, що університети та науковці несуть відповідальність використовувати свій досвід і дослідження, щоб впливати на політичні рішення та сприяти розробці ефективних стратегій для вирішення соціальних викликів, які виникають внаслідок війни. Академічні установи мають не тільки виробляти знання, але й активно брати участь у використанні цих знань для просування соціальних змін. Це передбачає, що академічні інституції не можуть діяти ізольовано, а мають брати активну участь у ширшому соціальному та політичному контексті.

*По-четверте, «Перед обличчям триваючої війни в Україні академічна соціальна відповідальність вимагає, щоб університети та науковці активізувалися та брали участь в ініціативах, які просувають соціальну справедливість та права людини, були рупором на між-*

*народній арені. Я, наприклад, закликаю бойкотувати російських науковців у всіх міжнародних наукових проєктах»* (Респондент 4). Четверта цитата підкреслює необхідність для науковців взяти активну роль у просуванні соціальної справедливості та прав людини. З точки зору нашого дослідження, ця думка свідчить про те, що академічні установи несуть відповідальність за проведення досліджень, які стосуються соціальних проблем, пов'язаних з конфліктом, і сприяють соціальній справедливості та дотриманню прав людини. Це висловлювання також означає, що академічні дослідження мають не лише прагнути поглибити знання, але й бути спрямованими на міжнародну аудиторію.

*По-п'яте, «Академічна соціальна відповідальність у контексті війни в Україні є не лише моральним імперативом, а й професійним обов'язком для викладачів використовувати свій досвід і ресурси для перемоги та повоєнного відновлення нашої багатостраждальної України»* (Респондент 5). П'ята цитата підкреслює думку про те, що академічна соціальна відповідальність у контексті війни в Україні є не лише моральним, а й професійним обов'язком. Це свідчить про те, що вчителі та науковці відіграють унікальну роль у постконфліктному відновленні України, особливо в таких сферах як освіта, соціальні послуги та розвиток громад. Загалом, ця думка відображає ідею про те, що академічна соціальна відповідальність є не лише моральним обов'язком, але й професійним обов'язком викладачів і науковців. Це свідчить про те, що академічні інституції відіграють вирішальну роль у відповіді на соціальні виклики та сприянні позитивним змінам як під час, так і після війни в Україні.

З наведених цитат випливає кілька закономірностей щодо концепції академічної соціальної відповідальності в контексті війни в Україні:

- *Активна участь у громаді.* Респонденти наголошували на важливості

того, щоб університети та науковці були активно залучені до всіх верств суспільства та реагували на соціальні проблеми, пов'язані з війною. Це передбачає участь у волонтерських рухах і використання академічних знань і ресурсів для сприяння соціальній допомозі.

- *Відповідальність за сприяння соціальній справедливості та дотримання прав людини.* Респонденти також підкреслили важливість сприяння соціальній справедливості та дотримання прав людини в контексті війни. Це включає використання академічних досліджень для інформування про політичні рішення та ініціативи, спрямовані на вирішення соціальних проблем, пов'язаних з війною.

- *Професійний обов'язок.* Респонденти підкреслили ідею, що академічна соціальна відповідальність є не лише моральним обов'язком, але й професійним обов'язком викладачів і науковців. Це передбачає використання професійного досвіду для підтримки зусиль у поствоєнному відновленні в Україні.

- *Важливість розбудови миру.* Кілька респондентів підкреслили важливість розбудови миру після війни. Це включає допомогу людям та громадам, які постраждали від окупації, і підтримку ініціатив, спрямованих на сприяння стійкому миру.

### **Дискусія**

Аналіз відповідей респондентів показує, що є підстави виокремити принаймні два основні підходи до розуміння і реалізації академічної соціальної відповідальності викладачами українських університетів:

- перша «комунікативна», яка полягає у розширенні взаємодії із студентами і колегами, наприклад у спілкуванні в аудиторії і поза нею на теми, які безпосередньо не стосуються навчальної дисципліни, яку веде цей викладач. Також у максимальному поширенні та передачі інформації про події війни в Україні серед іноземних колег.

- друга «академічна», яка полягає у виробництві нових знань (наукового

досвіду) в лабораторії і залученні до цього студентів в аудиторії.

Обидва підходи є вразливими, потрібні чіткі критерії щоб ідентифікувати соціальну відповідальність. Ми пропонуємо до дискусії два такі критерії:

По-перше, тип мислення який практикує викладач, сугестивний «русько-мірний» чи раціональний академічний;

По-друге, чи здатні викладач та університетська спільнота загалом сказати правду про себе, не приховувати свої вади за патріотичною риторикою, штампами на кшталт «ми найкращі», а чесно говорити про свої недоліки.

Якщо повернутися до аналізу відповідей респондентів, то ми можемо дискутувати також про виклики та можливості формування культури соціальної відповідальності в освіті.

Однією з головних проблем є відсутність чітких критеріїв визначення соціальної відповідальності. Незважаючи на те, що існують різні підходи до розуміння та реалізації академічної соціальної відповідальності, існує потреба в чітких стандартах і критеріях для забезпечення її ефективного застосування викладачами та університетами.

Ще одним викликом є вразливість як «комунікативного», так і «академічного» підходів до соціальної відповідальності. Наприклад, «комунікативний» підхід можна критикувати за те, що він недостатньо приділяє уваги змісту, тоді як «академічний» підхід можна критикувати за те, що він надто зосереджений на наукових дослідженнях і недостатньо залучений до соціальних питань.

Проте є й можливості для формування культури соціальної відповідальності в освіті. Наприклад, аналіз показує, що є підстави для обережного оптимізму, адже серед викладачів і науковців зростає усвідомлення важливості соціальної відповідальності у контексті війни в Україні. Це усвідомлення може призвести до активізації взаємодії та співпраці з суспільством і більшого акценту на просуванні соціальної справедливості та прав людини.

Крім того, запропоновані нами критерії визначення соціальної відповідальності – тип мислення, який практикує викладач, і здатність говорити правду про себе – можуть забезпечити основу для оцінки та просування соціальної відповідальності серед викладачів та університетів.

### Висновки

Концепція академічної соціальної відповідальності не може бути визначена універсальним чином, а скоріше її потрібно розуміти та адаптувати до конкретного контексту, в якому вона діє. У статті показано, що існують різні підходи до розуміння та реалізації соціальної відповідальності серед викладачів та університетів. Ці критерії включають «комунікативний» підхід розширення взаємодії зі студентами та колегами, а також «академічний» підхід отримання нових знань у лабораторіях та залучення студентів до роботи в аудиторіях. Проте обидва підходи вимагають чітких стандартів визначення соціальної відповідальності, а також зобов'язання просувати соціальну справедливість і права людини та залучати ширшу спільноту.

Неможливо переоцінити важливість виховання культури соціальної відповідальності в освіті. З огляду на такі глобальні виклики як інтернаціоналізація, мобільність, демократизація, диверсифі-

кація та комерціалізація, вкрай важливо, щоб освітяни та академічні установи віддавали пріоритет соціальній відповідальності та брали участь у зусиллях, спрямованих на сприяння позитивним суспільним змінам. Розробляючи та впроваджуючи чіткі стандарти та вказівки щодо соціальної відповідальності, викладачі та університети можуть допомогти виховати покоління студентів, які прагнуть і можуть змінити світ на краще.

Досвід України під час війни 2014-2023 років є яскравим прикладом реальної соціальної відповідальності в освіті. Як наголошували респонденти дослідження, викладачі в Україні зобов'язані використовувати свої знання та ресурси для просування соціальної справедливості задля захисту прав людини, а також сприяти відновленню й майбутньому розвитку країни після нашої перемоги. Крім того, досвід України може слугувати моделлю для інших країн, які стикаються з подібними викликами та борються за утвердження національної ідентичності та формування культури соціальної відповідальності. Навчаючись на прикладі України, освітяни та установи в усьому світі можуть ефективніше працювати разом, щоб сприяти більш безпечному та передбачуваному всепланетарному суспільству.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Кочубей Н. В., Кірик Т.** Освіта сучасної України в контексті сталого розвитку та ноотехнологій. *Вища освіта України*, 2021, № 2, С. 44-52. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2\(81\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2(81).06)
2. **Терепищій С. О., Хоменко Г. В.** Розвиток вищої освіти в умовах конфлікту: еволюція від суспільства знань до суспільства порозуміння. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 2020, Вип. 19(1), С. 32-45.
3. **Anand, A.** (2019). The case for academic social responsibility. *Annals of Neurosciences*, 26(3-4), 6-7. <https://doi.org/10.1177/0972753119894813>
4. **Banik, A., & Mitra, A.** (2021). Academic social responsibility and quality assurance in the developing world: A framework for implementation. In A. Anand (Ed.), *Quality Assurance Implementation in Research Labs* (pp. 165-172). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-3074-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-16-3074-3_11)

## REFERENCES

1. **Kochubei N. V., Kiryk T.** Osvita suchasnoi Ukrainy v konteksti staloho rozvytku ta nootekhnolohii [Education of modern Ukraine in the context of sustainable development and nootechnologies]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education of Ukraine]*, 2021, №2, S. 44-52. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2\(81\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.2(81).06) [in Ukrainian]
2. **Terepyschyi S. O., Khomenko H. V.** Rozvytok vyshchoi osvity v umovakh konfliktu: evoliutsiia vid suspilstva znan do suspilstva porozuminnia [Development of higher education in the conditions of conflict: evolution from a society of knowledge to a society of understanding]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats [Educational discourse: a collection of scientific works]*, 2020, Vol. 19(1), S. 32-45. [in Ukrainian]

5. **Bradshaw, G. A., & Bekoff, M.** (2001). Ecology and social responsibility: The re-embodiment of science. *Trends in Ecology & Evolution*, 16(8), 460-465.
6. **Chen, S. H., Nasongkhla, J., & Donaldson, J. A.** (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(4), 165-172.
7. **Dima, A. M., Vasilache, S., Ghinea, V., & Agoston, S.** (2013). A model of academic social responsibility. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 9(38), 23-43.
8. **Oleksiyenko, A., Terepyshchyi, S., Gomilko, O., & Svyrydenko, D.** (2021). "What do you mean, you are a refugee in your own country?" Displaced scholars and identities in embattled Ukraine. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 101-118.
9. **Robertson, D. C.** (2009). Corporate social responsibility and different stages of economic development: Singapore, Turkey, and Ethiopia. *Journal of Business Ethics*, 88, 617-633.
10. **Segal, E. A.** (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266-277.
11. **Svyrydenko, D., & Terepyshchyi, S.** (2020). Media literacy and social responsibility of educators in the conditions of information war: The problem statement. *Studia Warmi skie*, 57, 75-83.
12. **Terepyshchyi, S.** (2017). Educational landscape as a concept of philosophy of education. *Studia Warmi skie*, 54, 373-383.
13. **Terepyshchyi, S.** (2021). In search of peacebuilding strategies for the global civilization: From "education for war" to "education for peace". *Philosophy and Cosmology*, 27, 153-162.
14. **Terepyshchyi, S., & Khomenko, G.** (2019). Conceptual model of reintegration of Ukrainian displaced universities: Peacebuilding in higher education. *Studia Warmi skie*, 56, 161-177.
15. **Wilson S. A.** (2015). Corporate social responsibility and power relations: Impediments to community development in post-war Sierra Leone diamond and rutile mining areas. *The Extractive Industries and Society*, 2(4), 704-713.
16. **Yukari C. Manabe, Shevin T. Jacob, David Thomas, Thomas C. Quinn, Allan Ronald, Alex Coutinho, Harriet Mayanja-Kizza, Concepta Merry,** Resurrecting the Triple Threat: Academic Social Responsibility in the Context of Global Health Research, *Clinical Infectious Diseases*, Volume 48, Issue 10, 15 May 2009, Pages 1420–1422, <https://doi.org/10.1086/598199>



### **Мар'я НЕСТЕРОВА**

доктор філософських наук,  
професор, професор кафедри менеджменту  
та інноваційних технологій  
соціокультурної діяльності  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова

### **Лілія АТНАЖЕВА**

аспірантка кафедри менеджменту  
та інноваційних технологій  
соціокультурної діяльності  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова

### **Андрій ЗАМОЖСЬКИЙ**

здобувач кафедри менеджменту  
та інноваційних технологій  
соціокультурної діяльності  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова

**Ключові слова:** культурне різноманіття, міжкультурна компетентність, соціальні інновації, управління різноманіттям, цінності.

*У статті показана роль управління різноманіттям та соціальних інновацій для реалізації євроінтеграційного вектору розвитку України, входження в спільний європейський простір вищої освіти та сталого розвитку нашого суспільства. Проаналізовано методологічні напрацювання попередніх досліджень соціальної згуртованості, міжкультурної комунікації, управління різнома-*

УДК 316.42

DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).06

## **СОЦІАЛЬНІ ІННОВАЦІЙ ТА УПРАВЛІННЯ РІЗНОМАНІТТЯМ У СПІВПРАЦІ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ГРОМАД**

© Нестерова М., Атнажева Л., Заможський А., 2023

*ніттям в освітніх спільнотах у контексті просування культурного різноманіття. Показана евристична спроможність різних моделей міжкультурної компетентності та компетентності управління різноманіттям. Просування освітньої політики соціальних інновацій щодо міжкультурного діалогу та різноманіття визначає складність процесу соціальних трансформацій. Соціальні інновації в освіті, їх вплив на соціально-економічний розвиток розглянуті у фокусі міжкультурного підходу та навпаки.*

Публікація підготовлена за підтримки Європейської Комісії, але публікація відображає точку зору лише авторів і Комісія не може відповідати за будь-яке використання інформації, яка в ній міститься. The European Commission's support for the production publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

## Вступ

Глобальна кризова ситуація, яка окреслюється все більш явно через триваючу війну в Україні, ставить не тільки систему освіти, а й все суспільство перед дуже серйозними проблемами виживання. Тому сталий розвиток спільнот, в тому числі освітніх, набуває особливої актуальності в подоланні викликів кризових станів суспільства, зокрема в Україні це виклики повномасштабної війти та повоєнного відновлення. Один із напрямів успішного подолання цих викликів полягає у пошуку моделей успішної взаємодії університету та суспільства, зокрема, у пошуку соціальних інновацій. Згідно основним документам Європейського простору вищої освіти, це напрям пошуку стратегічних шляхів реалізації третьої місії університетів. Якісна реалізація третьої місії університету, разом із досконалою місією навчання й викладання (перша місія) та досліджень (друга), дає можливість сучасному університету стати ініціатором соціальних інновацій, рушієм соціального згуртованості та безпеки громади, чинником сталого розвитку освіти та суспільства на спільній ціннісній платформі.

## Постановка проблеми дослідження

Подібно до концепту складності, концепт різноманіття має багато контекстів, які не обмежуються інклюзивним та мультикультурним простором. Але різноманіття найчастіше розуміється в мультикультурному аспекті, тому що культурне різноманіття є однією з найважливіших цінностей європейського простору. Адже саме через спільні цінності свободи, толерантності, рівності, солідарності та культурна різноманітність відбувається об'єднання громадян ЄС [4]. Соціальні інновації в освіті, які так потрібні в сучасних умовах неперервних бурхливих соціально-економічних криз, також потрібно розглядати у фокусі міжкультурного підходу, просувати розвиток міжкультурної компетентності. Вочевидь, європейський досвід важливий і в сфері соціальних інновацій. Як багато інших політик Європейського Союзу, інноваційна політи-

ка ЄС є дієвим інструментом вирішення соціальних проблем. У центрі уваги соціальної політики історично були певні проблеми: у 70-ті рр. XX ст. це було безробіття, пристосування до інтеграції, ліквідація наслідків світової кризи; у 80-90-ті рр. XX ст. актуальними проблемами стало старіння населення, екологічні проблеми, техногенні катастрофи; а на початку XXI ст. додалися соціальна адаптація, врівнювання диференціації доходів, конкуренція на ринку праці. Зокрема, останній сет проблем дозволяє говорити про необхідність стратегічного фокусу на соціальні інновації в освіті. Практика університетів орієнтованих на громаду доводить, що соціально-економічні проблеми в громадах ефективно вирішуються у співпраці з університетами, потрібно тільки правильно розробити моделі такої співпраці.

## Стан розробки проблеми дослідження

Примирення політичного та економічного союзу з культурним різноманіттям, можливості зробити цей союз чинником соціальних інновацій, є одним з найбільших викликів, з якими зараз стикається Європейський Союз. У європейському контексті культурне різноманіття також сприймається як важливий ресурс для покращення суспільства, включаючи сприяння інноваціям та конкурентоспроможності [5; 6; 7]. Дослідженням проблематики культурного різноманіття і її втіленням в Україні, в тому числі і в освітній сфері, займалися багато вітчизняних дослідників: О. Батіщева, Д. Вовк, С. Дрожжина, Т. Кулікова, М. Нестерова, В. Сусак, М. Стріха та ін. В контексті етнопонаціональної взаємодії цю проблематику досліджували К. Бондаренко, Е. Вілсон, В. Гельман, Т. Гриценко, А. Колодій, І. Курас, І. Лосєв, О. Майборода, О. Маланчук, М. Рябчук та ін. [1, с. 50].

На відміну від проблематики міжкультурної компетентності та різноманіття, дослідження різних аспектів забезпечення соціального розвитку громад є достатньо новим напрямом, але вже



є ґрунтовні дослідження М. Ільїної, Ю. Шпильової та М. Хвесика, які присвячені вивченню соціоекологічних аспектів зазначеної проблематики [3].

В програмах Еразмус+ розбудови потенціалу вищої освіти (КА2), поширення Європейських Студій (напряв Жана Монне) є всі можливості для того, щоб здійснити суттєвий вплив на ефективну діяльність університету в подоланні кризових станів суспільства. Таким чином, реалізація третьої місії університету – відкритості до суспільства, буде цілісно поєднана з основною місією – навчання і викладання. Співпрацю університетів та громад зробили важливим пріоритетом інші грантові організації. Так, наприклад, у ході проекту «Муніципальні партнерства з Україною» сервісної служби «Міста в Єдиному Світі» (Engagement Global, GIZ), який піклується про співпрацю близько 80-ти німецько-українських міст-партнерів, приділяється неабияка увага темі міжкультурної комунікації та діалогу. Як приклад кращої практики можна вважати проведення круглих столів українських міст муніципального партнерства з громадами Німеччини та німецьких міст муніципального партнерства з громадами України, які поєднують у собі сучасні навчальні формати з актуальними темами муніципального розвитку та проектного менеджменту, активний обмін досвідом з використанням діалогових підходів, фасилітацію обговорень [2].

Але для наших досліджень важливо зазначити, що ці актуальні теми неодноразово порушувались освітніх проектах за підтримки програми Європейської Комісії Еразмус+, які впроваджувались та наразі впроваджуються в УДУ імені Михайла Драгоманова (колишній НПУ ім. М.П. Драгоманова). Багато здобутків у сфері управління різноманіттям, зокрема, магістерська програма «Управління різноманіттям» (гарант – проф. М. Нестерова) було отримано внаслідок успішної реалізації в НПУ ім. М.П. Драгоманова у 2013-2016 рр. проекту «Підготовка педагогів і освітніх менеджерів до роботи

з гетерогенними групами і організаціями»). У цьому ж руслі був реалізований Модуль Жана Монне «Розвиток соціальної згуртованості в освіті та врядуванні: Європейські Студії» (2017-2020 рр.), в якому академічним координатором була проф. М. Нестерова.

Соціокультурні аспекти теми соціальної згуртованості, яким чином культура може виступати як керуючий параметр згуртування та, відповідно, соціального розвитку суспільства розкриваються та досліджуються в іншому проекті напряму Жана Монне – Кафедри Жана Монне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій» (SCAES) (Професор Кафедри Жана Монне – професор М. Нестерова), термін впровадження 2020-2023 рр. Також в цьому проекті викладаються курси з Європейської політики соціальних інновацій та Європейських практик міжкультурного діалогу з основним фокусом на міжкультурну компетентність та управління різноманіттям, їх вплив на становлення соціальних інновацій та розвиток спільнот.

На практичний бік досліджень різноманіття були спрямовані заходи проекту Жана Монне «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (EVDISD) (керівник проекту – професор М. Нестерова), що реалізовувався у 2020-2021 рр. Так, практики успішної взаємодії університету та громади, засновані на принципах полікультурного діалогу, сприяння міжкультурному розвитку та, відповідно, культурному різноманіттю відбувалися під час Міжнародної літньої школи в Мелітополі 5-9 липня 2021 р. «Принципи та цінності ЄС: різноманіття та інклюзія в освіті для сталого розвитку». Літня школа відбулася на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в рамках імплементації Проекту Жана Монне «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» у співпраці з Кафедрою Жана Монне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій». Всі заходи п'ятиденної

Літньої школи були спрямовані на дослідження теми згуртованості, різноманіття та інклюзії для сталого розвитку освіти, включали в себе кращі європейські стратегії і практики розвитку освітніх та інших спільнот. Так, найкращі практики взаємних комунікативно-ціннісних стратегій розвитку громад та їх взаємодії в культурно-освітньому просторі були презентовані в спільних проєктах громади та університету: проєкт «Ми проти епохи глобального мовчання», проєкт міжміського співробітництва «Впровадження та залучення культурного різноманіття на глобальному рівні», який було реалізовано містами-партнерами Мелітополем (Україна) та Балларатом (Австралія) за підтримки Програми «Інтеркультурні Міста» Ради Європи. Також відбувалися інші заходи, які мали ключовий фокус на збереженні та розвитку культурного різноманіття, адже місто Мелітополь до війни було одним із кращих інтеркультурних міст, не тільки України, а й Європи. Приклад успішно проведеної Літньої школи, активне залучення представників місцевої громади, лідерів громадянського суспільства продемонстрували можливість ефективної співпраці університетів та громад, яка базується на принципах поваги до різноманіття, в першу чергу, культурного, а саме це різноманіття стало двигуном соціальних інновацій та розвитку громади.

#### **Викладення основного матеріалу дослідження**

Продовженням вищезазначених розробок стали проєкти міжнародної технічної допомоги більш складного рівня. Це проєкти у сфері соціальних інновацій та реалізації третьої місії університетів шляхом посилення співпраці між університетами та громадами, дослідження та поширення політик соціальних інновацій.

З 1 листопада 2022 р. в УДУ імені Михайла Драгоманова розпочалося впровадження Центру досконалості Жана Монне «Європейські Студії соціальних інновацій в освіті» – European Studies of Social Innovation in Education – ESSIE

(2022-2025), під керівництвом професора М Нестерової. Створення Центру досконалості Жана Монне має на меті пов'язати найкращі результати досліджень у сфері соціальних інновацій із педагогічною діяльністю, отже, запропонувати нові форми викладання і методи навчання та навчальні програми з особливим акцентом на соціальних інноваціях та залученні громади та молоді. В своїй діяльності Центр Досконалості вирішує низку завдань:

- поглиблення знань щодо Європейських Студій соціальних інновацій в освіті як ключового рушія соціального сталого розвитку та соціальної стійкості;
- спрямування студентів, викладачів та інших зацікавлених сторін освітнього процесу до глибшого пізнання європейських досліджень соціальних інновацій в освіті, до виконання значущих місцевих та зарубіжних освітніх, дослідницьких та соціальних проєктів у фокусі кращих європейських практик соціальних інновацій;
- ініціювання та інформування про найкращі практики ЄС щодо ініціатив соціальної відповідальності на підтримку третьої місії НПДУ та університетів-партнерів, досягнення 17-ти ЦСР (цілей сталого розвитку) та соціальних інновацій для біженців;
- просування унікального бренду європейського глобального відповідального громадянства та цінностей, підвищення обізнаності про Європейський Союз і сприяння майбутнім залученням, а також діалогу між людьми;
- створення науково-дослідної структури в університеті, яка формуватиме свою експертизу в розробці програм для інклюзії, соціальної згуртованості та інновацій, щоб допомогти подолати вплив і зменшити соціальну напругу та колективний ПТСР під час війни та у післявоєнний період;
- підвищення соціальної відповідальності університетів на основі найкращих європейських практик соціальних інновацій, навчання управлінню, залучення громади та молоді ([www.cessi.eu](http://www.cessi.eu)).

Завдання для Центру досконалості в УДУ імені Михайла Драгоманова, як для «вершини» реалізації проєктів Еразмус+ напрямку Жана Монне з поширення Європейських Студій, актуальні для покращення діяльності університету в умовах кризи. Звичайно, це вимагає не тільки формального створення структури Центру досконалості Жана Монне ESSIE, а й підвищення професійної спроможності команди ESSIE. Для того, щоб підвищити загальну академічну експертизу Центру досконалості, потрібно здійснити певні заходи з підвищення потенціалу команди (навчальні візити до партнерських організацій в Італії та Чехії, вебінари, воркшопи міжнародних експертів команди Центру, тощо). Потрібне дослідження найкращих практик ЄС в сфері соціальних інновацій в освіті, в таких сферах, як: інклюзія, різноманітність та залучення громади та молоді, культурна політика та міжкультурний діалог, Зелена угода ЄС та науки про життя, інновації та підприємництво, формування державної політики, гуманітарна допомога та підтримка тощо. Сам проєкт Центру досконалості подавався до ЕАСЕСА вже після початку бойових дій в Україні, отже, виклики воєнного стану були визначальними при формуванні дизайну проєкту.

А з 1 лютого 2023 р. в УДУ імені Михайла Драгоманова впроваджується національний структурний проєкт програми Еразмус + напрямку КА2 (розбудова потенціалу вищої освіти) – «Університети-громади: посилення співпраці» (національний координатор та співавтор проєкту проф. М. Нестерова).

#### Основні напрями реалізації проєкту:

1. Розробити моделі взаємодії між університетами та громадами, виходячи з їхніх потреб, що будуть спрямовані на підвищення громадянської активності молоді та відповідального громадянства;

2. Розробити рекомендації щодо імплементації «третьої місії», служіння громаді в стратегії розвитку ЗВО України;

3. Пілотувати розроблені моделі співробітництва між університетом і грома-

дою на прикладі українських ЗВО-партнерів проєкту з урахуванням їх профілю (аграрний, педагогічний, медичний, військовий, класичний) та потреб громад;

4. Розробити «дорожню карту» підсилення третьої місії університетів шляхом реформи вищої освіти в Україні.

Звичайно, згідно принципам отримання міжнародної технічної допомоги, одним із основних напрямів реалізації проєкту є поширення результатів та промоція через різні види і канали комунікації (веб сайт, соціальні медіа, проведення заходів, та ін.)

#### Заплановані цілі проєкту:

– розробити модельні стратегії стосунків між університетами та громадами, виходячи з їхніх потреб та спрямованих на активізацію громадянської активності та відповідального громадянства;

– створити модель практичної співпраці між університетами та громадами, здатними задовольнити освітні потреби громад, представлені в офлайн-, онлайн- та гібридних форматах;

– сприяти співпраці між цільовими групами проєкту та зацікавленими сторонами щодо співпраці університету та громади на основі європейського досвіду та практик у сфері інклюзії та гендерної рівності, кібербезпеки та соціальної згуртованості, цифровізації, інновацій, екології та громадянської освіти, дуальної освіти, університети третього віку (народні університети) тощо;

– покращити управління університетами та їхню стійкість шляхом чіткого зосередження на соціальній відповідальності та залученні університетів до громади;

– отримати найкращий досвід ефективного балансу між інституційним регулюванням та автономією університетів для підвищення їх стійкості, ефективності та стійкості;

– впровадити в освітню політику ключові показники ефективності на основі моніторингу розвитку громад та місцевого керівництва.

Проєкт шукатиме європейський досвід у сфері соціальної відповідальності

університету та залучення громади, зокрема у розбудові та розширенні співпраці між університетом і бізнесом, співпраці між університетами та середніми школами, співпраці між університетами та НУО та зв'язками між університетами та місцевими органами влади. Іншою сферою застосування європейського досвіду є впровадження третьої місії для інших місій університетів – навчання, дослідження та розробки шляхом модернізації навчальних програм та впровадження в освітні процеси нових підходів до викладання та досвіду, як-от залучення громади, навчання та дослідження, інноваційні центри, інкубатори, хакатони тощо.

Можна побачити, що цілі наведених проєктів спрямовані на управління різноманіттям, впровадження соціальних інновацій задля розвитку співпраці між університетами та громадами, а базуються вони на результатах отриманого європейського досвіду, вивчення кращих європейських практик.

#### **Висновки**

Головна ідея описаних вище проєктів спрямована не тільки на розвиток університетських спільнот, системи вищої освіти України в цілому, а й на розвиток суспільства, шляхом розвитку громад, посилення їх співпраці з університетами. За цей напрям відповідає третя місія університетів, яка підтримує дві інші основні місії університету – навчання та викладання, а також наукові дослідження. Соціальні інновації можливі тільки в цьому просторі, з точним мандатом поширювати культуру, знання та передавати результати досліджень за межі академічного контексту, сприяючи соціальному зростанню та культурному розвитку територій, так як третя місія – це наскрізний вплив на ефективність університету. Тому третя місія в деяких країнах ЄС є дуже важливим показником забезпечення

якості та рейтингу університетів. В Україні цей актуальний напрямок досліджено недостатньо, тому потрібно на різних рівнях – інституціональному, регіональному та національному – впровадити кращий досвід європейських державних навчальних закладів, що покращить якість освіти в Україні. Слід зазначити, що цей проєкт КА2 «Університети-Громади: посилення співпраці», що сприяє розбудові спроможності нашої освіти, підтримується не тільки нашим Міністерством освіти та науки України. В дизайні проєкту закріплено, що Міністерство освіти Італії та його інституційний орган із забезпечення якості ANVUR підтримають проєкт та поділяться своїм досвідом у сфері ефективної освітньої політики з акцентом на соціальну місію університетів. Саме тому цей проєкт є структурним, в ньому надзвичайно важливою є участь в проєкті Міністерства освіти та науки України, адже це реальні перспективи структурних змін в системі вищої освіти України, соціальні наслідки яких мають бути суттєвими.

Отже, проєкти міжнародної технічної допомоги Еразмус+, що наразі реалізуються в УДУ імені Михайла Драгоманова не тільки відкривають перспективи подальших досліджень соціальної згуртованості, міжкультурних комунікацій, просування культурного різноманіття в соціокультурній та освітній сфері, а й сприяють розвитку та впровадженню соціальних інновацій задля посилення кооперації університетів з громадами. Ця співпраця має тільки посилюватися за мов кризових станів суспільства, бути цінною та значущою для різних видів спільнот. А впровадження кращих європейських практик з реалізації третьої місії університетів, інноваційної політики в соціальній та культурній сфері, сприятиме не тільки розбудові нашої системи вищої освіти, а й підсилить спроможність всього нашого суспільства.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. **Вовк, Д.** (2013) Мультикультуралізм як проблема ідеологічного вибору в Україні: конфлікт логіки «модерну» з «постмодерністською риторикою» *Актуальні проблеми політики*. Вип. 48. С. 50–57.

#### **REFERENCES**

1. **Vovk, D.** (2013) *Multykulturalizm yak problema ideolohichnoho vyboru v Ukraini: konflikt lohiky «modernu» z «postmodernistskoiu rytorykoiu»* [Multiculturalism as a problem of ideological choice

2. **Нестерова, М., Яценко, О., Деліні, М., Валенса, Г.** (2020) Європейські цінності міжкультурної комунікації в університетській спільноті. *Вища освіта України*. № 4. С. 47–52.

3. **Хвесик, М.А., Ільїна, М.В., Шпильова, Ю.Б.** (2019) Соціоекологічні імперативи розвитку сільських територіальних громад: [монографія]. Київ: Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України». – 302 с. URL: <http://ecos.kiev.ua/publications/monographies/view/71/#>

4. **Рубікондо, К.** Інтеркультурна компетентність. Посібник для тренерів. URL: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-trainers-manual/1680a0b9d2>

*in Ukraine: conflict of logic of “modern” with “post-modern rythoric”*] *Aktualni problemy polityky [Actual problems of politics]*. 2013. Vyp. 48. S. 50–57. [in Ukrainian]

2. **Nesterova, M., Yatsenko, O., Dielini, M., Valiensa, H.** (2020) Yevropeiski tsinnosti mizhkulturnoi komunikatsii v universytetskii spilnoti [European values of intercultural communication in the university community] /M. Nesterova,. // *Vyshcha osvita Ukrainy*. No 4. S.47–52. [in Ukrainian]

3. **Khvesyk, M.A., Il'yina, M.V. & Shpyl'ova, Yu.B.** (2019). Sotsioekolohichniimperatyvy rozvytku sil's'kykh terytorial'nykh hromad: monohrafiya [Socio-ecological imperatives of development of rural territorial communities: monograph]. Kyiv: Public Institution «Institute of Environmental Economics and Sustainable Development of the National Academy of Sciences of Ukraine» Retrieved from <http://ecos.kiev.ua/publications/monographies/view/71/#> [in Ukrainian]

4. **Rubikondo, K.** Interkulturna kompetentnist [Intercultural competence]. Posibnyk dlia treneriv. URL: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-trainers-manual/1680a0b9d2>

5. **Leitner, Ch.** Walking the Tightrope – Cultural Diversity in the Context of European Integration. URL: [http://aei.pitt.edu/823/1/2000\\_1\\_3.pdf](http://aei.pitt.edu/823/1/2000_1_3.pdf)

6. **Salgado, R. S.** (2018) Learning from cultural diversity? The case of European Union-funded transnational projects on employment, *Journal of Contemporary European Studies*, 26:4, p. 359–376, DOI: 10.1080/14782804.2018.1432477

7. **Silke, L., Schneider, & Anthony F. Heath** (2019). Ethnic and cultural diversity in Europe: validating measures of ethnic and cultural background. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2018.1550150?journalCode=cjms20>



**Maria SHEREMET**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Honored Academician  
of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine,  
Honored Worker of Education of Ukraine,  
Dean of the Faculty of Special  
and Inclusive Education,  
Dragomanov Ukrainian State University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-3820>

**Daria SUPRUN**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Special  
Psychology and Medicine of the Faculty  
of Special and Inclusive Education,  
Dragomanov Ukrainian State University  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-094X>

**Ключові слова:** фахівець галузі ін-  
клюзивної освіти, педагогічні умови, си-  
стема професійної підготовки.

*Досліджено сучасний стан про-  
блеми професійної підготов-  
ки фахівців галузі інклюзивної  
освіти. Аналізуються практич-  
ні аспекти її вдосконалення.  
Розглядаються варіативні нау-  
кові пошуки в межах означеної  
проблеми дослідження. Проналі-  
зовано основні парадигми орга-  
нізації психолого-педагогічного*

UDC 378.091.3:376.011.3-051  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).07

**PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL  
CONDITIONS  
OF THE  
ORGANIZATION  
OF THE  
PROFESSIONAL  
TRAINING SYSTEM  
OF SPECIALISTS  
IN THE FIELD  
OF INCLUSIVE  
EDUCATION**

© Sheremet M., Suprun D., 2023

*процесу, що дозволило виявити  
принципові позиції зазначеної  
професійної підготовки й визна-  
чити ключові параметри та пе-  
дагогічні умови конструювання  
системи професійної підготов-  
ки фахівців галузі інклюзивної  
освіти, а саме: компетентніс-  
не практичне зорієнтування  
(знання в дію); дотримання  
етапності (спрямування, вдо-  
сконалення, поглиблення); по-  
ліфакторне діагностування*



*(проведення професійної діагностики та відповідного коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах); професіоналізація й індивідуалізація процесу професійної підготовки; інтенсифікація, оптимізація та модернізація процесу професійної підготовки психологів у даній галузі; інтернаціоналізація, інтеграція науки, освіти, ринку праці та мобільність студентів; провадження інтелектуально-креативного підходу; застосування особистісноорієнтованих та інтерактивних новітніх технологій, методів і форм навчання студентів; інте-*

*грація професійно орієнтованих дисциплін у контексті трансдисциплінарного підходу; стимулювання самопізнання та рефлексії як механізмів особистісного зростання, самовдосконалення, самовиховання, самореалізації, самоуправління та самоздійснення. Отже, на основі проведеного аналізу уточнено зміст професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти та визначено компоненти структури готовності майбутнього конкурентоспроможного фахівця галузі інклюзивної освіти (в аспекті інноваційної діяльності), підготовленого до роботи в сучасних ринкових умовах.*

### **Introduction and formulation of the problem**

In view of modern conditions, effective activities in the provision of professional training are based on a number of conceptually new approaches, which cause fundamental reverse in the organizational and functional foundations of the activity of specialists in the field of inclusion education, in particular, humanization of the activities of professional spheres and increasing their authority, building relations between specialists and citizens on the basis of partnership, a clear definition of the competence of employees in the field of inclusion to ensure implementation of global standards of human rights [1, p. 149].

The process of specialists' training in the field of inclusion education should be carried out in a new personality-oriented paradigm, where it will be possible to actualize professionally important personal qualities, and which will focus on the formation of the professional competence, which involves systematic creation of professional skills, professional culture of communication, professional intuition, reflection, self-management and

management professional activities that will allow to achieve professional success, professional self-realization. They are the characteristic measures of the formation and development of the specialist's of inclusion education personality, whose profession is an urgent need in our time [5, p. 51].

Modern life requires a high level of professionalism from an individual during significant activation of internal resources, conscious activity and harmonious development. The orientation of the education system to the formation of a competitive personality of a specialist with a high level of professional knowledge is the main goal of university training for future professional activity.

### **Analysis of researches and publications**

The fundamental works of Ukrainian scientists (V. Bondar, I. Dmitrieva, L. Fomichova, O. Khokhlina, S. Mironova, N. Pakhomova, Yu. Pinchuk, T. Sak, M. Sheremet, V. Syniov, E. Syniova, V. Tarasun) are devoted to various aspects of the problem of training defectologists and specialists in the field of inclusion education. Foreign researchers (A. Maslow, K. Rogers) and domestic (G. Abramova,

O. Bondarenko, M. Boryshevskiy, L. Burlachuk, N. Zubalii, N. Kolomynskiy, S. Maksymenko, V. Morgun, V. Tatenko, T. Titarenko, M. Savchyn, V. Panok) emphasize the importance of the stage of study at a higher educational institution for the development of the professional path of specialists in the field of inclusion education [1, p. 14].

#### **The main goal of the research**

The purpose of our research was to scientifically substantiate psychological and pedagogical conditions of the system of specialists' professional training in the field of inclusion education. To achieve this goal, we have defined the following tasks: to carry out systematic theoretical-methodical and empirical analyzes of the researched problem; substantiate the conceptual foundations of the theory and practice of specialists in the field of inclusion education, determine their essence and structure; outline the principles and psychological and pedagogical conditions of mentioned process [1, p. 248].

#### **Presentation of the research material**

According to public opinion, the essence of professional training and professional development is taking into account student's needs and interests, which is coordinated with the needs of society [3, p. 153].

From the point of view of the acmeological approach, professional formation continues throughout the entire period of active professional activity, that is, through the modification of the value-meaning sphere, the self-image changes, expanding the general human and professional potential of the subject of professional activity. We can single out certain requirements for the training of specialists. Let's give an example: rethinking the goals and objectives of the educational process from the standpoint of optimal formation of the professional qualities ratio of individual and group forms of education and training, etc. [3, p. 155]. During the years of study at a higher educational institution, it is

necessary to develop in future specialists the ability to realize the leading goal of professional activity and to stimulate the desire to work in the chosen field. V. Semichenko claims that it is necessary to systematically conduct comprehensive large-scale research to obtain data on the modern student, the trends of changes that are taking place, conduct a psychological examination of pedagogical innovations and proposed organizational forms and technologies, psychological training of the administrative and teaching staff of the entire system of professional education, that is, to constantly update the monitoring data of the education system and its components. The researcher determines that the student's activity as a subject of education effective only when it is integrated with the general system of professional training [3, p. 157]. Thus, in the course of training, it is necessary to take into account both the real psychological qualities of future specialists and the further trends in the development of these qualities. Let's single out a three-block concept of professional training of a future specialist (on the example of a practical psychologist): preparatory (differentiation of students according to the level of their professional suitability for working with people); diagnostic (the process of mastering the basics of psychodiagnostics and self-knowledge by students of 2-3 courses, as well as the elimination of personal obstacles on the way to personal and professional growth); personal and professional corrective (work with students with personal problems of 3-4 courses identified at the second stage of professional training and formation of professionally significant skills in them with the help of active training methods and psychotherapy with playing both roles - client and psychologist). Next moment consists in the social situation of professional development during two periods as the main mechanism of professional training: educational and academic (1-3 courses) and educational and

professional (4–5 courses of study). They fundamentally differ among themselves in that they lead to a leap-like development of a student's professional development [3, p. 158]. Also let's single out the following stages of professional training of a future specialist in the learning process: adaptation, intensification and identification.

According to V. Andrushchenko, all changes in a student's professional training should be related to his reorientation to human, life values. The main role is assigned to the humanization of higher education. The scientist notes that the central highway of humanization passes precisely through professional training: from natural and technical disciplines to philosophy, sociology, jurisprudence, to the entire humanitarian component of the education system in the narrow sense of this concept [7, p. 95]. In accordance with this approach to the process of education and upbringing, the author claims that professional training should include three aspects: ensuring the human-centeredness of disciplines of the natural and technical profile; approving the concept of humanitarian education; the introduction into the education system as irrational component of human spirituality: allscientific knowledge, religion, mythology, theology, etc. [7, p. 123].

Thus, the definition of professional training stems from its main function: to attract young people to universal and national values.

Psychological and pedagogical studies have determined that changing the bases system of person's ideas about himself and the environment leads to the expansion of the space of freedom of self-management, self-actualization within the life activities of specialists in the field of inclusion education [12, p. 147]. The level of professional training, and therefore professional education, is currently determined not only by the number and content of educational disciplines, forms and methods of organizing the educational

process, but also by the development and stimulation of future specialists' cognitive activity and the desire for search activity, the formation of the ability to integrative thinking, creative independence and initiative, which are considered as a basis for the formation, improvement and comprehensive integration of components of professional training (professional and motivational, cognitive and competent, operational and active, result and reflective) during training [3, p. 6].

Now we can single out the main directions of designing professional training in accordance with the integration of its components: directing integrative training to achieve the main goal of personally oriented training in a higher educational institution; acmeological orientation of integrative education; observance of integrativeness and variability of integration of medical and psychological-pedagogical methods of habilitation, correction and rehabilitation and successful application of integrative knowledge in practical activities. So, the essential features of personally oriented and integrative learning are: humane subject-subject cooperation; diagnostic and stimulating way of organizing educational knowledge; activity and communication; projecting by the mentor of individual achievements in all types of cognitive activity [5, p. 152].

A condition is a philosophical category that reflects the universal relations of things to those factors due to which they arise and exist [6, p. 81]. In psychology, a condition is understood as a complex of external and internal environmental phenomena that influence the promotion of specific mental phenomenon. And in pedagogy, this concept is considered as connection of variable natural, social, external and internal influences acting on the physical, psychological, and moral development, behavior, education, training, personality formation [6, p. 91]. So, pedagogical conditions are circumstances on which a holistic productive pedagogical

process of specialists' education depends on and takes place, which is mediated by the activity of an individual or a group [6, p. 59]. Researched educational process is a dynamic phenomenon that changes and develops under the influence of various factors of a social, normative and educational, material and technical and technological nature, aimed by effectiveness [4, p. 81]. According to our research, pedagogical conditions are a purposefully organized pedagogical environment, some systematical structure of pedagogical tools, a systematical complex of pedagogical interactions [9, p. 147].

The necessary isolation of the pedagogical conditions of this study is based on the experimental manifestation of the system of components of specialists' professional training in the inclusion education field, in which there are provisions of the resource approach in pedagogy, which is a complex of objectively existing conditions and means necessary for the realization of the potential opportunities of the learning subject. Resources are called external (tools and conditions) and internal (individual resources of the personality) opportunities. The guiding principle of providing the resource approach in pedagogy is to ensure the individual development trajectory of the learner.

On the basis of abovementioned, the emotional and evaluative attitude of future specialists towards their educational activities is intensified by means of reflection. Taking into account the provisions of the resource approach in the design of the organization of professional training of specialists in the field of inclusion education contributes to: individualization of training; humanistic attitude to subjects of educational activity; creation of specific conditions for the organization of personal oriented process of mastering the content of education [12; 13, c. 27].

The level of professional training of specialists in the field of inclusion education have to correspond to international standards, which will allow

effective cooperation in the global life space [3, c. 147]. The international standards are not introduced without the appropriate specified training, which must be provided in the country's leading higher education institutions to future psychologist specialists in conjunction with the observance of the presented psychological and pedagogical conditions, their providing is ensured by the use of a system of interdisciplinary methods of educational work, generalized substantive and procedural methods of action, which are used in the conditions improvement of correctional and pedagogical practice. Therefore, the analysis of the general scientific foundations of the process of formation of the components of the future specialist's personality formation within the framework of professional training gives us the grounds to determine the following basic provisions on which we can base the mechanism of our research system: the professional training of future psychologists is an integral dynamic system; connection and interaction between the structural components of the process of specialists' professional training in the field of inclusion education ensures the functioning of the whole and the transition of the entire system to an optimal, more highly organized state; the process of training future psychologists is system of dialectically interconnected parts, the inseparability and complementarity of which in the process of implementation ensures formation of competitive specialist [6, c. 147].

In order to enable the effectiveness of the specified system at the theoretical level, the leading psychological and pedagogical conditions are defined, the creation of which in the real educational process in the higher pedagogical and psychological school is also subordinated to the improvement of the organization of the system of components of the specialists' professional training in the field of inclusion education. After all, the professional formation of an individual

begins in an educational institution and largely influenced by psychological and pedagogical conditions of ensuring the educational process in the university [6, c. 148]. The main tasks are connected to the education of highly qualified specialist who not only possesses the necessary amount of theoretical knowledge, practical skills and abilities, but also has the necessary professionally significant personal qualities that enable him to successfully adapt to future activities, strive for a professional and personal self-improvement, that means, to be a high level professional [3, c. 79].

The conducted scientific-theoretical analysis of the problem of professional training of specialists in the outlined field, the results of diagnostics, as well as cumulative practical experience of teaching made it possible to single out the main lists of psychological and pedagogical conditions that will contribute to increasing the effectiveness of the formation of the specified process [14; 15]. Note that the best results in this field can be achieved only if optimal pedagogical conditions are created for this purpose [10, p. 47].

The results of our previous researches, which, as a means of consolidating scientific theoretical and practical work, allowed us to come to the conclusion that the process of professional training of specialists in the field of inclusion education will significantly improve by such psychological and pedagogical conditions as:

*competence-based practical orientation (knowledge in action);*

*observance of phasing (direction, improvement, deepening);*

*polyfactorial diagnostics (conducting professional diagnostics and appropriate adjustment of the process of professional education students at all its stages);*

*professionalization and individualization of the professional training process;*

*intensification, optimization and modernization of the process of professional training;*

*internationalization, integration of science, education, labor market and mobility of students;*

*introduction of an intellectual and creative approach;*

*application of personal-oriented and interactive modern technologies, methods and forms of student education; integration of professionally oriented disciplines in the context of a transdisciplinary approach;*

*stimulation of self-knowledge and reflection as mechanisms of personal growth, self-improvement, self-education, self-realization, self-management and self-realization* [5, c. 157].

### **Conclusions**

The complementarity and joint implementation of abovementioned psychological and pedagogical conditions increase the quality of the process of training of specialists in the field of inclusion education, ensure the integrity of the functioning of the process of abovementioned professional training. At the same time, (jpl.donnu.edu.ua) each individual condition has its own zone of the most complete (npu.edu.ua) implementation [12, p. 85]. The awareness and implementation of these conditions in the educational process provided an opportunity to organize such a process to its laws, to reasonably and consciously define its goals, and to approach the content content, selection of forms and methods of education, which were identical to the goals, in a balanced way [6, c. 149].

Ensuring in the educational process of a higher pedagogical educational institution a set of defined psychological and pedagogical conditions will enable the high level of the process of professional training of specialists in the field of inclusion education as a result of the proper functioning of appropriate pedagogical system in nowadays conditions.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Супрун, Д. М.** (2019). Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 492 с.
2. **Супрун, Д. М.** (2021) *Psychology of Management (Психологія Управління)* : навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 384 с.
3. **Супрун, Д.** (2018) Тенденції та перспективи професійної підготовки психологів у сфері спеціальної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. Спеціальна психологія. С. 150–162
4. **Супрун, Д. М.** (2018) Результативно-рефлексивний компонент в контексті професійного самоздійснення психологів в галузі спеціальної освіти Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 36. С. 147–156. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28208>
5. **Шеремет, М.К.** (2019) Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : Запоріжжя : Вид-во «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). URL: <http://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>
6. **Супрун, М. О.** (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А.В., 2005. 350 с.
7. **Andrushchenko V.** (2021) Organized Society: Problems of social self-organization and institutionalization in the period of radical transformations in Ukraine at the turn of the century: Experience of socio-philosophical analysis in 2 books./ acad. Edit. V. Saveliev. – Third Edition amended and supplemented. Frankfurt am Main: GFI GmbH, 2021. Book 1: From Dream to Action. 2021. 728 p. Book 2: Modern State Formation Philosophy. 2021. 704p.
8. **D. Suprun, M.Fedorenko** (2019) Psychological Linguodidactics of Speech Development Activity of Senior School Age Children with Autistic Abnormalities Psycholinguistics. Series: Psychology 1. Vol 25 No 1 P. 281–299: URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299>
9. **Griban, G., Okhrimenko, I., Suprun, D.,** (2021) Formation of Psychophysical Readiness of Cadets for Future Professional Activity The Open Sports Sciences Journal, 2021, 14: 1-8 Electronic publication date: 22/03/2021] [Collection year: 2021] SCOPUS Core Collection URL: <https://opensportssciencesjournal.com/VOLUME/14/PAGE/1/FULLTEXT>
10. **Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., & Suprun, D.** Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. Postmodern Openings, 11(3), 41–72. URL: <https://doi.org/10.18662/po/11.3/199>

## REFERENCES

1. **Suprun, D.** (2019). Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia) [*Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph*]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
2. **Suprun, D.** (2021) *Psychology of Management: Kyiv.*: Vyd-vo NPDU [in English]
3. **Suprun D.** (2018) Trends and prospects of psychologists' professional training in the sphere of special education Scientific journal of NPDU. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: collection of science works K.: NPDU, 2018. Issue 35., pp.150-162 [in English]
4. **Suprun, D.** (2018) Rezultatyvno-refleksyivnyi komponent v konteksti profesiinoho samozdiisnennia psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity [Result and reflective component in the context of professional self-fulfillment of psychologists in the field of special education]. Scientific journal of NPDU. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: collection of science works K.: NPDU, 2018. Issue 36. pp.147-156. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28208> [in Ukrainian]
5. **Suprun, D. Sheremet, M.** (2019) Pedahohichni umovy orhanizatsii systemy profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity [Pedagogical conditions of the organization of the system of professional training of psychologists in the field of special education]. Scientific journal of the KNA. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social work) : science. journal / [ed. : V.Nechiporenko (chief editor) and others.]. Zaporizhia: 2019. Issue. 1(1). <http://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA> [in Ukrainian]
6. **Suprun, M.** (2005). Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.) [Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the XX century)]. Kyiv: View. KYUI MVSU Pal- ivoda AB. [in Ukrainian]



**11. Hryhorenko, T., Rudenko, L., Suprun, D.,** (2021). Motivational component of psychologists' (special, clinical) professional competence. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage:*, Vol. 8, No. 2, 2021. URL: <http://www.ijpint.com>

**12. Suprun D.** Academic mobility perspective in the context of professional internationalization in the field of special education. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19.*, 40: Kyiv.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova., 2021. – 142 c. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34962>

**13. Sheremet, M., Suprun, M., Suprun, D. Okhrimenko, I., Sprynchuk, S.** (2021) Future psychologists' readiness to work in conditions of social cohesion in education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9), 40–48. URL: <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/1137>

**14. Mamicheva, O. Sheremet, M., Suprun, M., Suprun, D.** (2020) Trends of modernization of psychologists' professional training in the system of special education. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation* Volume: Volume 24 Issues: Issue 6 2020 April DOI: 10.37200/IJPR/V24I6/PR261270 URL: <https://www.psychosocial.com/article/PR261270/30304/> Pages: 13010-13029

**15. Zhuravlova L., Sheremet M., Dmytriieva I., Suprun D.** (2020). State of formation of motivation as one of the structural-functional components of speech development of primary schoolchildren with dysgraphia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. Vol. 24, Issue 08, p. 8985–8999. URL: <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I8/PR280893>



## **Галина КОЗЛАКОВА**

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член Академії міжнародного  
співробітництва з креативної педагогіки  
«Полісся»

## **Ірина СТАВИЦЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Національний технічний університет  
України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського»

**Ключові слова:** технічний університет, іноземна мова, професійна орієнтація, активні методи навчання, інтенсивна методика, динамічна методика, Інтернет-ресурси, Інтернет технології, дистанційна освіта, проекти.

*Автори статті присвятили її розгляду питань вдосконалення навчання іноземної мови в технічному університеті, можливості застосування активних методик навчання та організації початку 2022-2023 навчального року у надзвичайних умовах. Навчання іноземної мови традиційно вважається пріоритетним в НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», ведеться з орієнтацією на майбутню спеціальність і використання новітніх технологій, методів дистанційного навчання, Інтернет-ресурсів тощо.*

*Проаналізовано участь авторів у спеціальних тренінгах, що були організовані за різними методи-*

УДК 681.3:002

DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).08

# **ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СУЧАСНОМУ ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

© Козлакова Г., Ставицька І., 2023

*ками, зокрема інтенсивна методика Китайгородської та інші. Проаналізовано основні положення проєкту Британської Ради «Англійська мова для університетів» метою якого було підвищення рівня володіння іноземною мовою професійного спрямування студентів університетів. В межах проєкту викладачі ознайомилися із сучасними методами та формами викладання англійської мови професійного спрямування, інноваційними підходами до оцінювання.*

*Представлено досвід факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського щодо використання відомих IT-платформ для групових занять на відстані, проведення Web-семінарів, нових засобів контролю знань та інших технологій активного вивчення іноземної мови, зокрема англійської.*

*Обговорюються перспективні погляди щодо стратегії повернення університету до класичної форми навчання по завершенню військового стану. У списку літератури подано надруковані матеріали авторів з даної тематики.*

### **Вступ, актуальність**

Початок навчального 2022-2023 року виявився надзвичайним, тому що адміністрації університету, деканатам і викладачам довелося планувати роботу на перший семестр в умовах воєнних дій. Одночасно треба було завершити зарахування першокурсників та магістрантів, погодити розкладу занять, повідомити викладачів про зміни та участь у продовженні навчання на відстані.

Особливості дистанційного навчання під час пандемії Covid-2019 авторами розглянуто і надруковано у ряді робіт [2; 3; 4; 5].

У представленому зацікавленим читачам матеріалі висвітлено досвід кафедри англійської мови технічного спрямування факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського щодо використання відомих ІТ-платформ для групових занять на відстані, проведення Web-семінарів, застосування нових засобів контролю знань та інших технологій активного вивчення іноземної мови, зокрема англійської. Представлено перспективні погляди щодо стратегії повернення університету до класичної форми навчання по завершенню військового стану. Цікаво було б порівняти цей досвід з діяльністю інших вищих освітніх закладів, тому що рекомендації Міністерства освіти і науки закликали до автономної діяльності та урахування ректоратами місцевих та регіональних особливостей спілкування в освітньому просторі.

### **Застосування активних методик навчання іноземної мови**

Отже, активні методики навчання іноземних мов, зокрема перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів у НТУУ-КПІ застосовувалися давно, ще з початку 90-х років минулого століття. Саме тоді для викладачів і працівників Міністерства освіти України було організовано інтенсивне навчання упродовж весняного семестру. До створеної спецгрупи увійшли особи, які мали попередній досвід навчання англійської мови в університетах і спецшколах. Мотивацією до участі в інтенсивних заняттях (у вечірній

час та щосуботи) були плани майбутніх поїздок до закордонних університетів, а також проведення навчальних занять англійською мовою для студентів.

Викладачі факультету лінгвістики активно працювали з групами слухачів за так званою методикою Китайгородської, що на той час була відомою на багатьох приватних курсах вивчення іноземних мов. Кожен слухач одержав навчальний посібник з темами майбутніх занять, які проводилися тричі на тиждень з лютого по травень.

Невелика кількість учасників у кожній групі дозволяла інтенсивне спілкування викладача і слухачів між собою, роботу у підгрупах, опитування і постійні діалоги. Наприкінці травня відбулися залікові заняття, за результатами яких слухачі одержали сертифікати за підписом і печаткою керівника факультету. Цей факт став важливим для викладачів, оскільки підтверджував проходження підвищення кваліфікації за програмою Лондонської торгово-промислової палати (London Chamber of Trade and Industry). До наших часів підвищення професійної кваліфікації викладачів усіх спеціальностей вимагається одного разу на п'ять років.

Як підсумок слід зазначити, що не всі слухачі одержали сертифікати, а лише 30% з початкового списку. З різних причин, серед яких неможливість відвідання занять, зайнятість на основній роботі тощо, частину слухачів було відраховано. Фактично сертифікати одержали слухачі, які мали попередній досвід підготовки у спецшколах та університетах. Автору даної статті набутий досвід спілкування та рівень знання англійської мови дозволили відвідати у червні 1992 р. декілька університетів США, а пізніше підготувати навчальний посібник «Інформатика для студентів, які вивчають англійську мову» [1].

Даний навчальний посібник використовувався в освітньому процесі студентів факультету інформатики та обчислювальної техніки НТУУ-КПІ. Він став складовою частиною Програми неперервного

вивчення фахових дисциплін англійською мовою для студентів спеціальності «Комп'ютеризовані системи, автоматика і управління».

Істотно, що виконання такої програми стало можливим за сприяння керівництва кафедри технічної кібернетики і зацікавленості студентів. Відповідно до цієї програми один зі студентів підготував і захистив дипломну роботу англійською мовою (під керівництвом автора статті). Нині цей випускник працює в одному з університетів Канади.

Слід зазначити, що для багатьох громадян України, які були змушені залишити рідні міста внаслідок військових дій, знання англійської мови стало однією з умов успішного працевлаштування у країнах Європи.

### **Міжнародні проекти для українських університетів**

**Проект «Англійська мова для університетів»** було розпочато в Україні Британською Радою у 2014 році за підтримки Міністерства освіти і науки. До проекту залучено 32 університети та 2813 викладачів. У межах проекту організовано тренінги різного рівня для викладачів, які ознайомилися із сучасними методами викладання іноземної мови професійного спрямування.

Мета проекту – допомогти Україні наростити власний сталий потенціал у сфері викладання англійської мови професійного спрямування та запровадити університетські стандарти, які передбачають підготовку студентів до рівня B2 або C1 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [10].

Дослідження охоплювало три категорії учасників проекту: викладачі англійської мови професійного спрямування; викладачі фахових дисциплін, які здійснюють освітню діяльність англійською мовою; спільнота студентів.

На першому етапі у дослідженні брали участь студенти та викладачі 15 університетів серед яких: НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Харківський політехнічний інститут,

Національний університет «Львівська політехніка» та інші. Проект тривав п'ять років, після чого було здійснено аналіз ефективності впроваджених методик та перевірка якості викладання та вивчення іноземної мови в університетах, що брали участь у дослідженні.

Викладачі КПІ ім. Ігоря Сікорського брали участь у тренінгах, що проводилися Британською Радою. Наприклад, доцент Ірина Ставицька брала участь у стажуваннях, що були організовані у м. Львів (терміни проведення 19-24 лютого 2018р.) та у м. Ірпінь (терміни проведення 01-06 липня 2018р.).

Під час тренінгів викладачі ознайомилися із сучасними методами та формами викладання англійської мови професійного спрямування, інноваційними підходами до оцінювання результатів навчання.

Обов'язковою умовою для всіх учасників було те, що після стажування вони повинні поширювати отримані знання серед інших викладачів, проводити методичні семінари та відкриті лекції зі студентами, проводити освітні тренінги для колег на відповідних кафедрах своїх університетів.

Можна зробити висновок, що завдяки участі у проекті підвищено ефективність викладання іноземної мови, оскільки викладачі додали сучасні матеріали до навчальних програм своїх курсів, оновили форми та методи навчання і оцінювання. Методика проекту полягає в активному залученню студентів до освітнього процесу на занятті, де кожен студент виступає активним учасником, що сприяє гармонійному розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. Сучасні методи дозволили інтенсифікувати процес навчання та зацікавити студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування.

На основі отриманих результатів учасниками проекту було зроблено рекомендації, зокрема щодо модернізації та інтернаціоналізації університетів по всій Україні, розробки національних стандартів та індикаторів оцінки якості відповідно до вимог Болонського процесу, зокрема

просування викладання та вивчення англійської мови в національній стратегії. Результати дослідження свідчать про необхідність проведення заходів на рівні національної політики щодо популяризації викладання англійської мови професійного спрямування. Зокрема, існує потреба в оновленні навчальних програм та силабусів навчальних дисциплін; доцільно збільшити години та термін навчання англійської мови студентами; є потреба в організації тренінгів з метою ознайомлення викладачів із сучасними методами викладання [11].

Доцент факультету лінгвістики КПІ ім. Ігоря Сікорського Ірина Ставицька брала участь у Зимовій школі Української асоціації дослідників освіти «Європейські індикатори якості освітніх досліджень», яка відбувалася з 28 січня по 2 лютого 2018 р. у м. Трускавець за підтримки Програми Еразмус+ Жана Моне Європейського Союзу. Участь у стажуванні відбулась відповідно конкурсу, що було організовано Українською асоціацією дослідників освіти. Метою асоціації є сприяння розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищення якості освітніх досліджень для впливу на освіту та суспільство, здійснення та захист прав і свобод, задоволення професійних, наукових, соціальних, культурних та інших інтересів членів Асоціації [12].

Доповідачі і тренери Школи зосередили свою увагу на наступних актуальних темах: загальний огляд європейських показників, якість освітніх досліджень, оцінка університетських рейтингів, новітні стандарти академічного письма для молодих дослідників, передовий досвід європейських університетів підготовка успішних грантових пропозицій, автономія європейських університетів, академічна доброчесність.

Учасники мали можливість отримати індивідуальні консультації тренерів щодо методики підготовки грантових заявок, написання наукових статей, підвищення якості освітніх досліджень тощо. Інформація була частково надана англійською

мовою так як тематика загалом стосувалася міжнародних досліджень. Це сприяло розвитку іншомовної компетентності усіх учасників тренінгу.

Після участі у Школі її учасники організували власні тренінги у своїх університетах для колег, студентів та аспірантів з метою поширення нового досвіду. Здобуті під час участі у Школі знання та вміння стали вагомим внеском у розповсюдженні науково-педагогічних думок і методик.

Організація початку навчального року в умовах воєнного часу

За результатами опитування викладачів і студентів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», було обрано дистанційний режим з елементами очного навчання для окремих спеціальностей. Частина студентів і співробітників пропустили початок навчального року, оскільки беруть участь у бойових діях, захищаючи країну і рідний університет на передових лініях оборони. Нагадаємо, що цього року університету виповнюється 125 років.

Традиційно на початку навчального року відбулися щорічні збори професорсько-викладацького складу, де було представлено звіт про підсумки роботи за минулий рік і план роботи на новий навчальний рік. Факультети провели засідання учених рад, викладачі обговорили поточні питання на засіданнях кафедри, що відбулися переважно онлайн.

**Засоби дистанційного навчання.** Велика увага приділяється створенню умов для дистанційного навчання в університеті. Кілька років тому було створено платформу дистанційного навчання Сікорський (Sikorsky Distance Learning Platform), що представляє відкрите віртуальне середовище навчання [5]. Онлайн платформа пропонує викладачам та здобувачам вищої освіти безліч можливостей для використання новітніх технологій дистанційної освіти, а саме, розробку Web-ресурсів з академічної тематики, організацію взаємодії викладачів

і студентів та перелік ресурсів для дистанційного навчання. Основними функціональними елементами платформи є лекції, завдання, глосарії та засоби інтерактивного спілкування у вигляді семінарів, відео-конференцій, форумів, чатів та голосувань. Усі викладачі університету можуть розміщувати навчальні матеріали (лекції, завдання, відео матеріали тощо) на платформі Sikorsky.

Крім Web-ресурсів від Moodle та Google Workspace for Education, на платформі Sikorsky розміщено навчальні відео-курси, доступні для всіх.

Платформа для створення завдань Google for Education Classroom є сучасною розробкою для навчання здобувачів, оскільки уможливорює систематизацію класних робіт та завдань для самостійного опанування. Перевагами платформи є зручний інтерфейс, безоплатна реєстрація, можливість організувати дистанційне навчання для значної кількості здобувачів, зручність у підрахунку балів, можливість комунікації зі студентами.

Викладачі активно застосовують платформу Moodle, яка надає безліч можливостей для створення завдань, тестів, виконання письмових робіт, обговорення на форумах тощо. Усі розроблені викладачами курси проходять сертифікацію. Науково-педагогічні працівники університету системно проходять підвищення кваліфікації в Українському інституті інформаційних технологій в освіті [7]. Події останніх років підтвердили доцільність розробки курсів на платформі Moodle, основними перевагами якої є різноманітність завдань, інтерактивність, автоматична перевірка завдань. Багато контрольних заходів в університеті здійснюються із використанням ресурсів цієї платформи.

**Контрольні заходи щодо результатів навчання.** Оновлено «Положення про поточний, календарний та семестровий контроль результатів навчання в КПІ ім. Ігоря Сікорського». Враховуючи те, що навчання відбувається переважно онлайн, то відомості з оцінками форму-

ються в електронному вигляді завдяки системі «Кампус», яка є власною розробкою університету. Інформація про семестровий моніторинг формується деканатом в системі «Деканат» і передається в модуль «Сесія» електронного кампусу для інформування викладачів, студентів і здобувачів [8].

Університет надає можливість студентам обрати оптимальний режим навчання, наприклад, здобувач може обрати індивідуальний графік навчання. Після того, як студент подає заяву, для нього створюється індивідуальний графік консультацій з викладачем, графік виконання контрольних заходів та зарахування індивідуальних завдань. Навчальні матеріали здобувач вивчає самостійно за методичними матеріалами, наданими університетом.

В університеті затверджено і діє «Положення про визнання в КПІ ім. Ігоря Сікорського результатів навчання, набутих у неформальній/інформальній освіті» [9]. Студенти проходять підвищення кваліфікації, стажування та навчання на онлайн платформах, наприклад, таких як Prometheus та Coursera. Маючи документальне підтвердження, університет може зарахувати ці результати як опанування частини освітнього компоненту. Визнання результатів дозволяється для освітніх компонентів, які входять до навчального плану, за яким навчається здобувач. Отримуючи сертифікат, здобувач вищої освіти звертається до декана/директора інституту з проханням про підтвердження навчальних досягнень, отриманих у рамках формальної/інформальної освіти. Додаються документи (сертифікати, відгуки, рекомендації тощо), які визначають теми, обсяги, результати навчання та контрольні результати, одержані під час неформального навчання.

За результатами контрольних заходів предметна комісія оцінює результати та приймає рішення про реєстрацію цих результатів як семестрову контрольну оцінку з відповідної дисципліни. Якщо здобувач набирає менш як 60 балів, результати



навчання, здобути в рамках неформальної/інформальної освіти, не зараховуються. Якщо здобувач має міжнародний сертифікат з іноземної мови на рівні B2 або вище, то дисципліна «Іноземна мова» може бути зарахованою з оцінкою максимально можливими балами.

Університет приділяє значну увагу заходам безпеки під час навчання. Визначено перелік захисних споруд і найпростіших укриттів навчальних корпусів, розроблено порядок їх функціонування, та режим перебування. Проведено інструктажі з науково-педагогічними працівниками та студентами. У разі сигналу «Повітряна тривога» викладач негайно припиняє заняття (навіть якщо навчання он-лайн і студенти знаходяться в різних регіонах) і рекомендує студентам рухатися у найближчі укриття за місцем перебування.

Затверджено алгоритм дій під час сигналу повітряної тривоги, визначено командири ланок обслуговування сховищ та найпростіших укриттів, правила поведінки в укриттях.

Команда студентської ради університету розробила електронну 3D-мапу (карту місцевості) університету, яка дозволяє швидко орієнтуватися та знаходити безпечні місця під час повітряної тривоги.

Отже, не зважаючи на складні умови воєнного часу, інтерес до продовження навчання в магістратурі НГУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» зберігся у значній кількості студентів, випускників-бакалаврів поточного і попередніх навчальних років.

### **Висновки, рекомендації**

1. Активні методи навчання (інтенсивні, динамічні методики) не залишаються поза увагою сучасних викладачів будь-яких дисциплін, зокрема викладачів іноземної мови. Досвід участі у різноманітних вітчизняних тренінгах сприяє

вдосконаленню педагогічної майстерності викладачів і спонукає студентів до опанування нових методів спілкування в освітньому середовищі.

2. У часи, коли Україна стає цікавою для усього світу, оскільки захищає не тільки себе, а увесь цивілізований світ від російської агресії, можна планувати підвищення інтересу у світі до вивчення української мови та поширення її у цивілізованому світі. У зв'язку із цим досвід організації вивчення англійської мови за сучасними методиками може бути корисним для динамічного вивчення української мови в інших країнах Європи і світу.

3. Фактично опанування Інтернет-технологій дистанційного навчання під час карантину внаслідок COVID-19 виявилось активною практикою і підготовкою до організації таких занять і під час воєнного стану. Нової якості набули методи ведення діалогів викладач-студент, студент-викладач, студент-студент, а також методи звітності за проведені заняття і контролю набутих знань. Для студентів це також стало доброю практикою участі у виконанні майбутніх онлайн професійних завдань за місцем роботи після випуску з університету.

4. Можна сподіватися, що після повернення у мирні часи стане знову можливою організація навчання за класичною формою з обов'язковою присутністю студентів на лекціях та інших освітніх заходах. Вона матиме свої трансформації з можливістю навчання за індивідуальною програмою і змішаним режимом навчання в освітньому закладі.

Проте основним завданням викладачів і професорів залишається збереження рівня якості знань, зокрема іноземної мови та професійної підготовки майбутніх поколінь фахівців технічних спеціальностей.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Козлакова, Г.О., Пахотіна, П.К. (2008) Інформатика для студентів, які вивчають англійську мову. Київ-Умань. 232 с.

## **REFERENCES**

1. Kozlakova, G.O., Pakhotina, P.K. (2008). Informatics for Students who Study English. Handbook. Kiev-Uman, 232 p. [in Ukrainian]

2. **Козлакова, Г.О.** (2015). Особливості організації і проведення вебінарів з іншомовної тематики у технічному університеті (методичні поради викладачам). *Вища освіта України*. № 3. Додаток 1: *Інтеграція вищої освіти і науки*. С. 93–97.
3. **Ставицька, І.В.** (2020). Дистанційний курс «Академічне англомове письмо для аспірантів» [E-ресурс] / Н.С. Сасенко, Ю.Е. Лавриш, І.В. Ставицька. К. НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». URL: <https://do.ipkpi.ua/course/view.php?id=289>
4. **Козлакова, Г.О.** (2022). Організація науково-освітніх заходів в умовах дистанційних комунікацій. *Вища освіта України*. №1–2. С.57–62.
5. **Козлакова, Г.О., Ставицька, І.В.** та ін. (2020). Дистанційна вища технічна освіта в умовах карантину. *Вища освіта України*. № 2. С. 67–74.
6. Платформа дистанційного навчання «Сікорський» [E-ресурс]. – URL: <https://www.sikorsky-distance.org/>
7. Український інститут інформаційних технологій в освіті [E-ресурс]. –URL: <http://uiite.kpi.ua>
8. Положення про поточний, календарний та семестровий контроль результатів навчання в КПІ ім. Ігоря Сікорського [E-ресурс]. – URL: <https://kpi.ua/grading>
9. Положення про визнання в КПІ ім. Ігоря Сікорського результатів навчання, набутих у неформальній / інформальній освіті [E-ресурс]. URL: <https://kpi.ua/informal-education>
10. **Болайто, Р.** (2017). Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» Київ: Вид-во «Сталь». 154 с.
11. **Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Stavytska, I., Korbut, O.** (2021). English for Engineering Students: inner parts of machines: [E-resource]: textbook. Kyiv, National Technical University “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”. 196 p. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/41147>
12. Ukrainian Educational Research Association [E-ресурс]. – Режим доступу: <https://www.uera.org.ua/en>
2. **Kozlakova, G.O.** (2015). Specific of organizing webinars in foreign language themes at a technical university (methodical guidance for teachers) / Galyna Kozlakova, Iryna Stavytska // Higher Education of Ukraine. Add. 1: Integration of higher education and science. K., P. 93–97. [in Ukrainian]
3. **Stavytska, I.V.** (2020). Distance course “Academic English writing for PhD students” [E-resource] / N.S. Sayenko, Yu.E. Lavrysh, I.V. Stavytska K. Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, URL: <https://do.ipkpi.ua/course/view.php?id=289> [in Ukrainian]
4. **Kozlakova, G.O.** (2022). Organization of Science and Educational Events in Conditions of Distant Communications // Higher Education of Ukraine. №1–2. P. 57–62. [in Ukrainian]
5. **Kozlakova, G.O., Stavytska, I.V.,** and others. (2020). Distance higher technical education in quarantine conditions // Higher Education of Ukraine. № 2. P. 67–74. [in Ukrainian]
6. Platform for Distant Study “Sikorsky” [E-resource]: <https://www.sikorsky-distance.org/>
7. Ukrainian Institute of Information Technologies in Education [E-resource]: <http://uiite.kpi.ua>
8. Regulations on current, calendar and semester control of study results at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute [E-resource]: <https://kpi.ua/grading>
9. Regulations on the recognition of study results at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute acquired in non-formal/informal education [E-resource]: <https://kpi.ua/informal-education>
10. **Bolaito R.** The internationalization of Ukrainian Universities: the English language dimension. Kyiv.: Stall, 2017. 154 c.



### **Світлана ГАНАБА**

доктор філософських наук, професор,  
Національна академія Державної  
прикордонної служби України імені  
Богдана Хмельницького

**Ключові слова:** мислення, громадянин, громадянська освіта, виховання, суспільство, держава, людина.

*У статті розглядаються основні ідеї виховання культури громадянськості Юло Вооглайда. Його міркування мають загальний характер. Універсальність суджень дослідника характеризує глибину, системність й точність в осмисленні різних явищ та фактів суспільного життя сповненого складнощів й протиріч, демонструє їх здатність бути структурованими у певні моделі, що переплетені між собою великою кількістю взаємозв'язків. Суспільство й людина розглядаються дослідником як складний взаємозв'язок систем (мікро та макросвіту). Ці системи мають особливу природу, оскільки є саморегульованими, зорієнтованими на внутрішні*

УДК 101. (34)

DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).09

## **ЛЮДИНА ВЧИТЬСЯ БУТИ ГРОМАДЯНИНОМ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ: РОЗМИСЛИ НАД КНИГОЮ ЮЛО ВООГЛАЙДА “МИСЛИТИ ЯК ГРОМАДЯНИН. ПОСІБНИК ДЛЯ ТИХ, ХТО ХОЧЕ МИСЛИТИ САМОСТІЙНО”**

© Ганаба С., 2023

*зміни й, як правило, полишені зовнішнього організатора. Для їх розуміння важливим є не лише врахування множинності альтернативних точок розгляду, а й використання особливих способів пізнання, які б враховували нелінійну процесуальну природу їх функціонування та змін. Юло Вооглайд пропонує розглядати проблеми самоорганізованих систем у тріалектичному вимірі (як приклад категорія єдності у смислових моделях:*

*обставини-становище-ситуація; загальне-особливе-одиничне; навчання-виховання-досвід; культура-освіта-наука; кваліфікація-орієнтація-мотивація; інтерес-воля-віра; довіра-повага-любов; освіченість-поінформованість-досвід; знання-уміння-розуміння тощо). Дослідник також звертає увагу на ту обставину, що результатом освіти є не кількість отриманих знань, а уміння й здатність людини використовувати знаннєвий ресурс у вирішенні практичних завдань та життєвих ситуацій. Вміння приймати самостійні рішення, ефективно вирішувати практичні ситуації й прораховувати наслідки своїх дій тощо є набагато*

У часи воєнного лихоліття Україна не лише виборює своє право на незалежність. Сьогодні українці є тими, хто надихає до нових змін, а українське суспільство руйнує уявлення про свою роль в країні, де йде війна. Мільйони українців у збройному протистоянні боронять рідну землю, займаються волонтерською роботою, документають воєнні злочини, надають гуманітарну допомогу тощо, накладаючи у такий спосіб “латки на подерту свитину” державних органів й створюючи нові громадянські інституції суспільного життя. Очевидно, що процес творення громадянського суспільства є довготривалим та складним, сповненим протиріч, здебільшого полишений чітких правил й усталених зразків тощо. Хочеться вірити, що пройшовши крізь усі складнощі та перипетії соціальних негараздів, українське суспільство отримає нові правила співжиття, які дозволять громадянам не остерігатися власної держави й ефективно використовувати ресурс суспільного єднання у вирішенні різних проблем, бути залученими до активної та відповідальної участі в ухваленні спільних рішень та реалізації спільних справ

*важливішим, а ніж “заповнення голови” готовою інформацією. Система людської діяльності та її елементи, зокрема робота, керівництво та управління є ще однією наскрізною темою книги. Зокрема, окрема увага приділена передумовам та етапам прийняття рішень, умінню презентувати самостійні рішення й аналізувати рішення та розпорядження керівників. Конструктивними є поради у розвитку довіри й відповідальності, здатності громадян бути творцями свого життя й свого суспільства. Формування рішень завжди супроводжує відповідальність за подальшу діяльність, безпосередні результати та рішення.*

тощо. Загалом, громадянське суспільство отримує можливість займатися більш “профільними завданнями”, а не постійно “гасити суспільні пожежі” й долати небезпеки.

Отож, українське громадянське суспільство твориться й гартується в умовах війни, щодня й щохвилини виборюючи незалежність й свободу. Це боротьба не лише за рідну землю, за міста й села, а й за демократичні цінності й свободи. Йдеться про екзистенційну боротьбу, у якій утверджуються й розвиваються цінності спільноти вільних й відповідальних громадян, показуються приклади єднання. Громадянин – це «активний учасник суспільства, який має як соціальні права, так й обов’язки, а не лишень пасивно користується суспільними ресурсами, отримує добробут та доступ до спільних для громадян прав і послуг» [6, с. 149]. Громадянин – це людина, яка захищає свою країну, цінує пам’ять й спадщину предків, з повагою ставиться до місця, де живе. Вона не байдужа до співгромадян, здатна бути чуйною та людяною, толерантною до думок, дій й стилю життя інших людей, уміє брати відповідальність за свої вчинки й самостійно приймає рі-

шення, володіє критичним мисленням, є законослухняною тощо. Варто зауважити, що боротьба за демократичні цінності й свободи спрямована у майбутнє. Так, у часи воєнного лихоліття людина має думати про майбутнє. “Жити майбутнім” є не лише психологічною потребою людини, однією із визначальних властивостей людської природи. Міркувати про майбутнє – це ще усвідомлення того, що ця війна – є війною за наше майбутнє, за те, якою Україна буде після війни.

Очевидно, що виховання громадянськості є релевантною й актуальною проблемою для освіти, яка є потужним чинником соціалізації молоді, середовищем залучення її до активної й відповідальної участі в суспільних справах, подоланні політичної апатії й анемії тощо. Яким чином освіта має сприяти вихованню громадянськості? Якими особистісними якостями та рисами має володіти добрий громадянин? Що людина як громадянин покликана робити для своєї країни (громади) й у який спосіб вона має реалізувати наданні їй права та обов’язки? тощо. Ці та інші питання є релевантними у процесах державотворення низки сучасних країн, оскільки є засадничими у формуванні принципів та створенні продуктивних концепцій розвитку громадянського суспільства як основи забезпечення демократичних цінностей та правових норм. Актуальність проблеми виховання громадянськості для українського суспільства зумовлена ще й впливом радянської “духовної спадщини”. Йдеться про складність розвитку цінностей й свобод громадянського суспільства у середовищі, де людей десятиліттями навчали не довіряти один одному, бути не толерантними й упередженими, а про повагу до людини та її прав й цінностей взагалі мова не йшла.

Отож, виховання громадянськості є одним із пріоритетних завдань української освіти, яка покликана стати у авангарді суспільних змін в нелегких умовах сьогодення, зустрівшись із низкою викликів як теперішнього, так й минулого. Варто зазначити, що у цій справі не має

готових рецептів чи чітких алгоритмів дій тощо. Звісно, у вихованні й розвитку спільноти свідомих громадян, у творенні самобутньої освітньої системи слід орієнтуватися на національні традиції, суспільні цінності та потреби тощо. Очевидно, що у цьому процесі також необхідно враховувати світовий досвід, думки та продуктивні ідеї зарубіжних дослідників й фахівців-практиків.

Прикладом можуть слугувати ідеї естонського соціолога, філософа й освітянина Юло Вооглайда, які він презентував у книзі “Мислити як громадянин. Посібник для тих, хто хоче мислити самостійно”. На жаль, у сучасній вітчизняній науковій думці вкрай складно знайти інформацію про науковий доробок цього дослідника (виключенням радше слугує низка публіцистичних статей, у яких оглядово презентовано праксеологічний аспект його ідей у розвитку й модернізації сучасної освіти). З огляду на недостатню поінформованість українського суспільства про науковий здобуток дослідника та релевантність його ідей у справі виховання громадянськості як основи творення українського державотворення актуальним є розгляд засадничих положень його концепції.

Наукова діяльність Юло Вооглайда є різноманітною й продуктивною. Він є знаним соціальним психологом й журналістом, філософом й педагогом, консультантом з питань управління й громадським діячем. Вчений організував у своїй країні Лабораторію соціології масових комунікацій при Тартуському університеті. Він є президентом Римського клубу у Естонії. Його наукові напрацювання у сфері освіти лягли в основу концептуальних засад та принципів її розвитку. Юло Вооглайд є одним із творців сучасної моделі естонської освіти. Цікавий науковець та особистість високого громадянського звучання він чимало зробив для народження нової й незалежної Естонії й продовжує працювати у напрямку розвитку державності, громадянського суспільства, його освіти та культури. Йому пасує радше

слово “просвітитель”, а не “кабінетний учений”, консультант й професор, наставник й ментор, педагог та лектор.

### **Теоретичні зауваги у розумінні природи мислення**

Книга “Мислити як громадянин. Посібник для тих, хто хоче мислити самостійно” є результатом багаторічних наукових пошуків та праці дослідника. Автор не дає готових рецептів вирішення низки суспільних проблем, не пропонує конкретних алгоритмів виховання громадянської позиції у молоді тощо. Його ідеї й міркування, на перший погляд, мають загальний характер. Проте саме універсальність суджень характеризує їх глибину, системність й точність в осмисленні різних явищ та фактів суспільного життя сповненого складнощів й протиріч, демонструє їх здатність бути структурованими у певні моделі, що переплетені між собою великою кількістю взаємозв'язків. “Щоб робити висновки під час читання цієї книги, потрібно розрізняти і знаходити зв'язки між такими поняттями, як загальне, окреме та одиничне, об'єктивне й суб'єктивне, знання й гадка, мотив, мотивація й мотивування, минуле, теперішнє й майбутнє, курс, мета й засоби, принципи й критерії, дані й інформація, зв'язки й залежності, причини й наслідки тощо”, – зауважує Юло Вооглайд [1, с. 19]. Універсальність – це й про відкритий та діалогічний характер міркувань. Йдеться не про компіляцію готових ідей у систему міркувань, а про можливість їх аналізу, інтерпретації, моделювання й імплементації у різні ситуації тощо залежно від постановки проблеми та шляхів її вирішення, вміння знаходити й чітко формулювати нові проблемні ситуації як “осмислене протиріччя між дійсним і бажаним станом речей” [1, с. 15].

Юло Вооглайд закликає читача до конструктивного діалогу, спонукаючи до самостійного мислення в осмисленні проблем розвитку громадянського суспільства й виховання громадянськості. “У цій книзі ви знайдете те, що можна розглядати й обговорювати, доповнювати й по-

глиблювати і розширювати, пов'язуючи це зі своїм особистим досвідом і досвідом оточення, з очікуваннями й піднесеними ідеями. Те, на основі чого можна міркувати далі, робити прогнози і створювати сценарії різних кольорів: від “рожевого” до “зеленого” і “чорного” [1, с. 19]. Моделювання й осмислення різних сценаріїв розгортання суспільних подій є важливим у розвитку системного мислення, оскільки дозволяє отримати знання про певний предмет чи явище, людину чи спільноту людей, проаналізувавши багато точок зору й окресливши перспективи розвитку та змін. Як ілюстрацію своїх думок, автор обирає піраміду, на яку він дивиться з п'яти позицій: погляд спрямовано згори, збоку, знизу, та під різними кутами зору [1, с. 18]. Один й той самий об'єкт у різних проекціях дає різний результат. Отож, у вирішенні суспільних проблем важливо дослухатися до різних думок й суджень. “Єдиного правильного погляду чи ракурсу не існує! Про ціле не можна судити, ґрунтуючись на побаченому з якої-небудь однієї точки зору” [1, с. 18].

Самостійно мислити – це здатність мислити в альтернативах, враховувати складність й багатоаспектність об'єкта пізнання, це процес постійного перегрупування й переосмислення уже наявних суджень й створення між ними нових зв'язків та відносин, це вміння бачити глибинні зв'язки між окремими й ззовні незалежними ситуаціями, здатність бачити ситуацію та досвід як єдине ціле. Таке мислення є системним й продуктивним, оскільки демонструє можливість не лише аналізувати події, а й розпізнавати алгоритми взаємозв'язків й структур, на основі яких вони виникають, розуміти істинне підґрунтя ситуацій й окреслення шляхів їх вирішення з позицій перспектив розвитку. Суспільство й людина розуміються Юло Вооглайдом як складний взаємозв'язок систем (мікро- та макросвіту). Ці системи мають особливу природу, оскільки є саморегульованими, зорієнтованими на внутрішні зміни й, як правило, полишені зовнішнього ор-



ганізатора. Для їх розуміння важливим є не лише врахування множинності альтернативних точок розгляду, а й використання особливих способів пізнання, які б враховували нелінійну процесуальну природу їх функціонування та змін. Дослідник пропонує розглядати проблеми самоорганізованих систем у тріалектичному вимірі (як приклад категорія єдності у словесних моделях: обставини-становище-ситуація; загальне-особливе-одиночне; навчання-виховання-досвід; культура-освіта-наука; кваліфікація-орієнтація-мотивація; інтерес-воля-віра; довіра-повага-любов; освіченість-поінформованість-досвід; знання-уміння-розуміння тощо) [1, с. 118]. Тріалектичний вимір – це контекстуальне бачення проблеми, яке дозволяє не лише схопити її суть, а й зрозуміти у контексті зміни, тобто вловити процесуальну природу. Логічного мислення замало для роботи із системами (оскільки людина й створені нею соціальні інституції не завжди діють й підкоряються законам логіки). Логічне мислення зазвичай демонструє прості причинно-наслідкові зв'язки, обмежені у просторі та часі, це не є поєднання чинників, які мають взаємний вплив. Водночас, у системі причина й наслідок можуть бути розділені у часі та просторі й наслідки не проявляються упродовж довгого часу [5, с. 12].

Самостійно мислити – це мислити продуктивно, пояснювати не лише невідоме, а й у відомому й очевидному віднайти незрозуміле та неймовірне. Це мислення іншого порядку, що полягає передусім у подоланні наявних меж, у “поєднанні не поєданого”, тобто відмінного, не редукованого тощо [3, с. 28]. Таке мислення не здійснюється у чітко визнаному річищі, а змінюється у різних напрямках, долаючи межі окреслених репрезентацій й відкриваючи нові горизонти розуміння суспільства та ролі у ньому людини. Воно уявляється як цілісна єдність взаємообумовлених, взаємозалежних факторів, принципів, що реалізуються у міждисциплінарних дослідженнях. “Лише людина,

яка вміє широко мислити, здатна діяти достатньо чітко й продуктивно”, – стверджує Юло Вооглайд [1, с. 15].

Самостійно мислити – це мислити проблемно. Мислення спрямовується не лише на розв'язання нагальних проблем, а на розвиток здатності продукувати нові неочікувані властивості та приховані характеристики у вже звичному та знайомому. Дослідник розуміє проблему не лише як сукупність труднощів, які необхідно подолати, а як основу суспільного поступу, “як усвідомлене і потім осмислене протиріччя між дійсним і бажаним станом речей” [1, с. 20]. Проблема – це усвідомлення потреби вирішення нових соціальних завдань, рух до бажаного й необхідного тощо. Основна ознака проблеми – це наявність протиріччя між бажаним й дійсним та брак ресурсів для її вирішення. Зустрічаючись із протиріччям, людина прагне зрозуміти, які фактори його зумовили, у чому суть протиріччя й яким чином його можна вирішити, тобто намагається сформулювати проблемне запитання. Проблемне запитання – це перший крок до вирішення проблеми, оскільки спрямоване на виявлення протиріччя у конкретній ситуації. Аби грамотно сформулювати проблемне питання, потрібно його побачити. “Схопити” основне протиріччя щодо ситуації допомагає формула: “з одного боку – з іншого боку” [3, с. 26]. Юло Вооглайд радить, що для усвідомлення й виявлення проблеми необхідно: знання про нинішнє становище, уявлення про бажане становище, активне ставлення до дійсності й виявленого в порівнянні протиріччя (небайдужість) [1, с. 21].

Низка теоретичних зауваг у розумінні природи мислення, його особливостей та принципів розвитку, презентованих автором книги, є засадничими у вихованні громадянськості. Здатність критично й неупереджено осмислювати проблеми суспільного життя, бачити їх як перспективи розвитку є важливим інструментом у вихованні громадянської позиції, умінні громадянина критично мислити та вибудовувати конструктивний діалог

з державними й громадянськими інституціями, бути відповідальним за долю країни у якій живеш. “Рух вперед спричиняє не навчання, а розсудливість, працьовитість, завзяття, системне мислення й системна діяльність людей” [1, с. 14].

Системність мислення у розумінні й вирішенні проблем Юло Вооглайд демонструє також у структурі побудови книги. Так, перший розділ присвячено людині як індивіду, особистості й суб’єкту, сукупності соціальних ролей, які вона виконує. Цей розділ є основою книги, його ідеї є засадничими й взаємопов’язаними із міркуваннями, які дослідник презентує у наступних розділах: “Життя”, “Середовище”, “Суспільство”, “Спілкування”, “Культура”, “Система діяльності”, “Система пізнання”, “Освіта”, “Робота”, “Керування”, “Співпраця”, “Турботи”. Такий підхід засвідчує розуміння людини та її життя як основної цінності суспільства й активного дівця у його розбудові. Розділи книги безпосередньо чи опосередковано пов’язані й демонструють “мислення колами, а не прямими лініями”. Таке мислення засвідчує, що результат зміни підсилює причину, унаслідок чого зміна поглиблюється. У системному мисленні ефект від зміни у частині розходиться колами, зачепивши ту частину, яка першою зазнала впливу. Ця частина реагує на нову ідею, і дія повернеться до джерела змін модифікованою, таким чином, утворивши коло, а не пряму лінію [5]. Отож, бачити зв’язок, бути частиною цього зв’язку і мислити колами – це є важливою частиною системного мислення. Такий підхід у розумінні людини та суспільства дозволяє змінити усталене бачення й розуміння цих систем, перетворивши низку статичних причинно-наслідкових зв’язків, “подібних до гри у більярд на комп’ютері, на живий, динамічний, автономний процес, у якому конкретна людина виступає на головній сцені” [3, с. 18], є активним дівцем суспільних змін та рушієм суспільного поступу.

#### **Людина – це не лише ресурс!**

Людина є активним дівцем суспільних змін й головною цінністю суспіль-

ства. “Людина та її добробут є альфою та омегою, початком і кінцем, основною ціллю і ціллю кожного рішення, основним принципом і головним критерієм оцінки”, – наголошує Юло Вооглайд [1, с. 25]. Критерієм розвитку суспільства є розуміння людини як мети, решта, державні інституції та влада мають слугувати засобом для досягнення мети та життєвих цілей людини. Суспільство, у якому інтереси людини підпорядковуються суспільним прагненням, інтересам держави, де цілі й засоби їх досягнення визначають лише державні інституції, ніколи не стане громадянським. У такому суспільстві людина є допоміжним ресурсом у досягненні державної, досить часто абстрактної мети. Розуміння й вирішення суспільних проблем має мати “людиновимірний характер” й ґрунтуватися на духовних прагненнях та життєвих устремліннях конкретної людини, її морально-етичних цінностей, природного суверенітету, свободи та незалежності тощо. “Людиновимірний характер” суспільних змін й визначають глибинну суть громадянського суспільства. Отож, основою громадянського суспільства є людина та її діяльність у різноманітності проявів. Власне, ця різноманітність й дозволяє людині максимально розкривати й реалізувати індивідуальний вимір свого буття. Ще одним фактором розвитку індивідуальності людини у суспільних практиках є свобода. Варто зазначити, що саме свобода є однією з засадничих цінностей європейської культури, яка вказує на рівень розвитку громадянського суспільства та місце у ньому людини. “Людина, яка виросла об’єктом маніпуляцій, якій доводилося виконувати чужі накази і настанови не зуміє й не наважиться думати самостійно чи разом з іншими, а про дослідження чогось, про відкритість і творчість навіть немає сенсу говорити”, – пише Юло Вооглайд [1, с. 36].

Свобода як один із основних атрибутів й надбань громадянського суспільства супроводжується правом й обов’язком бути відповідальним за свої рішення,

що вимагає від людини сміливості, самостійності, критичності мислення, конструктивності у вирішенні проблем тощо. Свободу супроводжує потреба відповідальності не лише за те, що необхідно було зробити, а й за те, що залишилося незробленим. Свобода й відповідальність як суб'єктивні й оціночні категорії пов'язанні із духовно-ціннісним світом людини. Визнання самоцінності особистості, її прав й свобод, поваги до інших є основою моральності. Свобода конкретної людини має співіснувати із свободою інших членів суспільства. Люди живуть, радіють й сумують, працюють й мріють, приймають рішення й докладають зусиль тощо відповідно до своїх чеснот. “Чогось по справжньому серйозного досягають лише ті, хто здатен сконцентруватися і присвятити себе справі, відмовитись при цьому від усього, що вводить в оману й забирає час й енергію”, – стверджує автор книги [1, с. 48]. Цілковито присвятити себе суспільній справі й зробити її особистим покликанням можливо лише завдяки чеснотам. Вони відіграють важливу роль у ситуації вибору. Самостійно міркувати й приймати рішення людина може лише у ситуації вибору. Наявність ситуацій вибору й суспільних альтернатив становить потужне джерело розвитку. Навпаки, їх відсутність чи чітка регламентованість позбавляють можливостей відкритого й демократичного розвитку громадянського суспільства. Отож, “якщо почув про одноголосне рішення, шукай деспота чи обманщика – хтось з них поруч!” [1, с. 45]. Юло Вооглайд радить, на що необхідно звернути увагу, вибудовуючи свої міркування у ситуації вибору: добирати факти про справжнє становище (обставини й ситуації) та його похідні; мати уявлення про те, що могло бути і що має бути; формувати активне ставлення (тобто небайдужість) до суперечностей між дійсним й бажаним станом. Здатність бачити суперечності залежить не так від гостроти зору, як від розумових здібностей, вміння розмірковувати, з'ясовувати, що стоїть за різними процесами й явищами [1].

За твердженням дослідника, суспільство уперед ведуть не виконавці, а генералісти. Генералістом, на думку Юло Вооглайда, є «спеціаліст у певній галузі, який вміє охопити ціле – систему в системі. Генераліст є творцем великих рішень і залучає їх до їхнього створення, виконання й оцінки чимало спеціалістів» [1, с. 64]. Генералісти демонструють здатність бути вільними у своєму виборі й нести за нього відповідальність, уміння сприймати дійсність у її цілісності та багатогранності.

### **Освіта як середовище розвитку особистості**

На яких засадах має бути побудована освіта, щоб виховувати генераліста власних ідей, а не виконавця чужих рішень? Міркуючи над цим питанням, Юло Вооглайд уважає, що освітні інституції, насамперед, мають орієнтуватися на творення середовища у якому розкриється внутрішній потенціал дитини, плеканні її індивідуальності, врахуванні мрій та потреб. “Раннє виявлення таланту, дбайливе ставлення до нього, а також створення системи, яка сприятиме тому, щоб талант не зник, – усе це стосується формування майбутнього кожного народу”, – наголошує Юло Вооглайд [1, с. 46]. Людина та її таланти є основним надбанням народу. Тому пошук та розвиток талантів є завданням як освітніх інституцій, так і громадянського суспільства загалом. Дослідник також звертає увагу на ту обставину, що результатом освіти є не кількість отриманих знань, а уміння й здатність людини використовувати знанневий ресурс у вирішенні практичних завдань та життєвих ситуацій. Вміння приймати самостійні рішення, ефективно вирішувати практичні ситуації й прораховувати наслідки своїх дій тощо є набагато важливішим, а ніж “заповнення голови” готовою інформацією. “Уміння користуватися знанням – це нісенітниця, досвід – це найважливіше, його не можна розповісти, його потрібно надати. Це те, що залишається на все життя”, – наголошує Юло Вооглайд [1, с. 251]. На його переконання, успішність людини у практиках

життя визначається не лише набутим досвідом та низкою практичних умінь, а й здатністю мислити.

Мислення символізує вищий ступінь людського пізнання, вказує на здатність людини створювати й переосмислювати наявні змістові контексти, проектувати й руйнувати усталені зв'язки та відносини. Те, що людина дізнавалася, є тим самим, що й думка, за посередництва якої вона про це довідалася [7, с. 577]. Якщо мислити людина не навчилася, то про освіченість не може йти мова. Яким чином навчати мисленню? На це запитання дає відповідь німецький філософ М. Гайдеггер, стверджуючи, що “людина навчається, коли вона приводить свій образ дій у відповідності з тим, що звернено до її сутності у цей момент. Мислити же ми навчаємося, коли підпорядковуємо увагу тому, що нам дається для осмислення” [2, с. 34]. Отож, людина навчається мисленню, повсякчас осмислюючи та пояснюючи буття. Якого мислення необхідно навчатися? Юло Вооглайд вважає, що насамперед, такого, яке має відкритий характер й пов'язане із життєвими пріоритетами та системою цінностей тих, хто пізнає. Мистецтво мислення є мистецтвом життя, що передбачає не лише правильне використання логіки, правил дедукції і індукції, а й мистецтво аргументації, уміння вести відкритий й конструктивний діалог, у якому народжуються нові сенси та конфігурації знань. Воно сприяє доланню меж, які існують у раціональному типі мисленні. Таке мислення є основою для етики стосунків, толерантності, співучасті, розуміння, свободи, віри та надії. Виявляючи здатність поєднувати кардинально різні, протилежні ідеї, погляди, сенси тощо, воно створює певні орієнтири для продуктивної пізнавальної та практичної діяльності, яка здійснюється відповідно до особистісних преференцій, світогляду, конкретного досвіду людини [3, с. 38]. Уміти створювати нові мисленеві конструкції не лише з невідомих елементів, а й переосмислюючи відомі, долаючи їх стереотипну структуровану єдність

дозволяє людині відшукувати та “перекидати місточки” між, здавалося б, несумісними ідеями, думками, демонструючи у такий спосіб нове розуміння проблем та створюючи інноваційний продукт тощо. Міркування у цьому річизі дозволили досліднику вивести своєрідну формулу якісної сучасної освіти – “золотої тріади: знання, розуміння, вміння” [1, с. 68]. Знання не мають цінності без їх розуміння та практичного застосування, а головна мета організації навчального процесу в освітньому закладі – розвиток дитини і виховання справжнього громадянина. Важливу роль у цьому процесі відіграють психологічна налаштованість, здатність до самомотивації, розвиток інтересу та допитливості. Дослідник радить, що під час навчання людині важливо зберігати й розвивати цікавість до себе, до інших людей, до життя. Звісно, це не так легко, але лише за сократівським “Пізнай самого себе” людина здатна збагнути світ та себе у ньому. У пізнанні себе людина має, на думку дослідника, пізнати “те, на що природа та Бог були щедри”, зосередитися на тому, що їй цікаво, виховати силу волі не кинути все та дійти до кінця” [1, с. 72]. Аналізуючи можливості розвитку інтересу й допитливості, дослідник виводить, ще одну тріаду на якій ґрунтується освітній процес – це “єдність інтересу, волі і віри”. Ця єдність реалізується за умови наявності свободи, яка корелюється з відповідальністю (де є порядок і правила, яких усі дотримуються). Відчуття відповідальності розвивається через реалізацію конкретних рішень. Тому важливим є не лише навчати приймати рішення, а й уміння брати відповідальність за їх виконання. Юло Вооглайд вважає, що основою розвитку людини є не сукупність знань, умінь та компетенцій, а творчість. Як загальна антропологічна характеристика особистості творчість отожднюється із трансцендуванням. Творча людина – це трансцендуюча людина, яка усвідомлено та вільно долає межі власного сконструйованого Я [4, с. 65]. Процес творчості впливає на

структуру особистісного досвіду, оскільки трансформує свідомість людини, сприйняття нею реальності і самої себе. Спроможність людини до незаангажованого погляду на звичні для неї явища та речі, до пошуку нових, оригінальних ідей у знайомих їй ситуаціях, сприйняття світу як багатогранного та різнолікого тощо демонструє здатність людини бути успішною у потенційно невідомих для неї умовах й уміння творити новий продукт з звичних, зрозумілих для людини елементів.

Розвиток особистості – функція творчості. Не навчання розвиває людину, а творчість. Тому Юло Вооглайд радить у процесі навчання створювати передумови для розвитку творчості. Зasadничою передумовою розвитку творчості є свобода. Свобода як засадничий екзистенціал людини породжує творчість і породжується творчістю. Вона символізує здатність людини бути собою та відкривати та творити світ свого буття. Якщо людина з дитинства чує заборони та накази, вона звикає робити лише те, що наказано, і не прагне творити. Юло Вооглайд уважає, що “школа – є оазисом для розвитку дитини. Її цінність полягає у здатності підготувати людину до самостійного життя” [1, с. 58]. Однак, освітні інституції не є основними у розвитку особистості. Місія виховання загальнолюдських чеснот, віра у просвітлення дитячої душі під впливом добра, знання сімейних звичаїв та традицій, усього того, що дає основу суспільного життя належить родині. “Людина без коріння схожа на флюгер. Людина, наділена чітким і ясним національним, культурним і сімейним ідентитетом, знає, як, на що і заради чого люди жили раніше, чого прагнули і чого домагалися, який слід на землі залишили їх предки” [1, с. 89]. Родинне виховання важливе у плеканні індивідуальності людини, забезпеченні наступництва поколінь. Основна сфера розвитку дитини – родина, а школа лише допомагає у цьому процесі. Тому, “щоб змінити систему освіти, треба, щоб суспільство зрозуміло: фундамент роз-

витку дитини та її успішності закладається не в школі, а в родині. Тому нехай дорослі ставлять оцінки собі, а не дітям”, – пише дослідник [1, с. 92]. Родина виконує важливу роль у формуванні готовності людини активно й відповідально діяти в суспільному і культурному житті.

### **Вперед веде співпраця, а не конкуренція**

Система людської діяльності та її елементи, зокрема робота, керівництво та управління є ще однією наскрізною темою книги. Зокрема, окрема увага приділена передумовам та етапам прийняття рішень, умінню презентувати самостійні рішення й аналізувати рішення та розпорядження керівників. Конструктивними є поради у розвитку довіри й відповідальності, здатності громадян бути творцями свого життя й свого суспільства. Формування рішень завжди супроводжує відповідальність за подальшу діяльність, безпосередні результати та рішення. “Єдиним залежним від нас способом генерації почуття відповідальності й активності в суспільстві є допомога людям у формуванні з них суб’єкта самоврядування і соціального керування, здатного самостійно вирішувати”, – пише дослідник [1, с. 338]. Ніхто не прийде й не створить суспільство за когось, суспільство має створювати спільно громадян самостійно. В основі суспільствотворчих процесів є співпраця. Співпраця означає створення одне для одного умов для досягнення успіху. Вона твориться не завдяки сукупності знань, а завдяки їх єдності й розуміння, осмислення досвіду, що супроводжуватиме спроможність передбачати й розпізнавати. Діяти кожен може поодиноці, але успіху зазвичай досягають у співпраці. Свої міркування Юло Вооглайд ілюструє на прикладі “закоу бочки або якірного ланцюга”. У законі стверджується, що “жодна з бочкових дощок не може бути важливіша за іншу: якщо хоч одна дошка відсутня чи зламана, то бочки як такої немає; усі ланки якірного ланцюга однаково важливі: якщо хоч одна з ланок зноситься, весь ланцюг стане непридатним до вжитку” [1, с. 46]. Співпраця

можлива не лише за рахунок продуктивної взаємодії, взаєморозуміння між людьми. Передумовою для співпраці слугують хороші стосунки, довіра й повага. Звісно, співпраця передбачає наявність розбіжностей й навіть конфліктів. Розбіжності не є перешкодами у розвитку співпраці. Вони радше свідчать про свободу й неупередженість у побудові міркувань та прийнятті рішень, готовності розглянути альтернативні варіанти тощо. Їх розв'язання є можливим за умови визнання людини як цінності та основної клітинки громадянського суспільства. Цінність суспільства у ставленні до людини виявляє те, яким є суспільство. Дослідник визначає перешкоди у розвитку співпраці, а саме: розвиток бюрократії, процвітання демагогії й непрофесіоналізму, безпідставну похвалу та безпідставний осуд, заклики до одностайності, стратегії, які ґрунтуються на конформізмі [1, с. 734–736]. За умови розростання бюрократичного апарату реалізувати громадянські якості та починання не легко. У бюрократичному суспільстві для більшості громадян свобода стає видимістю, а не сутністю. За таких умов слово “демократія” легко зможе стати порожнім звуком. Тому, громадянські почуття формуються у практиках суспільного життя за умови збереження свободи і “незалежності всім і завжди слід бути напоготові й докладати зусиль” [1, с. 61]. Громадянин як основа суспільного життя має зростати й розвиватися упродовж усього життя. За інших умов громадянські права стають фіктивними. Так, почуття обов'язку формується в процесі виховання, почуття відповідальності – у процесі формування самостійних рішень [1, с. 60]. Грати довго у дер-

жаву не вийде, її необхідно створювати й основним творцем мають стати громадянські інституції, які ґрунтуються на співпраці й вірі в унікальність, дієвість кожного громадянина. Політики мусять служити своєму народові, а політика ж є системою, що впорядковує і надає сенс цьому служінню [1, с. 414].

**Висновки.** Отже, автор книги розглядає культуру громадянськості крізь призму реалізації повсякденних життєвих практик, у яких є дієвими конкретні речі, а не набір абстрактних, відсторонених правил й побажань. Виховання культури громадянськості передбачає участь у житті громади. Людина має вчитися громадянськості упродовж життя. А це означає, насамперед, вчитися бути вільною “з середини”. Йдеться про здатність самостійно приймати рішення й бути відповідальним за їх виконання, бути толерантним до інших думок та переконань, уміти працювати у команді й бути генералістом нових думок та інноваційних проєктів тощо. Оскільки освіта покликана забезпечувати не лише відтворення існуючого світу, а й відкривати перспективи його розвитку, створювати смислові горизонти для його розвитку, то вона є релевантним середовищем та розвитком культури громадянськості. Виховання громадянськості є важливою складовою соціально-гуманітарної складової освіти. В українському суспільстві дієві демократичні й соціальні зміни можливі за умови, якщо громадяни мають знання й бажання їх реалізувати на практиці.

Перспективою подальших досліджень є аналіз ідей та поглядів Юло Вооглайда, які можуть бути продуктивними у творенні ефективної викликам сьогодення освітньої системи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Вооглайд Ю.** (2020). Мислити як громадянин. Посібник для тих, хто хоче мислити самостійно. Пер. з рос. О. Сауляк. Таллін: Ullo Vooglaiu Kirjastus OU, 448 с.
2. **Гайдеггер М.** (2007). Дорогою до мови. Пер. з нім. В. Кам'янець. Львів: Літопис. 232 с.
3. **Ганаба С. О.** (2021). Стратегії розвитку критичного та креативного мислення:

## REFERENCES

1. **Voohlaid Yu.** (2020). Myslity yak hromadianyn. Posibnyk dlia tykh, khto khoche myslity samostiino. Per. z ros. O. Sauliak. [Think like a citizen. A guide for those who want to think for themselves. Trans. from Russian O. Saulyak]. Tallin: Ullo Vooglaiu Kirjastus OU. 448 s. [in Ukrainian].
2. **Haidehher M.** (2007). Dorohoiu do movy. Per. z nim. V. Kamianets. [On the road to language.



навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ. 128 с.

4. **Ганаба С., Пантелеєв К.** (2019). Творчість як свобода: концептуальні ідеї та практичні стратегії. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: Психологічні науки.* № 4 (5). С. 60–72.

5. **О'Коннор, Дж., Макдермот І.** (2018). Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень. / Пер з англ. Н. Сисюк. Київ: Наш формат. 214 с.

6. **Сюй Ш.** (2021). Активне громадянство у глобалізованому світі: філософсько-освітні імплікації. *Філософія освіти.* №27(2). С. 148–158.

7. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрущенко. Харків, Корвін, 2002. 672 с.

*Trans. with him V. Kamianets*]. Lviv, Litopys. 232 s. [in Ukrainian].

3. **Hanaba S. O.** (2021). *Strategii rozvytku krytychnoho ta kreatyvnoho myslennia: navchalnyi posibnyk. [Strategies for the development of critical and creative thinking: a study guide]*. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU. 128 s. [in Ukrainian].

4. **Hanaba S., Panteleiev K.** (2019). *Tvorchist yak svoboda: kontseptualni ideii ta praktychni strategii. [Creativity as freedom: conceptual ideas and practical strategies]*. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Psiholohichni nauky. [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: Psychological science]. No 4 (5). S. 60–72. [in Ukrainian].

5. **OKonnor, Dzh., Makdermot I.** (2018). *Systemne myslennia. Poshuk neordynarnykh tvorchykh rishen. Per z anh. N. Sysiuk. [Systems thinking. Search for extraordinary creative solutions. Per from Eng. N. Sisyuk]*. Kyiv: Nash format. 214 s. [in Ukrainian].

6. **Siui Sh.** (2021). *Aktyvne hromadianstvo u hlobalizovanomu sviti: filozofsko-osvitni implikatsii. [Active citizenship in the globalized world: philosophical and educational implication]*. *Filosofia osvity. [Philosophy of education]*. No 27(2). S. 148–158. [in Ukrainian].

7. *Filozofskyi slovnyk sotsialnykh terminiv / za zah. red. V. P. Andrushchenka. [Philosophical dictionary of social terms / by general ed. V.P. Andrushchenko]*. Kharkiv: Korvin, 2002. 672 s. [in Ukrainian].



**Ірина КУЗНЕЦОВА**

аспірантка,  
Національний технічний університет  
України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського»

**Олександра  
РУБАНЕЦЬ**

доктор філософських наук, професор,  
Національний технічний університет  
України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського»

**Ключові слова:** пізнання, комунікація, етос, етичні засади самопізнання, формування етичної культури майбутнього фахівця.

У статті розглядаються етичні засади комунікацій у мережевому освітньому середовищі. На їх основі реалізуються різні форми навчальної, викладацької та проєктної діяльності, що сприяє формуванню особистості майбутнього фахівця. Досліджується формування етичної культури в системі комунікацій. Аналізуються особливості етичної регуляції в науковій, навчальній та проєктній діяльності. Показано, що етична регуляція сприяє встановленню соціальних зв'язків між учасниками комунікації в освітній сфері. Етична регуляція перетворює комунікативний простір на соціальний

УДК 141.78:278:477  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).10

## **ЕТИЧНИЙ СКЛАДНИК КОМУНІКАЦІЙ У МЕРЕЖЕВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

© Кузнецова І., Рубанець О., 2023

*простір. Соціальний комунікативний простір сприяє формуванню професійної ідентичності майбутнього фахівця. Етичний складник комунікацій створює умови для поєднання навчання і виховання. На основі етосу та кодексів етики наукових спільнот відбувається формування особистості майбутнього фахівця. Розглядається формування етичної культури в системі комунікацій, в якій здійснюються навчальна, викладацька, проєктна та інші види діяльності в освітній сфері. Етична культура формується у процесі оволодіння професійними компетентностями. Формування етичної культури особистості відбувається в соціальній комунікативній сфері. Етична культура особистості постає як інтегральна єдність, яка включає загальнолюдський вимір моралі, рівень етосу, етики науки, комунікативної етики та етики дискурсу.*

Застосування мережевих технологій у сфері освіти дає змогу значно розширити спектр комунікацій. До традиційних комунікацій викладач-студент і студент-викладач долучаються нові види комунікацій, які складаються під час наукових дискусій, діалогу, дискурсу. До складу комунікацій входять такі, для яких важливими стають етичні засади, що характеризують професійну спроможність майбутнього фахівця взаємодіяти, комунікувати з різними науковими підходами, точками зору, напрямками та школами. Вміння працювати при колективному обговоренні проблем, під час наукової дискусії та наукового дискурсу актуалізує розгляд структури етичного складника комунікацій в освітньому середовищі.

#### **Ступінь розробки проблеми**

Розробляється етика науки [Л. І. Сидоренко], комунікативна етика (К.-О. Апель, Ю. Габермас та ін.), етика дискурсу (Г. Гнатишак, А. Єрмоленко, М. Тур), етика соціальної відповідальності (Х. Йонас). Етика дискурсу розглядається як когнітивна етика в соціальних інтеракціях (Г. Гнатишак [2]). З'ясовуються особливості етики науковця [3], розробляються етичні кодекси наукових спільнот [4; 8; 9; 11]. Виявляється значення етико-екологічного (М. Кисельов) та етико-онтологічного (Є. Мулярчук) підходів. Досліджується етична специфіка професій у сфері суспільних комунікацій [1, 294].

#### **Постановка проблеми**

Розвиток системи комунікацій зумовлює необхідність розробки етичного складника як основи формування комунікативного простору.

Дослідження етичного складника комунікацій в освітній діяльності дає змогу поєднати розгляд професійної етики із загальнолюдським виміром етичної регуляції та розглянути формування особистості у процесі оволодіння професійними компетентностями в комунікативному просторі. Зростання значення дослідницького складника в освітній діяльності дає змогу дослідити формування етичної

культури фахівця на основі етосу і вимог академічної доброчесності.

Пропонується розглянути формування етичного складника світогляду науковця як становлення етичної культури у процесі формування соціальних компетентностей, що виявляють якісний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

#### **Виклад основного матеріалу**

В умовах дистанційної форми навчання з метою підвищення ефективності навчального процесу важливим стає перехід від передачі текстів у процесі комунікації до формування особистісної участі студента й аспіранта у структурі комунікацій, які зумовлюють обговорення проблем, участь у науковій дискусії, науковому дискурсі тощо. Особистісна участь у структурі наукових комунікацій зумовлює зростання значення етичного складника в системі взаємодій викладач-студент, студент-студент, викладач-група, студент-група. Розширення сфери дослідницьких методів підготовки майбутніх фахівців, запровадження навчання через дослідження актуалізує введення у розгляд етичних засад взаємодії, дискурсу, спілкування в науковому співтоваристві, розвитку етичних засад наукових напрямків та шкіл.

Зростання значення застосування у викладацькій та іншій діяльності результатів сучасних наукових розвідок зумовлює необхідність розвитку проблемно-орієнтованих методів викладання та розробки етичних засад подання, висвітлення й інтерпретації результатів сучасних наукових розвідок. Необхідність підготовки патріотично налаштованих фахівців актуалізує застосування ціннісної етики, поглиблення аксіологічного виміру навчального процесу, формування ціннісно-орієнтованого мислення.

Розвиток гуманістичних традицій викладання, основою яких є людиноцентризм і студентоцентризм, актуалізує розширення спектру етичних засад навчального процесу. Важливі ідеї гуманізму, етико-екологічного підходу,

спрямовані на формування екологічної свідомості й екологічної культури. Важливим стає подолання технократизму та інструменталізму при розгляді шляхів формування етичної культури майбутнього фахівця. Потрібні розробки шляхів впровадження етичного складника у внутрішню структуру особистості майбутнього фахівця та його світогляду.

Розширення сфери дії етичних засад у сучасних моделях навчального процесу зумовлює необхідність поєднання сучасних проблем етики науки, наукового етосу та розвитку професійної етики, що спирається на гуманістичні та ціннісні засади. На основі етичних засад та їх впровадження в навчальний процес відбувається формування комунікативного простору як інтегральної єдності системи комунікації.

Етична регуляція в комунікаціях в освітньому процесі стає важливою для формування соціальних зв'язків. Здійснення етичної регуляції включає того, хто навчається, в систему соціальних відносин, визначає етичне відношення до професійної діяльності, суспільства, наукової спільноти. Етика дискурсу розглядається як когнітивна етика в соціальних інтеракціях [2, 141-142]. Навіть здійснюючи пізнавальні процедури, генеруючи нові ідеї та формулюючи концепції, студент входить у систему соціальних відносин, які складаються у процесі наукового дискурсу та дискусій. Завдяки етичному складнику комунікативний простір освітньої діяльності перетворюється у соціальний простір. На основі формування етичної культури соціальний комунікативний простір стає простором самореалізації особистості та її самоздійснення як проєкту власної ідентичності.

В умовах дистанційного навчання студенти можуть знаходитися в різних країнах. Соціальний комунікативний простір сприяє становленню емоційних контактів, які пов'язують ідентичність того, хто навчається, з власною країною. Етична регуляція виявляє особистісний вимір реалізації професійних компетентностей

та сприяє формуванню ціннісно-орієнтованого мислення, встановлення й підтримання емоційного зв'язку із закладом вищої освіти та з країною, яку він представляє.

Сучасні технології та методи навчання, зокрема застосування інтерактивних методів і мережевих технологій, сприяють формуванню єдиного комунікативного соціального простору. Формування професійних компетентностей і становлення етичної культури майбутніх фахівців сприяє оволодінню ними науково-дослідницькими навичками та засвоєнню основних етичних норм, що створює підґрунтя для реалізації наукових дискурсів і комунікацій. Розширення сфери науково-дослідницької діяльності та зростання її значення в підготовці майбутніх фахівців вводить їх у вітчизняну та світову наукові спільноти. Нині досліджуються особливості перетину етики і науки [7; 13]. За рахунок введення норм етосу, які регулюють поведінку вчених при виконанні їх професійних обов'язків, відбувається оволодіння основними формами науково-дослідницької діяльності. Дослідження особливостей формування етичної культури дає змогу майбутнім фахівцям здійснити рефлексію своєї готовності до входження в наукову спільноту.

Розвиток етики комунікацій, раціонального дискурсу, поряд з утвердженням наукової раціональності та раціональних процедур, аргументації та висновків, сприяє утвердженню професійної етики, етичних засад толерантності, поваги до іншого, необхідності дотримання етики обговорення наукових проблем і наукової дискусії. В контексті запровадження загальних етичних засад, що спираються на комунікації Я та Іншого, врахування досвіду Іншого, комунікації в навчальному процесі постають як складник загальнолюдських комунікацій, що спираються на ідеї поваги до особистості, автономності людської свідомості й мислення. Визнання прав людини та свободи думки в умовах загострення інформаційних протистоянь передбачає розвиток критичного

мислення. Етичні засади критичного мислення стають важливим складником формування професійної етики.

Професійна етика майбутнього фахівця включає в себе етичні засади наукової комунікації, дискурсу, дискусії. Це також засвоєння етичних засад виконання службових обов'язків і міжособистісного спілкування. Засвоєння етичних норм поведінки в системі комунікацій стає важливим у підготовці майбутнього фахівця до роботи у професійному середовищі. Це також стає важливим для засвоєння етичних засад виконання експертних і консультативних та інших функцій.

Переведення центру уваги при формуванні комунікативного простору як інтегральної єдності системи комунікацій в освітньому середовищі до комунікації, що передбачає особистісну участь у різних сферах професійної діяльності, підкреслює зростання значення загальноетичних засад професійної етики. Боротьба з плагіатом є важливою не тільки при роботі з текстом і цитуванні. Актуалізація особистісних форм участі в комунікаціях концентрує увагу на формуванні наукової доброчесності, яка спирається на кодекс честі [6]. Йдеться про чесність, повагу до думки іншого, прагнення до наукової істини та отримання особистісного, значимого для науки й суспільства результату.

Формування ціннісно-орієнтованої етики актуалізує питання про взаємозв'язок етики та ціннісно-орієнтованого мислення. Йдеться також про етичні цінності [1]. Це означає, що в системі комунікацій в освітньому середовищі важливіми стають етичні норми взаємодії – толерантність, повага до іншого тощо. Важливим стає формування ціннісного виміру етичної культури майбутнього фахівця. Питання ціннісного виміру тісно пов'язане із проблемами реалізації в системі комунікацій в освіті принципу єдності навчання та виховання. Етичні засади виховної діяльності в освітньому середовищі можуть бути реалізовані через засвоєння етичних принципів, пов'язаних з організацією навчального матеріалу в навчальному про-

цесі. Моделювання професійних ситуацій застосування наукових знань, що викладаються, у рамках застосування етико-екологічного [7] та етико-онтологічного підходів [10] може стати основою формування патріотичної свідомості і впровадження ціннісних засад екологічної свідомості.

Зростання ролі мережевих комунікацій у викладацькій, навчальній, науковій та інших видах діяльності стимулює пізнавальну активність тих, хто навчається у закладах вищої освіти. Реалізація пізнавальних цілей відбувається тоді, коли той, хто навчається, не обмежується інформаційним пошуком текстових матеріалів з інтернет-ресурсів. Пізнавальна діяльність починається тоді, коли починається вибудовування логічних схем і формування концептуального масиву у процесі пошуку відповіді, дослідження певної проблеми чи знаходження самостійного рішення на нестандартне запитання. Включення пізнавальної діяльності в систему мережевих комунікацій, що відбуваються в освітній сфері, сприяє формуванню системних і професійних компетентностей, які характеризують рівень засвоєння знання. Це відповідає формуванню прагнення до отримання знань, до знаходження чесних шляхів, які спрямовують і визначають рівень індивідуальної підготовки.

Формування мережевої моделі освітньої діяльності зумовлює зростання ролі етичного складника комунікацій, який пов'язаний із соціальними компетентностями. Формування комунікативного простору, що спирається на цілісну, інтегровану систему комунікацій, сприяє встановленню етичних засад, які визначають такі важливі форми сумісної діяльності, як участь у наукових дискусіях, в обговоренні наукових проблем, у проєктній діяльності. Комунікативний простір стає формою становлення соціальних зв'язків, які формуються, зокрема, на рівні сфери знання. Це зв'язки зі світовою науковою спільнотою. Вони можуть реалізовуватися в навчальній та науково-дослідницькій

діяльності. В навчальній, коли студент чи аспірант активно застосовує результати сучасних наукових досліджень у своїй пізнавальній діяльності. Ця практика застосування сучасних наукових досліджень має бути поширена і на навчальний процес. Викладач у своїй діяльності має стимулювати пізнавальну активність, спрямовану на сучасні наукові дослідження при засвоєнні знання з певних навчальних дисциплін.

Формування етичних засад комунікації в освітній сфері, розширення сфери впливу етичних засад, урізноманітнення їх кількості та збагачення етичного складника, який сприяє становленню особистості майбутнього фахівця. До розширення сфери етичних засад мають бути залучені й такі сфери знання, як етика науки, сучасні дослідження етосу наукової спільноти, основні засади професійної етики та ін.

Корпоративний рівень реалізації етичних засад досягається на основі формування етичних кодексів. Етичні кодекси фахівців формують етичні засади наукової спільноти, що реалізується у певному освітньому середовищі. Вони стають важливим підґрунтям для формування етичних засад певної професійної спільноти. Особливість дослідження етичного складника комунікацій в освітньому середовищі полягає в тому, що він торкається засад комунікативної етики. Введення у розгляд наукових комунікацій у процесі постановки проблем та їх обговорення відкриває новий комунікативний вимір етосу. Етичне забезпечення цього комунікативного виміру досягається на основі оволодіння етичними засадами, яких необхідно дотримуватися при постановці проблем, генерації нових ідей, формулюванні нових концепцій, їх обґрунтуванні та аргументації. Етос, орієнтований на норми пізнавальної діяльності, дослідження об'єктів та виробництва нового знання, включає при цьому комунікативний складник, пов'язаний з необхідністю чіткого формулювання власних авторських ідей та їх відокремлення від ідей і концепцій, сформульованих іншими.

Сучасні особливості наукової діяльності включають у себе значний обсяг роботи, пов'язаний із комунікативними компетенціями, необхідними при виробництві нового знання. Це насамперед робота у сфері знання, вміння сформулювати проблему так, щоб встановити комунікативний зв'язок із попередніми етапами її розробки іншими дослідниками. При цьому важливою стає доброчесність, яка унеможлиблює будь-які форми запозичення чужих ідей. Творча розробка проблеми та її просування вимагають толерантності, емоційної нейтральності, яка унеможлиблює негативне сприйняття критики. Оволодіння різними формами науково-дослідницької діяльності та формування етичної культури майбутнього науковця сприяє професійній ідентифікації, здійсненню самопізнання себе як члена професійної спільноти.

Оволодіння соціальними компетенціями, які є важливими для формування майбутнього науковця – прагнення до пошуку істини, об'єктивності, емоційної нейтральності, поваги до думки іншого, наукової чесності й соціальної відповідальності, толерантності, критичного мислення, обґрунтованості й доказовості, – пов'язане з формуванням етичних характеристик особистості. Постійне застосування цих характеристик у навчальних і виховних практиках сприяє розвитку самопізнання себе як особистості науковця. Залучення передових технологій і методологій сприяє підвищенню інтересу тих, хто навчається, до оволодіння новими нормами і стандартами на світовому рівні, які характеризують різні сфери професійної діяльності. Це сприяє формуванню особистості, яка прагне до імплементації нових ідей і технологій у різних сферах професійної діяльності. Формування етичної культури науковця сприяє модернізації різних сфер суспільного життя.

Переведення розгляду етичного складника у площину формування етичної культури та різних форм її реалізації в освітніх практиках пов'язане з оволо-



дінням практичними компетенціями та новими видами діяльності, які сьогодні є необхідним складником наукової діяльності. Етична культура, що формується у процесі комунікацій у науковому дискурсі, змушує не ігнорувати інші пропозиції, зауваження та інші точки зору, а працювати над власними ідеями та концепціями, поглиблюючи їх зміст для введення їх у структуру наукового мислення. Етичний складник при цьому стає частиною етичної культури, а етична культура формує структуру особистості майбутнього науковця, який володіє сучасними професійними компетентностями з точки зору нових вимог, які висувають сучасні особливості наукової діяльності. При цьому важливими стають також компетенції, пов'язані з оволодінням комунікативною етикою.

Формування етичної культури дає змогу ввести в дослідження розвиток особистості науковця. Важливими стають не просто отримання певної суми знань. Важливим насамперед стає формування особистості майбутнього фахівця, який здатний генерувати нові ідеї та створювати інновації, відповідаючи тим вимогам, які сьогодні висуває світова спільнота до виконання наукової діяльності й виконання різних функцій – дослідницьких, аналітичних, експертних та ін. Формування етичної культури при цьому стосується різних системних рівнів, насамперед глибокого, загальнолюдського виміру етики, а також етики комунікативної, етики

раціонального дискурсу та етосу професійної спільноти.

### Висновки

Засвоєння етичного виміру комунікацій в освітньому процесі передбачає оволодіння системними рівнями моральної регуляції, які характеризують загальнолюдський рівень моралі, рівень професійної етики, який реалізується у процесі засвоєння професійних компетенцій. Зростання ролі дослідницького компонента у професійній підготовці майбутніх фахівців зумовлює значне підвищення ролі етосу, який регулює пізнавальну діяльність і виробництво знання в сучасній науці. Особливість сучасної наукової діяльності – зростання ролі наукових комунікацій, наукових дискурсів і наукових дискусій, а також роботи у сфері знання, що вимагає постановки проблем, генерації ідей і роботи у рамках проблемних областей сучасної світової науки, – підвищує значення формування етичної культури майбутнього фахівця. Виконання професійних обов'язків у багатьох сферах глобалізованої економіки вимагає оволодіння соціальними компетентностями, що відповідають світовому рівню. Формування етичної культури, що реалізується в сучасних комунікаціях, стає важливим показником досягнення в освітній діяльності міжнародних стандартів. Це сприяє формуванню запиту на імплементацію наукових досліджень, впровадженню сучасних методик і технологій та модернізації різних сфер професійної діяльності та суспільного життя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Бойченко, Н. М.** (2016). Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія. Дис. ... наук. ступеня докт. філос. н. Київ. 431 с. URL : [https://iied.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko\\_26.02.2016\\_disertac.pdf](https://iied.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko_26.02.2016_disertac.pdf)
2. **Гнатишак, Г. Т.** (2007) Проблема дискурсивної етики у філософії Юргена Габермаса. *Вісник Черкаського університету. Серія Філософія*. № 109. С. 140–147.
3. **Гончаренко, С. У.** (2011). Етика науки та етичний кодекс ученого. *Шлях освіти*. № 3. С. 2–8.
4. Етичний кодекс ученого України. (2009). *Наука і культура*. № 35. С. 19–23.

## REFERENCES

1. **Boichenko, N. M.** (2016). Etychni tsinnosti suchasnoi universytetskoï osvity: filosofska refleksiiia. [Ethical values of modern university education: philosophical reflection]. Dys. ... nauk. stupenia d. filos. n. Kyiv. P. 431. Rezhym dostupu: [https://iied.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko\\_26.02.2016\\_disertac.pdf](https://iied.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko_26.02.2016_disertac.pdf) [in Ukrainian]
2. **Hnatyshchak, H. T.** (2007) Problema dyskursyvnoi etyky u filosofii Yurhena Habermasa. [The problem of discursive ethics in the philosophy of Jürgen Habermas]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Filosofiiia*. No 109. PP. 140–147. [in Ukrainian]
3. **Honcharenko, S. U.** (2011). Etyka nauky ta etychnyi kodeks uchenoho. [Ethics of science

5. **Ермоленко, А.** (2022). Етика дискурсу Карла-Отто Апеля як “перша філософія” третьої парадигми. *Філософська думка*. № 2. С. 23–38.
6. **Йонас, Г.** Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. (2001). [Пер. з нім. А. Ермоленко, В. Ермоленко]. Київ: Лібра, 400.
7. **Кисельов, М. М.** (2012). Етика та наука: сфери перетину. *Наука. Релігія. Суспільство*. № 2. С. 30–39.
8. **Малахов, В.** (2009). Етичний кодекс ученого: аксіологія і прагматика. *Вісник Національної академії наук України*, № 5. С. 12–19.
9. **Мельниченко, А.** (2016). Кодекс честі як інструмент дотримання академічної чесності науковця і освітянина. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. За заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон. С. 171–182/
10. **Мулярчук, Є.** (2019). Філософія і педагогіка покликання. Київ: Дух і літера. 344 с.
11. **Норми наукової етики (прийняті Сенатом Товариства Макса Планка 24 листопада 2000 р.)** Режим доступу : <http://e-csr.org.ua/node/238>
12. **Рубанець, О.** (2021). Мережевий освітній простір. *Вища освіта України*. № 4. С. 39–46.
13. **Сидоренко, Л. І.** Етика науки. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/etik-sidorenko.html>
14. **Тур М. Г.** (2008). Структура дискурсивної етики. *Вісник Черкаського університету. Серія Філософія*. № 130. С. 14–21.
- and ethical code of a scientist*]. *Shliakh osvity*. No 3. PP. 2–8. [in Ukrainian]
4. **Etychnyi kodeks uchenoho Ukrainy.** (2009). [Code of ethics of a scientist of Ukraine]. *Nauka i kultura*. No 35. PP. 19–23. [in Ukrainian]
5. **Yermolenko, A.** (2022). Etyka dyskursu Karla-Otto Apelia yak “persha filosofiiia” tretioi paradyhmy. [The ethics of Carl-Otto Apel’s discourse as the «first philosophy» of the third paradigm]. *Filosofska dumka*. No. 2. PP. 23–38. [in Ukrainian]
6. **Yonas, H.** Prynysyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii. (2001). [The principle of responsibility. In Search of Ethics for a Technological Civilization]. [Per. z nim. A. Yermolenko, V. Yermolenko]. Kyiv: Libra. 400 p. [in Ukrainian]
7. **Kyselov, M. M.** (2012). Etyka ta nauka: sfery peretynu. [Ethics and science: areas of intersection]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo*. No 2. PP. 30–39. [in Ukrainian]
8. **Malakhov, V.** (2009). Etychnyi kodeks uchenoho: aksiolohiia i prahmatyka. [The scientist’s code of ethics: axiology and pragmatics]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy*. No 5, PP. 12–19. [in Ukrainian]
9. **Melnychenko, A.** (2016). Kodeks chesti yak instrument dotrymanna akademichnoi chesnosti naukovtsia i osvitiiany. [The code of honor as a tool for maintaining the academic integrity of a scientist and educator] *Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu*. Za zah. red. T. V. Finikova, A. Ye. Artiukhova. Kyiv: Takson. PP. 171–182 [in Ukrainian]
10. **Muliarchuk, Ye.** (2019). Filosofiiia i pedahohika poklykannia. [Philosophy and pedagogy of vocation]. Kyiv: Dukh i litera. 344 p. [in Ukrainian]
11. **Normy naukovoї etyky (pryiniati Senatом Товариства Макса Планка 24 lystopada 2000 r.)** [Norms of scientific ethics (adopted by the Senate of the Max Planck Society on November 24, 2000)]. URL: <http://e-csr.org.ua/node/238> [in Ukrainian]
12. **Rubanets, O.** (2021). Merezhevyi osvittinii prostir. [Network educational space]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. No 4. PP. 39–46. [in Ukrainian]
13. **Sydorenko, L. I.** Etyka nauky. [Ethics of science]. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/etik-sidorenko.html> [in Ukrainian]
14. **Tur M. H.** (2008). Struktura dyskursyvnoi etyky. [The structure of discursive ethics]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia Filosofiiia*, No 130. PP. 14–21. [in Ukrainian]



УДК 111.11:111.32:27-587.6 (043.3)  
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.1(88).11

## **ХАРИЗМА ВИКЛАДАЧА В ЕКЗИСТЕН- ЦІАЛЬНИХ ВИМІРАХ БУТТЯ**

### **Вселена КРИЛОВА (Вселена СВІТЛА)**

кандидат філософських наук, докторант,  
Український державний університет  
імені Михайла Драгоманова  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6675-3433>

© Крилова В., 2023

**Ключові слова:** викладач, особистість, харизма, екзистенціально-тілесна харизма, екзистенціально-особистісна харизма, екзистенціально-комунікативна харизма, метаантропологія, буденне буття людини, граничне буття людини, метаграничне буття людини.

*ризми викладача, у рамках якої усвідомлюється екзистенціально-тілесна, екзистенціально-особистісна та екзистенціально-комунікативна харизма викладача, що проявляються у процесі спілкування зі студентами.*

*В статті аналізується специфіка феномену харизми викладача, що включає в себе як особистісні, так і комунікативні виміри. Використовується методологія метаантропології Н. Хамітова, вчення про буденне, граничне та метаграничне буття людини. Для осмислення аспектів особистісного діалогу між викладачем та студентом методологічно плідним видався підхід М. Бубера, який вдало аналізує специфіку комунікативної системи «Я-Ти», що приводить до взаєморозуміння та конструктивної співтворчості, а також «Я-Воно» як комунікативної системи об'єктивної Іншого та світу за відсутності особистісного діалогу. Пропонується авторська концепція ха-*

Дослідження феномену харизми викладача є особливо актуальним в умовах активного запиту молодих людей на саморозвиток і пошуку ними духовних орієнтирів у сучасних реаліях державних випробувань. Сьогодні саме харизматичні викладачі користуються популярністю серед студентів. Адже харизма викладача у вищому навчальному закладі здатна мотивувати студентів, згуртувати їх і дати напрям особистісного розвитку. Маємо значну кількість різноманітних недержавних освітніх проєктів, у яких харизматичні викладачі пропонують пройти авторські курси, пізнавальні тренінги або семінари онлайн і офлайн. Проте питання про їх компетентність часто-густо залишається відкритим.

В сучасному освітньому просторі можуть зустрічатися харизматичні особистості, які за відсутності достатнього рівня знань використовують технології харизматичного впливу, маніпулюючи свідомістю студентів задля власного заробітку або самоствердження. Тому важливим у

цьому контексті виступає питання про те, яку роль займає харизма викладача у передачі знань студентам? Для відповіді на це питання потрібно проаналізувати не лише поведінкові, а й екзистенціальні аспекти харизми викладача. Це дозволить виявити, за яких умов викладацька харизма просто розважає або маніпулює, а за яких актуалізує конструктивний особистісний розвиток студента, підвищуючи ефективність процесу навчання.

Звертаючись до досліджень феномену харизми та харизматичного лідерства, варто відзначити плідність робіт таких мислителів як М. Вебер, Е. Трельч, Д. Еммет, Р. Зоом. На думку М. Вебера, харизматик у свідомості людей – це той, хто володіє надприродними, надлюдськими, екстраординарними здібностями, а його діяльність прирівнюється до акту творення. Дослідник відзначає, що харизма лідера тісно пов'язана із народним визнанням. На думку М. Вебера, магнетична сила харизматика і дар, і вміння одночасно, тому що потребує від лідера постійного виправдування очікувань послідовників [9; с. 279].

Феномен харизми аналізували К. Фрідріх, А. Швейцер, А. Уілнер, а також Ж. Блондель, який створив власну теорію політичного лідерства.

У контексті осмислення феномену харизми як специфічної риси унікальної людини, варто відмітити плідність робіт Ф. Ніцше, який досліджував виключність і могутність особистості як “Надлюдини”, її цінності, а також волю до влади.

Харизма як якість особистості, що переживає самотність та проявляється у лідерстві в кризових ситуаціях осмислюється у роботах Ж. Блонделя, С. Московічі, Е. Фромма, С. Пазиніча, Н. Хамітова.

Феномен політичної харизми, раціонального та ірраціонального начал у ній аналізується у роботах таких дослідників як Й. Бенсман, М. Гайвант, Р. Лінг, Р. Гласман.

Феномени харизматичного лідерства та харизматичної комунікації осмислюють і сучасні дослідники Р. Даліо,

В. Едвардс, О. Ф. Кабейн, П. Кінг, Дж. Н. Ландрам, Ч. Хуперт, Ніколас Б. Енкельман. Академічну харизму, проявом якої є опублікований науковий текст, що демонструє оригінальні ідеї та дослідження автора, аналізує У. Кларк.

Аналіз різноманітних аспектів харизми викладача є помітним у роботах українських дослідників у контексті осмислення феноменів науки, освіти та виховання. Звертаючись до здобутків вітчизняних мислителів, неможливо не згадати філософсько-педагогічний і науковий спадок Б. Грінченка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, які розвивали гуманістичний підхід до викладання та лідерства. Засновуючись на загальнолюдських цінностях, ці видатні вчителі минулого акцентували свою увагу на вихованні учня як всебічно-розвиненої особистості та її творчих здібностей, духовності та працездатності.

У контексті осмислення особистісних аспектів харизматичного викладача плідними видаються роботи сучасних українських дослідників. Осягаючи філософію освіти як дієвого чинника державотворчих процесів, В. Андрущенко аналізує головні завдання викладача, серед яких – виховання учня як суб'єкту інновацій. Дослідники Є. Біденко, С. Гончаренко, С. Магера, В. Матяшук аналізують перспективи особистісного та ціннісного самовдосконалення викладача у процесі гуманізації освіти й виховання. В. Кремень досліджує феномен людиноцентризму в освітньому просторі.

Феномен формування харизматичного лідера-педагога на герменевтико-культурологічних засадах аналізує Г. Васянович.

В. Томіліна досліджує аспекти харизматичного іміджу майбутнього педагога. Н. Хамітов та С. Крилова окреслюють стратегії особистості викладача у контексті осмислення сучасної української філософської освіти і науки в умовах глобалізації. Зокрема, С. Крилова досліджує красу стосунків Учителя і Учня в освітньому просторі. Д. Свириденко осягає питання флексибільного мислення викла-

дача і студента, досліджуючи академічну мобільність в сучасних освітніх процесах.

У контексті дослідження екзистенціальних аспектів харизми викладача методологічно плідним виступає підхід метаантропології Н. Хамітова, у якому аналізуються буденне, граничне та мета-граничне буття людини [5]. Для осмислення характеру харизматичного впливу викладача у особистісному діалозі із учнем плідним видався підхід М. Бубера, який аналізує специфіку комунікативних систем «Я-Ти», у якій є взаєморозуміння та конструктивна співтворчість, а також «Я-Воно» як системи об'єктивації Іншого та світу за відсутності особистісного діалогу.

Н. Хамітов визначає харизму як «здатність особистості глибоко впливати на інших особистостей» [11, с. 189]. Відштовхуючись від даного визначення, пропонуємо проаналізувати характер цього впливу та його екзистенціальні аспекти у координатах названих методологічних підходів.

Можна припустити, що харизматичний вплив викладача частіше за все відбувається через діалог із учнем. Такий вплив не завжди є прямим, він може відбуватися і під час читання учнем книги, наукової публікації, перегляду фільму або ознайомлення із будь-яким завершеним авторським проектом свого вчителя. Харизма автора у цьому випадку передається засобами тексту, зображення, гри акторів або іншими інструментами. Діалог же – це пряма взаємодія із учнем, у якій викладач здійснює вербальний вплив своєю харизмою. Такий діалог може мати різний характер, від авторитарного до надихаючого, що може і зовсім змінити життя учня.

Сказане натякає на здатність харизми, як особистісного шарму викладача, здійснювати не лише інтелектуальний, світоглядний, а й екзистенціальний вплив на учня. Виявлення характеру цього впливу потребує осмислення аспектів харизми викладача у буденному, граничному і метаграничному екзистенціальних вимірах буття людини.

Буденне буття у вченні Н. Хамітова, постає як «родове та цивілізаційне буття людини», у якому вона скеровується волею до самозбереження та продовження роду [7, с. 274]. Автор відзначає, що сприйняття буденного буття як самоцінності «гальмує актуалізацію неповторно-особистісного начала» [7, с. 274]. У буденному бутті існують певні невизначеність, передбачуваність, стереотипність як у стилі мислення, так і в стилі поведінки людини. Такі риси продиктовані буденним світоглядом, що характеризується «несамостійністю, некритичністю, нетворчим характером» [7, с. 319] і виражає сукупність «соціальних стереотипів свого часу» [7, с. 319].

Розвиваючи думку Н. Хамітова у контексті даного дослідження, варто відзначити, що у буденному бутті під впливом буденного світогляду виникає *екзистенціально-тілесна харизма викладача*. Частіше за все викладач із екзистенціально-тілесною харизмою передає заплановану програмою інформацію, покладаючи надію про результат її засвоєння на учня. Проте він здатний створити надзвичайно душевну атмосферу під час лекції або коучингу. Тепло комунікації нівелює відсутність ініціативності викладача у розвитку власної думки та обговоренні проблематики предмету. Спілкування в освітньому колі – найвищий ступінь його самореалізації.

Основу екзистенціально-тілесної харизми викладача буденного буття складає душевність, тому така харизма має об'єднуючий характер. Ч. Хуперт вважає, що такий викладач неодмінно володіє вмінням «знаходити контакт з людьми...подобатися їм» [15, с. 25]. На думку автора, вміння контактувати та причаровувати власною щирістю є важливішим навіть за успіх, і саме це вміння дає «щастя і задоволеність життям» [15, с. 25].

Міркуючи далі про аспекти екзистенціально-тілесної харизми викладача, варто відзначити, що їй властива емоційна відкритість, демонстрація задоволення собою та студентами. Такий викладач



харизматик випромінює впевненість, здатен підтримати студента, захистити його інтереси, тому з легкістю завойовує довіру та прихильність. Душевність дозволяє викладачу з екзистенціально-тілесною харизмою вибудовувати майже родинні відносини у межах студентської або колегіальної групи, і це притягує до нього все більше пошановувачів. У цей час його харизма стає харизмою популярності, як у житті, так і у соціальних мережах. Проте ця популярність часто-густо є замкненою у межах студентського або колегіального кола.

Теж саме відбувається і у школі. Група дослідників, серед яких Д. Е. Вер, Х. Дональд, Ф. Доннеллі, М. Д. Нефталін акцентують увагу на висновку, зробленому Д. Вікертом, В. Коатцом та Л. Свієренгою в результаті опитування 1427 учнів середніх та старших класів. Оцінюючи вчителів, найбільш важливими якостями учні вважали «харизму або популярність» [13, с. 357-360]. Важливим є результат експерименту Д. Е. Вера, Х. Дональда, Ф. Доннеллі, М. Д. Нефталіна [14, с. 630], під час якого дослідники запросили актора *зіграти роль поважного викладача* доктора Фокса і прочитати лекцію в університетській аудиторії *без глибинного знання предмету*. Відео-запис лекції був продемонстрований трьома групами професійних педагогів різних спеціальностей та наукових ступенів. За результатами опитування більшість слухачів доктора Фокса відмітили його харизму і залишилися задоволеними лекцією. Майже всі учасники оцінили професійність лектора, відмічаючи, що отримали нові змістовні знання. Д. Е. Вер, Х. Дональд, Ф. Доннеллі, М. Д. Нефталін зробили висновок, що саме викладацька харизма, яку демонстрував доктор Фокс «причарувала» слухачів, залишила їх задоволеними його педагогічною «ефективністю», але разом з тим, по суті, створила ефект «ілюзії навченості» під час «симульованого навчання» [14, с. 634]. Дослідники підсумували експеримент висновком: «викладання — це набагато більше, ніж робити

учнів щасливими» [14, с. 634], пропонує формулу педагогічної ефективності, що полягає у «збалансованому поєднанні знань і особистості» [14, с. 634].

Повертаючись до викладача із екзистенціально-тілесною харизмою, варто відзначити те, що такий викладач сприймає студентів як власне «продовження». Він ніби «розширюється» у взаємодії з ними, впевнюючись у власній значимості. У душевному симбіозі зі студентами викладач із екзистенціально-тілесною харизмою відтворює «нову якість» себе та своєї харизми, нову вагомість власного «розширеного» Я, і тому отримує популярність. Проте через відсутність власної особистісної проявленості екзистенціально-тілесний харизматик-викладач втрачає можливість помітити й розвинути особистість студента. Тому його викладання є позбавленим особистісної діалогічності між «Я» і «Ти». Як відзначає М. Бубер «зосередження і сплавлення в цілісну істоту не може здійснитись ні через мене, ні без мене: я стаю Я, співвідносячи себе з Ти; стаючи Я, я говорю Ти» [8, с. 15-16]. Не можливо не погодитись із думкою автора, адже єдність викладача і студентів лише на душевному рівнях залишає харизму їх неповторної особистості не пробудженою. Тому така єдність є відносною, вона закінчується за межами аудиторії, де вони фізично і особистісно розділяються.

Відсутність особистісного стрижню екзистенціально-тілесної харизми викладача часто проявляється у шаблонності його мислення, інформуванні замість викладання та *вихованні* студента замість *актуалізації* його особистості й харизми. Фактично така харизма виражає авторитетність родича, друга, а не вчителя або наставника.

Буденність та замкненість екзистенціально-тілесної харизми викладача у межах студентської аудиторії, а також його особистісна непроявленість зникають у вимірі граничного буття. У цьому бутті «відбувається свідомий вихід за межі буденності з її безособовою гармонією в



екзистенціальний простір, де людина актуалізує особистісні ознаки, стаючи одночасно відкритою світові та самотньою по відношенню до нього» [7, с. 272]. Для граничного виміру буття людини характерна воля до влади, самопізнання та творчості, а також воля до справедливості [7, с. 272], що проявляються у особистісному світогляді, критичному, самостійному та творчому [7, с. 353].

Засновуючись на сказаному, можна припустити, що у граничному бутті виникає *екзистенціально-особистісна харизма викладача*, яка проявляється у культивуванні інтелекту, динамічного конструювання власної особистості та активного самовдосконалення. Викладач із такою харизмою може бути максимально дисциплінованим у пізнанні або творчості та сконцентрованим у викладанні, тому частіш за все він досягає високих результатів у педагогічній діяльності. Екзистенціально-особистісна харизма такого викладача підкорює силою та надзвичайною інтелектуальністю, а також інтригує певною відстороненістю й емоційною стриманістю.

Такий викладач-харизматик часто є не лише теоретиком, а й практиком своєї дисципліни, що збагачує його професійно-викладацький досвід і викликає повагу учнів та колег. Екзистенціально-особистісна харизма викладача передає студентам жагу не лише до процесу навчання, а й до саморозвитку взагалі. Самовдосконалення або творчість дають викладачеві-харизматику повноту життя, високий рівень інтелекту й реальні професійні досягнення. Проте він схильний відсторонюватись від інших, породжуючи всередині себе гординю, а іноді й нарцисизм.

Харизма такого викладача може виражати не лише владу над собою, а й владу над студентами, набуваючи авторитарного характеру. Потужний інтелект при душевній стриманості перетворюють його на «гламурного інтелектуала», який прагне «передати прочитане чи почуте, а не те, що екзистенціально пережите» [3, с. 137]. Інтелектуальна гламурність, на думку С. Крилової, це – маніпуляція

«концептами і метафорами, що означає вигадливість стилю і призводить до перекручування чи повної втрати смислу» [3, с. 137]. Погоджуючись із думкою автора, варто відзначити, що, культивуючи інтелект, екзистенціально-особистісний викладач-харизматик завойовує владу над інформацією, в той час як її смисл відходить на задній план. Варто відзначити, що викладач із екзистенціально-особистісною харизмою є майстром постановки проблемних запитань, що спонукають студента замислюватись, допомагають пробудити жвавість мислення. За допомогою харизми він ініціює інтелектуальну полеміку, демонструючи «витіюватість мови», яка «поєднується з використанням «модних» понять, «модних» концептів і прізвищ їхніх авторів» [3, с. 137]. Проте часто така полеміка залишається незавершеною, а проблемні питання – відкритими. Як відзначає С. Крилова, «за зовнішньою словесною красою і вишуканістю гламурного інтелектуала часто-густо ховається творче безсилля, недолік душевності і людяності. Щирість в бутті такого інтелектуала підмінюється безстрастю і точністю матеріалу, що переказується» [3, с. 137]. Спираючись на думку авторки, варто відзначити, що екзистенціально-особистісна харизма викладача, просякнута пафосом інтелектуальності, талановитості або виключності, втрачає людяність як відкритість Іншому та зацікавленість у його розвитку. Вона може бути схильною до монологічності у викладанні й пригнічуванні студентів через насадження власної точки зору як єдино авторитетної.

Екзистенціально-особистісна харизма викладача може мати відтінок самоствердження, що унеможливорює конструктивність особистісної комунікації зі студентами. У цьому випадку харизма набуває авторитарного характеру, коли викладач може нав'язувати студенту власні думки, ідеї або теорії. Претендуючи на знання істини, такий викладач втрачає повагу до особистості учня як окремого «Ти». Засліплений харизмою, він сприймає сту-

дента як «Воно» – об’єкт позбавлений власної думки, що унеможлиблює особистісний діалог. М. Бубер так описує цей процес «той, хто знайшов Я в його власній якості і говорить...Я-Воно, ставить себе перед речами, проте не стає у відношенні до них тим, що стоїть перед ними у потоці взаємодії...він ізолює їх у своєму спостереженні, не відчуваючи їх винятковості, або ж поєднує, не відчуваючи всесвітнього зв’язку» [8, с. 45].

Розвиваючи думку дослідника, можна припустити, що авторитарний екзистенціально-особистісний харизматик фактично розчинює «Ти» учня у власному «Я», або ж породжує таких самих егоцентричних або авторитарних інтелектуалів, як він сам. Це може відбуватися і добровільно, коли під впливом екзистенціально-особистісної харизми викладача студент ототожнює себе із цим викладачем, наслідуючи монологічний характер його харизматичності.

Авторитарність екзистенціально-особистісної харизми автора наукового вчення може проявлятися у забороні його послідовникам висловлювати власну думку або якимось чином розвивати вчення, що робить його школу закритою і замкненою на собі. Так, наприклад, З. Фрейд виступав проти будь-яких нововведень у традиційну техніку психоаналізу і прощався з усіма учнями, які полемізували з ним щодо підходу до консультативної терапії, навіть якщо вважав їх талановитими.

Екзистенціально-особистісній харизмі викладача не вистачає толерантності, гуманістичності та відкритості. Іншому як унікальній особистості. Прийняти цю особистісну неповторність учня, означає, вступити із ним у співтворчі відносини, у яких, за думкою М. Бубера уможливорюється конструктивний взаємовплив та пізнання один одного як вічного, цілісного «Ти». Філософ пише: «Відношення є взаємність. Моє Ти впливає на мене, як і я на нього впливаю. Наші учні навчають нас, наші творіння створюють нас» [8, с. 22]. Не можливо не погодитись із думкою автора, адже учень дійсно може бути при-

кладом для викладача. Лише проявивши мудрість, викладач може прийняти цей приклад, що приведе його до світоглядного оновлення і натхнення.

Можна припустити, що така особистісна мудрість та гуманістичність виникають у метаграничному вимірі людського буття, у якому, за переконанням Н. Хамітова, відбувається «вихід за межі буденного буття з його безособовою завершеністю і граничного буття з його незавершеністю і усвідомленою екзистенціальною відокремленістю» [4, с. 33]. Важливим є те, що у цьому вимірі буття реалізується воля людини до толерантності, свободи та любові. На думку автора, такі ціннісні орієнтири відкривають можливість творчості як артефактів культури, так і творення себе, а також – продуктивних відносин із іншими [4, с. 33].

На основі філософського світогляду, що відповідає метаграничному виміру буття і «відзначається самостійністю, критичністю, творчим характером, а також системністю і внутрішньою цілісністю» [8, с. 196] виникає *екзистенціально-комунікативна харизма викладача*. Такий вид харизми є унікальним, тому що виражається у цілісності тілесного, особистісного та комунікативного начал людини. Викладач із такою харизмою не акцентується на створенні душевних стосунків із студентами, інтелектуальному самоствердженні або авторитарному викладанні. Він поєднує кращі прояви екзистенціально-тілесної та екзистенціально-особистісної харизми, породжуючи їх нову якість.

Екзистенціально-комунікативна харизма викладача сповнена толерантності та мудрості. На думку В. Андрущенка, толерантність виступає «обов’язком сприяти утвердженню людини, плюралізму демократії та правопорядку» [2, с. 13] і основою комунікації в сучасному суспільстві. Вона створює конструктивний «психологічний клімат у колективі», який, за переконанням автора, є вираженням «нових стосунків, що складаються між студентами і викладачами» [2, с. 13].

Розвиваючи думку В. Андрущенка, варто сказати, що толерантне ставлення педагога до студента створює потужну основу для формування і розвитку сильної, харизматичної особистості студента. Вона утворює і особливий принцип взаємодії викладача і студента, який засновується на взаєморозумінні та взаємній актуалізації. Цей принцип можна описати за допомогою концепту С. Крилової «краса стосунків учителя та учня, викладача та студента, наукового керівника та аспіранта» [3, с. 60]. Дослідниця відзначає, що краса стосунків у просторі освіти і науки «базується на формуванні нової методології, основою якої є принципи толерантності, синтезування, що конкретизовані розумінням сутності глобального світу, а тому можуть породжувати не лише теоретичні моделі, а практику моральнісного спілкування учителя і учня, викладача та студента» [3, с. 61].

Підтримка й розуміння з боку викладача можливі за умови поєднання в його екзистенціально-комунікативній харизмі духовності, що дає пильну увагу до динаміки особистісного розвитку учня та душевності, що наповнює взаємодію із учнем теплом та довірою. Йдеться про «андрогінну особистість в освітньому процесі, яка передусім є цілісною особистістю, в якій гармонійно поєднані духовне та душевне начала – глибинна чоловічість та жіночість» [6, с. 106]. Саме така особистість, на думку Н. Хамітова та С. Крилової уособлює стратегію освіти і науки що «передбачає вихід за межі монологічності навчального процесу у співтворчий діалог зі студентами й аспірантами» [6, с. 106].

Виходячи з цього, можна сказати, що екзистенціально-комунікативна харизма викладача просякнута людяністю. Саме людяність дозволяє викладачеві сприйняти внутрішні особливості й потреби студента й узгодити їх з навчальним процесом. Це приводить до ствердження особистості учня як носія цікавих ідей, вартих уваги і визнання як в освітньому просторі, так і в суспільстві.

Бачення викладачем «Ти» студента є баченням «духу у його виявленні через людину» [8, с. 57]. Здатність до такого бачення є суттєвою рисою екзистенціально-комунікативної харизми і значним фактором впливовості й авторитетності. Викладач із екзистенціально-комунікативною харизмою не лише спостерігає за проявами неповторного «Ти» учня, а й актуалізує його розвиток у конструктивному діалозі. У такому діалозі відбувається розуміюча взаємодія Я-Ти, де викладач разом із учнем системно шукають істину і завершують цей пошук розв'язанням протиріч, що виникають. Це розв'язання є особливо важливим для студентів творчих професій, здобувачі яких живуть у постійному пошуку власного «Я» та власного стилю в мистецтві. В. Андрущенко відзначає, що матриця мудрої, толерантної поведінки викладача є надзвичайно продуктивною і затребуваною не лише у освітньому просторі, а й у інших сферах життя. Дослідник пише: «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» [2, с. 16]. Така ціннісна спрямованість, на думку автора, є відповідальністю кожного освітянина, вона «спонукає...будь-кого до морального вдосконалення та самовиявлення» [2, с. 16].

Екзистенціально-комунікативна харизма викладача допомагає зберегти усе найсвітліше в душі учня, аби той не зігнувся під гнітом інтелектуальних та душевних суперечностей, що виникають у освітньому або творчому процесі. Такий викладач толерантно виводить студента на шлях мудрої «гармонії з собою та світом. Така гармонія припускає, що особистість, наділена мудрістю, уникає антагонізмів, вибираючи конструктивні протиріччя, що ведуть до відновлення й розвитку» [4, с. 156]. У цей момент екзистенціально-комунікативна харизма викладача піднімається до харизми

Наставника, «відкривача світу ідей» [10, с. 329], що веде учня по тернистому шляху пізнання, особистісного становлення, а згодом і творення (артефактів культури або відносин).

Харизма наставника відзначається не лише людяністю й толерантністю, а й стратегічністю. Це означає наявність глобальної мети й усвідомлення стратегії життя, що ведуть до неї [4, с. 198]. Своім прикладом наставник демонструє відданість цій меті, що наділяє його харизму глибинною екзистенціальною силою і шармом. Такий харизматик надихає студентів та колег, пробуджуючи їхню харизму у конструктивній співтворчості.

Як було сказано вище, екзистенціально-комунікативна харизма викладача об'єднує учнів у коло спілкування однодумців, які відчувають у ньому душевну тепло і духовну єдність. У такій комунікації вони об'єднані розумінням власної і загальної місії, що мотивує на особистіс-

ний розвиток і дарує творче піднесення. Така харизма випромінює надзвичайне світло щирості та любові до Інших. Їй властива не лише особистісна цілісність, а й цілісність теорії та практики. Тому володар екзистенціально-комунікативної харизми стає лідером, що досягає успіху сам і надихає на успіх своїх послідовників. І перш за все його якості це «професіоналізм, потужний інтелект і культура, сила духу і волі, сформовані якісною освітою та вихованням» [1, с. 7].

Отже, можна зробити висновок, що екзистенціально-комунікативна харизма викладача є квінтесенцією таких особистісних проявів, які дарують студентів не лише інформованість або інтелектуальність, а такі «інтелектуальні переживання» [10, с. 10], що стають інсайтами, поглиблюючи особистість та формуючи її духовно-душевну цілісність. Така цілісність є основою дійсної харизми у її екзистенціально-комунікативних проявах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В. П.** Освіта в стратегії розбудови організованого суспільства. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис* № 4 (70). 2002. С. 5–12.
2. **Андрущенко В. П.** Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти* № 1. 2005. С. 5–17.
3. **Крилова С. А.** Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз): монографія. Ніжин: Аспект-Поліграф. 2012. 344 с.
4. **Хамітов Н. В., Крилова С. А.** Людина і культура. Словник. Філософська антропологія. Філософія культури. Культурологія. Київ: КНТ. 2022. 295 с.
5. **Хамітов Н. В.** Філософська антропологія: актуальні проблеми. Від теоретичного до практичного повороту. 4-е видання, виправлене і доповнене. Київ: КНТ. 2022. 405 с.
6. **Хамітов Н., Крилова С.** Філософська освіта і наука в Україні: відповіді на нові виклики глобалізації XXI століття. *Європейські педагогічні студії*. № 5-6, 2015. С. 95-111.
7. **Хамітов Н. В., Крилова С. А.** Філософський словник: людина і світ. Київ: КНТ, 2007. 196 с.
8. **Бубер М.** Я і Ты. URL: [https://royallib.com/book/martin\\_buber/ya\\_i\\_t.html](https://royallib.com/book/martin_buber/ya_i_t.html) (дата звернення 21.01.2023)

## REFERENCES

1. **Andrushchenko V. P.** (2002) *Osvita v stratehii rozbudovy orhanizovanoho suspilstva [Education in the strategy of building an organized society]* *Vyshcha osvita ukrainy: Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys*. No 4 (70). Pp. 5–12. [in Ukrainian]
2. **Andrushchenko V. P.** (2005) *Filosofia osvity XXI stolittia: poshuk prioritytetiv [Philosophy of education of the XXI century: search for priorities]* *Filosofia osvity*. No 1. PP. 5–17. [in Ukrainian]
3. **Krylova S. A.** (2012) *Krasa liudyny: osobystist, simia, suspilstvo (sotsialno-filosofskyi analiz): monohrafiia. [Human beauty: personality, family, society (social-philosophical analysis)]* : monograph. Nizhyn: Aspekt-Polihrf. 344 p. [in Ukrainian]
4. **Khamitov N. V., Krylova S. A.** (2022) *Liudyna i kultura. Slovnyk. Filosofska antropolohiia. Filosofiiia kultury. Kulturolohiia [Man and culture. Dictionary. Philosophical anthropology. Philosophy of culture. Culturology]* Kyiv: KNT, 295 p. [in Ukrainian]
5. **Khamitov. N. V.** (2022) *Filosofska antropolohiia: aktualni problemy. Vid teoretychnoho do praktychnoho povorotu. 4-e vydannia, vypravlene i dopovnene [Philosophical anthropology: actual problems. From theoretical to practical turn]. 4-th edition, corrected and supplemented.* Kyiv: KNT, 405 p. [in Ukrainian]

9. **Вебер М.** Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. Том 1. Социология. 2016. URL: <https://coollib.com/b/392288-maks-veber-hozyaystvo-i-obschestvo-ocherki-ponimayushey-sotsiologii/read> (дата звернення 17.01.2023)
10. **Сухомлинський В.** Сердце отдаю детям. URL: [https://royallib.com/book/suhomlinskiy\\_v/serdtse\\_otdayu\\_detyam.html](https://royallib.com/book/suhomlinskiy_v/serdtse_otdayu_detyam.html) (дата звернення 15.01.2023)
11. **Хамитов. Н., Крылова С., Розова Т., Минева С., Лютый Т.** Философская антропология. Словарь. К: КНТ, 2020. 472 с.
6. **Khamitov N., Krylova. S.** (2015) Filososfska osvita i nauka v Ukraini: vidpovidi na novi vyklyky hlobalizatsii XXI stolittia [*Philosophical education and science in Ukraine: responses to the new challenges of globalization of the XXI century*]. *Yevropeiski pedahohichni studii*. No. 5-6. PP. 95–111. [in Ukrainian]
7. **Khamitov N., Harmash L., Krylova S.** (2016). Istorii filosofii: problema liudyny ta yii mezh [History of philosophy: the problem of man and his limits] Kyiv: KNT. 396 p. [in Ukrainian]
8. **Buber M.** Ya i Ty. [*I and You*] URL: [https://royallib.com/book/martin\\_buber/ya\\_i\\_ti.html](https://royallib.com/book/martin_buber/ya_i_ti.html) [in Russian]
9. **Veber M.** (2016) Khoziaistvo y obschestvo: ocherky ponymaiushchei sotsyolohyy. Tom 1. Sotsyolohyia [*Economy and society: essays on understanding sociology. Vol.1. Sociology*] URL: <https://coollib.com/b/392288-maks-veber-hozyaystvo-i-obschestvo-ocherki-ponimayushey-sotsiologii/read> [in Russian]
10. **Sukhomlynskyi V.** (2019) Serdtse otidaiu detiam [*I give my heart to children*]URL:[https://royallib.com/book/suhomlinskiy\\_v/serdtse\\_otdayu\\_detyam.html](https://royallib.com/book/suhomlinskiy_v/serdtse_otdayu_detyam.html) [in Russian]
11. **Khamytov. N., S. Krylova, T. Rozova, S. Myneva, T. Liutyi** (2020) Fylosofskaia antropohyia. Slovar [*Philosophical Anthropology. Dictionary*] K: KNT. 472 p. [in Russian]
12. **Clark W.** Academic **Charisma** and the origins of the research of the university. Chicago, Ltd., London: The University of Chicago Press. 2007. 576 p.
13. **Coats W. D., Swierenga L.** // The Journal of Educational Research Student Perceptions of Teachers: A Factor Analytic Study Vol. 65, № 8. (Apr., 1972), pp. 357–360 URL: <https://www.jstor.org/stable/27536307> (дата звернення 17.01.2023)
14. **Donald H., Naftulin M. D., John E. Ware, Jr., and Frank A. Donnelly** The Doctor Fox Lecture: a paradigm of Educational Seduction. // Journal of Medical Education № 48(7). 1973, pp. 630–635. URL: [https://romanfrigg.org/wp-content/uploads/links/Dr\\_Fox\\_Lecture](https://romanfrigg.org/wp-content/uploads/links/Dr_Fox_Lecture) (дата звернення 19.01.2023)
15. **Houper C.** Charisma On Command: Inspire, Impress, and Energize Everyone You Meet. Create Space Independent Publishing Platform, South Carolina. US: 2014, 238 p.



**Поліна  
ГЕРЧАНІВСЬКА**

доктор культурології, професор, професор кафедри культурології та міжкультурних комунікацій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

Нещодавно мені в руки потрапила цікава книга – словник «Людина і культура» знаних в Україні і за кордоном філософів члена-кореспондента НАНУ *Назіна Хамітова* і професора *Світлани Крилової*. Це вже друге видання даного словника, що свідчить про його актуальність та популярність. В чому ж актуальність даного видання? Вона обумовлена тим, що в результаті трагічних випробувань, які українці переживають і долають в ситуації повномасштабної війни, в українській гуманітарній науці відбувається своєрідний культурний ренесанс. Суспільство опинилось в граничному бутті, що актуалізувало усвідомлення проблеми людини, її ментальності, ідентичності та культури.

В цьому словнику представлені ключові терміни філософської антропології у єдності з термінами філософії культури й культурології. Тому це справжній

**СЛОВНИК  
«ЛЮДИНА  
І КУЛЬТУРА»:  
ЄДНІСТЬ  
ФІЛОСОФСЬКОЇ  
АНТРОПОЛОГІЇ,  
ФІЛОСОФІЇ  
КУЛЬТУРИ І  
КУЛЬТУРОЛОГІЇ<sup>1</sup>**

© Герчанівська П., 2023

міждисциплінарний словник. При цьому текст є цілісним – всі поняття осягнуті в контексті нової філософської методології – метаантропології – теорії буденного, граничного і метаграничного вимірів буття людини і культури, а також типів світогляду, які корелюють з даними вимірами буття. Цікавими і новими є методологічні підходи, визначені як «культурна метаантропологія» й «соціальна метаантропологія», що конкретизують загальний підхід метаантропології.

Привертає увагу те, що автори у Передмові чітко визначили свою методологічну позицію. Вони зазначають, що «філософська антропологія є світоглядно-методологічною основою філософії культури. Філософія культури, конкретизуючи підходи філософської антропології через усвідомлення культури як наслідку й водночас коріння буття людини в світі, стає основою для культурології. Культурологія ж збагачує і філософську

<sup>1</sup> Рецензія на книгу Хамітов Н.В., Крилова С.А. Людина і культура: словник. Філософська антропологія, філософія культури, культурологія. К.: КНТ, 2-е видання, виправлене та доповнене. 2023. 295 с.





**ХАМІТОВ Назір Віленович**

Член-кореспондент НАН України, доктор філософських наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України. Засновник та Президент Міжнародної Асоціації Філософського Мистецтва. Президент Міжнародної асоціації філософського психоаналізу і андрогін-аналізу. Автор понад 250 наукових робіт, з них більше 20 книг, виданих на декількох європейських мовах.

Автор філософських романів. Дипломант як метаантропології, що продовжує традицію класика німецької філософської антропології М. Шелера, розробки Київської світотипно-антропологічної школи і має міжнародний резонанс.

Найбільш системно метаантропологія в якості методологічної стратегії була розгорнута в книгах «Самотність жіноча та чоловіча», «Люди туги і люди кудряві», «Філософія людини: від метафізики до метаантропології», «Самотність у людському бутті», «Філософська антропологія: актуальні проблеми».

У співавторстві з Віцепрезидентом НАН України, академіком НАН України С.І. Пирожковим Н.В. Хамітов розробляє методологію метаантропологічного потенціалу, яка була розвинута у книзі «Цивілізаційна суб'єктність України». Разом з С.А. Криловою запропонував андрогін-аналіз – метод осягнення й глибинної корекції самотності у відношення чоловіка та жінки.

Ініціатор низки філософсько-публіцистичних проєктів на телебаченні і радіо з актуальної соціальної й світотипної проблематики. Більше десяти років – автор та ведучий популярної філософської радіопрограми «Філософські діалоги з Назіром Хамітовим», філософських телепрограм «Свобода думки», «Мистецтво життя», «Нічні роздуми».

**Н.В. Хамітов, С.А. Крилова**

# ЛЮДИНА і КУЛЬТУРА

## СЛОВНИК

філософська антропологія  
філософія культури  
культурологія

2-е видання, виправлене і доповнене





**КРИЛОВА Світлана Анатоліївна**

Доктор філософських наук, професор, Віце-президент Міжнародної Асоціації Філософського Мистецтва. Професор кафедри філософії, реалізація та культурології УДУ імені М.П. Драгоманова. Письменниця, психоаналітик школи андрогін-аналізу.

Автор більше 150 наукових робіт, найбільш відомі книги: «Краса людини в життєвих практиках культури», «Безсмертя особистості: Ілюзії чи реальність?», «Філософський словник: людина і світ», «Етика: шлях до краси стосунків», «Етика і естетика: словник ключових термінів» (три останні – у співавторстві з Н.В. Хамітовим).

Написала філософські романи-саги «Таїна хобіта» та «Матіна Книжки» (у співавторстві з Н.В. Хамітовим, псевдонім «Нез Лана Світлі»). Учасниця проєкту екранізації романів «Матіна Книжки» і «Маска» (співавтор сценарію, виконавця головних ролей, режисер Євгенія Світлія). Автор і ведуча радіопрограми «Особистість і доля».

**ЛЮДИНА і КУЛЬТУРА: СЛОВНИК**  
філософська антропологія, філософія культури, культурологія

**Н.В. Хамітов**  
**С.А. Крилова**

антропологію, і філософію культури конкретикою осягнення локальних культурних світів» (с. 5).

Поряд з філософсько-антропологічними термінами, такими як «світогляд», «цінності», «усамітнення», «страх», «відчай», «туга», «нудьга», «посмішка», «віра», «надія», «любов», «безсмертя», «сенс життя», «особистість», «андрогінізм», визначені термін філософії культури і культурології: «культурно-історичний тип», «культура модерну», «культура постмодерну», «культура метамодерну», «соціокультурне», «контркультура», «субкультура», «культура сім'ї» та ін.

Цікавими є терміни, які відображають оригінальний теоретико-методологічний доробок авторів: «культурна метаантропологія», «екранна метаантропологія», «філософська арт-терапія», «філософський психоаналіз», «андрогін-аналіз», «катарсайт» та ін., а також терміни, які стали надзвичайно актуальним останнім часом: «блогерство», «культура скасування», «постправа», «хайп», «цифрові

трансформації» в культурі», «цифрова культура» та ін.

В якості методологічної основи вдало використаний підхід філософії людиноцентризму В.Г. Кременя, який був узагальнений у словниковій статті «людиноцентризм», а також ідея організованого суспільства В.П. Андрущенка, яка знайшла своє відображення у терміні «культура організованого суспільства».

Текст написаний логічно й точно, ясною і зрозумілою мовою. Привертає увагу гарний стиль викладення. У передмові до словника автори пишуть: «ми прагнули розкрити кожен з термінів максимально лаконічно, прагнули не забувати, що лаконізм в словниках – це справжній гуманізм, тим більше в нашу епоху, коли безліч вчинків і подій навколо них не дають можливості заглиблюватись у великі обсяги текстів» (с. 6).

Даний словник можна рекомендувати студентам, аспірантам, докторантам, викладачам гуманітарних дисциплін, – тим, хто цікавиться філософською антропологією, філософією культури й культурологією.



## **Катерина АСТАХОВА**

доктор історичних наук,  
професор, ректор  
Харківського гуманітарного університету  
«Народна українська академія»

10 лютого, незважаючи на досить складну ситуацію, що склалася в країні через масований ракетний обстріл, в місті-герої Харкові відбулася XXI Міжнародна науково-практична конференція «Привабливість навчального закладу: складові та тренди», організатором якої виступив Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» (ХГУ «НУА»). Слід відзначити, що міжнародні наукові форуми з різних аспектів розвитку освіти ХГУ «НУА» проводить щорічно. Вони збирають високопрофесійну авторитетну аудиторію фахівців, керівників освітніх інституцій, викладачів. За роки, що минули з часу започаткування цієї традиції, на базі ХГУ «НУА» склався своєрідний експертний майданчик, який щороку збирає науковців. Не став виключенням і лютий 2023 р., хоча природньо було б чекати перенесення форуму чи тимчасового призупинення. Але організатори вирішили ризикнути і не порушувати традицію. Відсутність світла та зв'язку, безумовно, додали клопоту. Але це стосувалося виключно організаційних питань. У змістовному плані рівень конференції не поступався довоєнним рокам. Онлайн формат не завадив прийняти участь у роботі форуму більше, ніж ста двадцяти учасникам. Серед них -

# **МІЖНАРОДНА НАУКОВО- ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ПРИВАБЛИВІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СКЛАДОВІ ТА ТРЕНДИ» ХАРКІВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ» 10 ЛЮТОГО 2023 Р.**

© Астахова К., 2023

три академіка та члена-кореспондента Національної Академії Наук України, тридцять п'ять докторів наук, представники Австрії, Великої Британії, Норвегії, Нідерландів, Польщі, Німеччини, Швеції та Литви. Погодьтеся, таке міжнародне представництво зробить честь будь якому науковому заходу, тим паче у сучасних умовах. Архітектоніка харківського наукового зібрання відрізняється від звичних форматів. Конференцію завжди починає метр. Цього разу цю позицію зайняв відомий в країні вчений, досвідчений керівник освіти, академік НАН України, членкор. НАПН України, доктор соціологічних наук, професор, Радник ректора

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна - В. С. Бакіров, роздуми якого навколо проблем розвитку сучасного світу університету викликали непідробний інтерес учасників.

Після обговорення доповіді метра настає черга експертів. До цього амплу були запрошені авторитетні та досвідчені вчені - член-кор. НАПН України, доктор соціологічних наук, професор, директор Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти О.Л. Сидоренко, кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, ректор КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» Л. Д. Покроєва, доктор історичних наук, професор, завкафедри історіографії, джерелознавства та археології ХНУ імені В. Н. Каразіна С. І. Посохов, доктор економічних наук, професор кафедри економіки і права ХГУ «НУА», завсектору інституційної економіки Інституту економіки та прогнозування НАН України О. Л. Яременко та доктор історичних наук, професор, ректор ХГУ «НУА» К. В. Астахова, яка також забезпечувала модерування конференції. З виступами метра та експертів можна познайомитися в репозиторії ХГУ «НУА» (<http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/2405>).

Третя частина конференції була не менш насиченою та змістовною, і проводилася вона в форматі дискусії. Дискутували відомі вчені, керівники університетів, ліцеїв та гімназій, викладачі ЗВО та вчителі, із самих різних сторін та позицій розглядаючи проблеми привабливості навчаль-

них закладів, їх прагнення до збереження провідних позицій української освіти. Серед багатьох виступів та реплік особливу увагу учасників привернули доповіді вченого зі Швеції Свена-Олафа Коліна, польських науковців, докторів наук, професорів О. Козлової (Щецин) та Р. Томашевського (Слупськ), представників Німеччини професора Е. Міттельштедта та Л.-М. Пуетс, вітчизняних фахівців: доктора філософських наук, професора кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, заступника головного редактора журналу «Вища освіта України» Н. В. Кочубей та професора цієї ж кафедри, доктора філософських наук, проф. кафедри Жана Монне SCAES, керівника Центру досконалості Жана Монне ESSIE – М. О. Нестерової, а також доктора економічних наук, професора, завкафедри управління та організаційного розвитку Українського католицького університету О. М. Ляшенко, доктора соціологічних наук, професора, проректора ХГУ «НУА» К. Г. Михайльової, директора Харківського фізико-математичного ліцею № 27, кандидата соціологічних наук Ю. В. Єременко та ін.

Підводячи підсумки, учасники дійшли висновку, що конференція виправдала очікування, продемонструвала нагальну потребу саме сьогодні обговорювати перспективи розвитку української системи освіти, її привабливість після війни, конкурентоспроможність, в т.ч. міжнародну.

## HEAD EDITOR PAGE

**Victor ANDRUSHCHENKO**

RACISM: THE “NEW/OLD” FACE OF THE AGGRESSOR.....5

The criminal nature of the Russian authorities, which initiated and carries out military actions in Ukraine from 2014 to the present day, is analyzed. The author compares it with the “fascists” - the main criminals of the Second World War, who aimed to conquer Europe and the world, committed murders of innocent people, destroyed peaceful cities and villages, and looted the cultural heritage of the peoples whose territory they entered. “Racism” is the “fascism” of the era of globalization (information revolution, social turbulence), the availability of weapons of mass destruction. They have a lot in common. Violence, the violation of humanistic priorities, mass murders, the destruction of cities and villages, etc., are equally inherent in these malignant layers on the living body of human history. At the same time, “racism” differs from “fascism”, firstly, in the degree of malice, hatred and meanness with which their aggression is carried out; secondly, by the array of outright lies that they throw into the spiritual space of the nations at which this aggression is directed; thirdly, by “rattling” the weapons of mass destruction with which they threaten the world; fourthly, the main goal of its vile invasion: if “fascism” planned the destruction of the state, the subjugation of this or that people, turning them into slavery, then “racism” aims at their complete destruction, removal from history and culture. Formed genetically, “racism” is a kind of mistletoe against the background of human civilization. As a universal evil, it has no right to exist in the human environment, it must be isolated from humanity, and eventually dispersed in historical space and time. Ukraine’s future victory over the “Racists” will be the most significant contribution of Ukrainians to the preservation of world civilization.

**Keywords:** “racism”, “fascism”, war, hybrid war, military aggression, nuclear weapons, consolidation of humanity for victory.

## URGENT PROBLEM

**Denys BAKIROV**

THE CHARACTER OF RUSSIAN ELITE: INTELLIGENCE AND INTELLIGENTSIA, DICTATORSHIP AND CONTRADICTION.....18

The present study traces the steps which lead from a certain kind of education embedded in the Intelligence service (suspicion and unaccountable violence) to a dictatorial regime that is suspicious of any contradiction to its policy line and which therefore selects for a subservient kind of character to staff its elite. The irony is that the Modern insistence on critical thinking here gets its consummation in the regime that is based on the Intelligence services’ code of conduct and becomes totally divorced from actual intelligence because Modernity misunderstands what actually keeps us grounded in reality – that which is in Russian terms is called the “intelligentsia”, the people in whom the intellect is connected to a certain kind of moral sensibility and political responsibility, whose discourse is shaped in the public debate and constant critical feedback, in the development through contradiction. The contradiction is exactly what the Putin’s regime lacks because it leaves no positions for the people who are able to contradict what the dictator dictates.

**Keywords:** secret police, FSB, espionage, dictatorship, Putin, Russia, theology, Ukraine, war.

## EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Natalia MOZGOVA

### PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL CONTEXT OF THE THEORY OF CHILDREN'S GROWTH IN THE CLEAR AND WRONG CULTURAL TRADITIONS: PASSING TODAY.....24

The article deals with the philosophical and anthropological foundations of the theory of parenting in Eastern (Japanese) and Western cultural traditions, which in essence are diametrically-opposite. The object of this study is the view of the classical theory of the development of children in Japanese and Western European cultural traditions. The subject is the transformation and step-by-step approach of two ancient cultural traditions of the theory of the development of children into a similar and western model of culture. By the method of statistics, it is a test to compare two protracted cultural traditions, the theory of development of children is similar and zahidnu - in their logical process of socialization of a child, and a test to show their steps of rapprochement.

In European cultural traditions maximum freedom has only adult man. In Japanese culture absolute freedom has a person in early childhood (under the age of three). As a child get older he has got the burden of responsibility, which keeping him under norms of cult of shame. Only in old age, after 60 years, the Japanese returned to a state when he can shy of nothing. Thus childhood and old age for the Japanese – zones of «free territory».

**Keywords:** theory of parenting, Japanese model of culture, European model of culture, socialization of a child, burden of responsibility.

Kateryna HONCHARENKO

### MECHANISM OF FORMATION OF INTERPASSIVE SUBJECT SILENT IN EDUCATIONAL SPACE.....32

This article examines the issue of interpassivity of the silent subject, which is formed from among the educational space and thanks to which it acquires stability. Therefore, it is about the mechanisms of formation and the possibilities of expression that an individual who has lost the ability to express himself is capable of.

In humanitarian discourse, the concept of interpassivity is reduced to the phenomenon of delegated responsibility: one's own intentions, actions, or feelings are transferred to some external object. When it comes to interpassivity, we have the opportunity to see not a passive spectator of the performance, but one who joins the process through his own assessment (pleasure or disgust) and expression of opinion about the action. He does not take direct participation in the type of interactivity: being an outsider, he feels a certain need to join any action. Interpassivity, on the one hand, provides a sense of involvement, and on the other hand, encourages to be constantly in the context of what is happening and at the necessary moment to join in, to join with your voice in the common field of endless chatter and chatter.

According to such researchers as: Robert Pfaller or Slavoj Žižek, interpassivity is an expression of the degree of pleasure, stupidity and recklessness in social life. And they teach interpassivity from early childhood, for example, when parents take over the function of solving children's issues. And so gradually the subject loses the ability of independent activity, transferring it to another. He himself only enjoys or is dissatisfied with what the other has done and actively manifests himself only in relation to insignificant, peripheral, that which is insignificant in the structure of his existence.

**Keywords:** silence, interpassivity, «silent subject», «invisibility effect», false activity, symbolic integration.

## HIGER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

**Serhii TEREPYSHCHYI**

BUILDING A CULTURE OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN EDUCATION:  
LESSONS FROM THE UKRAINIAN WAR.....39

This article presents a qualitative study of academic social responsibility in the context of the war in Ukraine. Based on interviews with teachers of Ukrainian universities, the study identifies two main approaches to understanding and implementing social responsibility: the “communicative” approach of expanding interaction with students and colleagues and the “academic” approach of producing new knowledge and engaging students. Both approaches require clear criteria for defining social responsibility and commitments to promote social justice and human rights. The article emphasizes the importance of fostering a culture of social responsibility in education, especially in the face of global challenges such as internationalization, mobility, democratization, diversification, and commercialization. The experience of the war in Ukraine 2014-2023 and its consequences is a vivid example of the importance of social responsibility in education and can serve as a model for other countries facing similar challenges. **Keywords:** academic social responsibility, higher education, the war in Ukraine, culture of academic social responsibility.

**Marja NESTEROVA, Lilia ATNAZHEVA, Andriy ZAMZHYSKYI**

SOCIAL INNOVATIONS AND MANAGEMENT OF DIVERSITY IN UNIVERSITY-  
COMMUNITY COOPERATION.....47

The article describes the importance of the promotion of cultural diversity in the realization of European integration vector of development of Ukraine and its integration into the European Higher Education Area. Methodological developments of previous researches of social cohesion and level of intercultural communication in university communities in the context of promotion of cultural diversity are analyzed. The heuristic ability of other models is shown - in particular, the UNESCO Tree of Intercultural Competence, the six-level model of individual development of intercultural competence, nomadic concepts, etc. The promotion of educational policy on cultural diversity determines the complexity of the process of transformation of education in the acquisition of intercultural attributes. Social innovations in education, the impact on socio-economic development are considered in the focus of the intercultural approach.

**Keywords:** cultural diversity, intercultural competence, social cohesion, values.

## PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

**Maria SHEREMET, Daria SUPRUN**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION  
OF THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM OF SPECIALISTS IN THE FIELD  
OF INCLUSIVE EDUCATION.....54

The current state of the problem of professional training of specialists in the field of inclusion education has been studied. The practical aspects of its improvement are analyzed. Variable scientific searches within the defined research problem are considered. The main paradigms of the organization of the psychological-pedagogical process were analyzed, which made it possible to identify the principle positions of the professional training of specialists in the field of inclusion education. The attention is focused on the importance and necessity of studying and providing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The key parameters for ensuring the competitiveness of a specialist in this sphere are determined: a high overall level of development of the national education system; assimilation of new and advanced experience acquired in the process of cooperation



with foreign countries; ensuring the quality of services in the internal and external markets of educational services; availability of quality educational and research infrastructure; development of strategic partnership; development of mobility. Thus, the key parameters are determined and the pedagogical conditions for the construction of the system of professional training of specialists in the field of inclusion education are characterized: competence-based practical orientation (knowledge in action); observance of phasing (direction, improvement, deepening); polyfactorial diagnostics (conducting professional diagnostics and appropriate adjustment of the process of professional education students at all its stages); professionalization and individualization of the professional training process; intensification, optimization and modernization of the process of professional training; internationalization, integration of science, education, labor market and mobility of students; introduction of an intellectual and creative approach; application of personal-oriented and interactive modern technologies, methods and forms of student education; integration of professionally oriented disciplines in the context of a transdisciplinary approach; stimulation of self-knowledge and reflection as mechanisms of personal growth, self-improvement, self-education, self-realization, self-management and self-realization.

Emphasis is placed on the importance and necessity of studying and implementing the best practices of foreign countries in the context of higher education. Ways to modernize mentioned professional training have been clarified. On the basis of the conducted analysis, the content of the professional training of specialists in the field of inclusion education was clarified and the components of the structure of the readiness of the future competitive specialist (in the aspect of innovative activity), prepared to work in modern market conditions, were determined

**Keywords:** specialist of the field of inclusion education, pedagogical conditions, professional training system.

**Galyna KOZLAKOVA, Iryna STAVYTSKA**

IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE  
IN A MODERN TECHNICAL UNIVERSITY.....62

The authors of the article devoted it to considering issues of improving foreign language teaching at the technical university, the possibility of using active teaching methods and organizing the beginning of the 2022-2023 academic year in extraordinary conditions. Teaching a foreign language is traditionally considered a priority at Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. It is conducted with a focus on a speciality and using the newest technologies, distance learning methods, Internet resources, etc.

The authors analyze participation in special trainings that were organized according to various methods; in particular, they describe the intensive method of Kytaygorodska, the dynamic method of Michael Gott, and others.

The article describes the British Council project “English for Universities”. The goal of the project is to increase the level of foreign language proficiency of university students. Within the scope of the project, the teachers got acquainted with modern methods and forms of teaching the English language for specific purposes and studied innovative approaches to assessment.

The authors describe the experience of the Faculty of Linguistics of Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute regarding the use of well-known IT platforms for distance group classes, Web seminars, new assessment tools and other technologies for active foreign language teaching, in particular English.

**Keywords:** technical university, foreign language, professional direction, active learning methods, intensive method, dynamic method, Internet resources, Internet technologies, distance education, projects.

## HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Svitlana HANABA

A PERSON LEARNS TO BE A CITIZEN THROUGHOUT HIS LIFE: REFLECTIONS ON JULO VOGLIDE'S BOOK "THINKING AS A CITIZEN. A GUIDE FOR THOSE WHO WANT TO THINK FOR THEMSELVES".....69

The article unravels the main ideas of Julio Vooglidge's culture of citizenship education. His reasoning is general in nature. The universality of the researcher's judgments characterizes the depth, systematicity and accuracy in understanding various phenomena and facts of social life full of complexities and contradictions, demonstrates their ability to be structured into certain models interwoven with a large number of interrelationships. Julio Vooglidge calls the reader to a constructive dialogue, encouraging independent thinking in understanding the problems of civil society development and citizenship education. Society and man are considered by the researcher as a complex relationship of systems (micro and macro world). These systems have a special nature, as they are self-regulating, oriented towards internal changes and, as a rule, left to an external organizer. For their understanding, it is important not only to take into account the multiplicity of alternative points of view, but also to use special methods of cognition that would take into account the non-lazy procedural nature of their functioning and changes. Julio Vooglidge suggests considering the problems of self-organized systems in a trialectic dimension (as an example, the category of unity in semantic models: circumstances-situation-situation; general-special-single; learning-upbringing-experience; culture-education-science; qualification-orientation-motivation; interest -will-faith; trust-respect-love; education-awareness-experience; knowledge-skill-understanding, etc.). The researcher also draws attention to the fact that the result of education is not the amount of acquired knowledge, but the ability and ability of a person to use the knowledge resource in solving practical tasks and life situations. The ability to make independent decisions, effectively solve practical situations and calculate the consequences of one's actions, etc., is much more important than "filling the head" with ready-made information. Personality development is a function of creativity. It is not education that develops a person, but creativity. Julio Vooglidge advises to create prerequisites for the development of creativity in the learning process. The basic prerequisite for the development of creativity is freedom. Freedom as a basic existential of a person generates creativity and is generated by creativity. It symbolizes a person's ability to be himself and to discover and create the world of his existence. The system of human activity and its elements, including work, leadership and management, is another cross-cutting theme of the book. In particular, special attention is paid to the prerequisites and stages of decision-making, the ability to present independent decisions and analyze the decisions and orders of managers. Advice is constructive in the development of trust and responsibility, the ability of citizens to be creators of their lives and their society. The formation of decisions is always accompanied by responsibility for further activities, immediate results and decisions.

**Keywords:** thinking, citizen, civic education, upbringing, society, state, person.

Irina KUZNETSOVA, Oleksandra RUBANETS

ETHICAL COMPONENT OF COMMUNICATIONS IN THE NETWORK EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....80

Ethics of communication in the network educational environment are considered in the paper. Based on which educational, teaching and project activities are implemented. Those activities contribute to the formation of the personality of the future specialist. Authors are studying a formation of ethical culture in the system of communications.

Peculiarities of ethical regulation in scientific, educational and project activities are analyzed. It is shown that ethical regulation contributes to the establishment of social ties between participants of communication in the educational sphere. Ethical regulation transforms communicative space into social space. The social communicative space contributes to the formation of the professional identity of the future specialist. The ethical component of communications creates conditions for combining learning and education. The personality of the future specialist is formed on the basis of the ethos and codes of ethics of scientific communities. The formation of an ethical culture in the communication system, in which educational, teaching, project and other types of activities in the educational sphere are carried out, is considered. Ethical culture is formed in the process of mastering professional competences. Formation of the ethical culture of the individual takes place in the social communicative sphere. The ethical culture of the individual appears as an integral unity that includes the universal dimension of morality, the level of ethos, ethics of science, communicative ethics, and ethics of discourse.

**Keywords:** knowledge, communication, ethos, ethical principles of self-knowledge, formation of ethical culture of a future specialist.

**Vslena KRYLOVA (Vslena SVITLA)**

CHARISMA OF A TEACHER IN EXISTENTIAL DIMENSIONS OF HUMAN BEING.....87

The article analyzes the specificity of a teacher's charisma phenomenon, which includes both personal and existential dimensions. The methodology of N. Khamitov metaanthropology, the doctrine of everyday, ultimate and transcendental dimensions of human existence, is used. For understanding the aspects of personal dialogue between teacher and student we use the approach of M. Buber, which successfully analyzes the specifics of the communicative system "I-You", which leads to mutual understanding and constructive co-creation, as well as "I-It" as a communicative system of objectification of the Other person according to lack of personal dialogue. The author's concept of the teacher's charisma is proposed, within the existentially-physical, existentially-personal and existentially-communicative charisma of a teacher, manifested in process of communication with students are realized.

**Keywords:** teacher, personality, existentially-physical charisma, existentially-personal charisma, existentially-communicative charisma, metaanthropology, everyday dimension of human existence, ultimate dimension of human existence, transcendental dimension of human existence.

# CONTENTS

## HEAD EDITOR PAGE

**Victor ANDRUSHCHENKO**

Racism: the “New/old” face of the aggressor..... 5

## URGENT PROBLEM

**Denys BAKIROV**

The character of russian elite: intelligence and intelligentsia, dictatorship and contradiction ..... 18

## EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIES

**Natalia MOZGOVA**

Philosophical and anthropological context of the theory of children’s growth in the clear and wrong cultural traditions: passing today .....24

**Kateryna HONCHARENKO**

Mechanism of formation of interpassive subject silent in educational space.....32

## HIGER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

**Serhii TEREPYSHCHYI**

Building a culture of social responsibility in education: lessons from the Ukrainian war ..... 39

**Marja NESTEROVA, Lilia ATNAZHEVA, Andriy ZAMOZHSKYI**

Social innovations and management of diversity in university-community cooperation .....47

## PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

**Maria SHEREMET, Daria SUPRUN**

Psychological and pedagogical conditions of the organization of the professional training system of specialists in the field of inclusive education..... 54

**Galyna KOZLAKOVA, Iryna STAVYTSKA**

Improving the methodology of teaching a foreign language in a modern technical university ..... 62

## HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

**Svitlana HANABA**

A person learns to be a citizen throughout his life: reflections on Julo Vooglide’s book “Thinking as a citizen. A guide for those who want to think for themselves” ..... 69

**Irina KUZNETSOVA, Oleksandra RUBANETS**

Ethical component of communications in the network educational environment ..... 80

**Vselena KRYLOVA (Vselena SVITLA)**

Charisma of a teacher in existential dimensions of human being..... 87

**INFORMATION. REVIEW. MESSAGE**

Abstracting Review of Journal Articles ..... 100

Contents..... 106

До уваги авторів..... 108

# ДО УВАГИ АВТОРІВ

## ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ЗВО, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті.

Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

### ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows електронною поштою. Електронна адреса редакції: [vou@udu.kyiv.ua](mailto:vou@udu.kyiv.ua)

Поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє – 2 см, нижнє – 2 см. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзац – 1,25 см. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури) рекомендований у межах 11–20 сторінок А4 включно з таблицями, графіками і малюнками. Рисунки (діаграми, фото) і таблиці повинні мати нумерацію, назву та розміщуватися після першого посилання на них у тексті (наприклад, рис. 1) або (табл. 1.). Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті. Стаття публікується із фотокарткою автора, яку необхідно надіслати в електронному вигляді (.jpg). Роздільна здатність – 300 точок на дюйм.

Структурні елементи статті:

- 1) УДК;
- 2) прізвище та ім'я автора;
- 3) науковий ступінь та звання, посада, місце роботи, orcid;

Якщо авторів декілька, відомості про кожного з них друкуються з нового рядка.

- 4) назва статті;
- 5) ключові слова та стисла анотація (900–1000 знаків) українською мовою (навіть якщо стаття англійською мовою);
- 6) основний текст статті;
- 7) література;

Джерела за алфавітом у такому порядку: спочатку джерела українською, потім зарубіжні джерела. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела. Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Внутрішньо-текстові посилання на список літератури позначаються цифрою в квадратних дужках відповідно до номера у списку літератури, наприклад, [5; 9]. Якщо в тексті статті використано цитату, необхідно навести номер джерела у списку літератури і сторінку, наприклад, [1, с. 10], де 1 – порядковий номер у списку, 10 – номер сторінки. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Література оформлюється мовою оригіналу відповідно до стандарту APA (American Psychological Association). Обов'язково вказується DOI за наявності.

- 8) references;

Для активного включення статей наукового фахового видання в обіг наукової інформації та коректного індексування публікацій наукометричними системами необхідно після наведення списку використаних джерел в кожній публікації наводити блок References – список кирилических джерел у транслітерованому вигляді відповідно до стандарту APA. Джерела латиною не дублюємо в список References.

- 9) ім'я та прізвище автора(ів) англійською мовою;
- 10) анотація англійською мовою, ключові слова.



НОТАТКИ

# **ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ**

Теоретичний  
та науково-методичний  
часопис

Головний редактор  
редакції журналів  
Ніна БЕРІЗКО

## **Адреса редакції журналу:**

Фактична адреса:  
02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54

Юридична адреса:  
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10  
+38(044) 498-10-28  
+38(044) 498-10-29  
office@pedpresa.ua

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 10.03.2023 р.  
Гарнітура Times. Формат 70x100 1/16.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 8,94. Зам. № 0423/242  
Наклад 300 примірників

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1  
Телефон +38(095) 934 4828, +38(097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.