

Головний редактор

АНДРУЩЕНКО В. П.,

доктор філософських наук, професор, академік АПН України

Перший заступник головного редактора

МИХАЛЬЧЕНКО М. І.,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України

Заступники головного редактора

ГОРБУНОВА Л. С.,

кандидат філософських наук, доцент

САВЕЛЬЄВ В. Л.,

доктор історичних наук, професор

Відповідальний секретар

ЧЕРВОНА Л. М., кандидат філософських наук

Редакційна колегія

БЕХ В. П.,

доктор філософських наук, професор

ГНАТЕНКО П. І.,

доктор філософських наук, професор
член-кореспондент АПН України

ГУБЕРСЬКИЙ Л. В.,

доктор філософських наук, професор,
академік НАН України

ДОБРОНРАВОВА І. С.,

доктор філософських наук, професор

ЄРМОЛЕНКО А. М.,

доктор філософських наук, професор

КІЗІМА В. В.,

доктор філософських наук, професор

КОНВЕРСЬКИЙ А. Є.,

доктор філософських наук, професор

КРЕМЕНЬ В. Г.,

доктор філософських наук, професор,
академік НАН України

КУЛТАЄВА М. Д.,

доктор філософських наук, професор

КУШЕРЕЦЬ В. І.,

доктор філософських наук, професор

ЛУТАЙ В. С.,

доктор філософських наук, професор

ЛЯХ В. В.,

доктор філософських наук, професор

МЕЛЬНИК В. П.,

доктор філософських наук, професор

ПАЗЕНОК В. С.,

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України

ПРЕДБОРСЬКА І. М.,

доктор філософських наук, професор

РАДІОНОВА І. О.,

доктор філософських наук, професор

ФИЛИПОВИЧ Л. О.,

доктор філософських наук, професор

ШЕВЧЕНКО В. І.,

доктор філософських наук, професор

ШОРКІН О. Д.,

доктор філософських наук, професор

Редактори-перекладачі

ГАЛЬПЄРИНА В. О.,

кандидат філософських
наук (англійська мова)

КОРЕЦЬКА А. І.,

кандидат філософських
наук (українська мова)

ГОНЧАР І. І.,

магістр української фі-
лології (українська мова)

Видавець

Видавництво **МАЙСТЕР-КЛАС**

Адреса редакції

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

© Філософія освіти, 2005

© Інститут вищої освіти АПН України, 2005

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Віктор АНДРУЩЕНКО

Вища освіта в пост-Болонському просторі:
спроба прогностичного аналізу6

Сергій КЛЕПКО

Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина I20

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

Володимир КІЗІМА

Нова освіта для нової людини36

Людмила ГОРБУНОВА

Хаос versus порядок як контроверза мислення
в кризовій культурі. Частина I62

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Володимир САВЕЛЬЄВ

Проблемне поле освітньої політики в Україні77

Зореслав САМЧУК

Світоглядні азимути освітньої навігації в умовах сучасного
суспільного простору України95

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ

Віталій ТАБАЧКОВСЬКИЙ

Філософсько-антропологічна рефлексія
та її освітянське заломлення110

Ірина РАДІОНОВА

Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти:
евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї127

Олена ЧУЙКОВА

Свідомість як знання: феноменологічна
і герменевтична інтерпретації онтологічної самості143

ІСТОРІЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Анатолій МЕЛЬНИК

Інтерпретація історії в українській філософсько-освітній думці
XIX століття152

Ольга ФРОЛОВА

Особа як об'єкт філософсько-освітнього вчення Софії Русової162

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ

Лев ТАРАСОВ, Тетяна ТАРАСОВА

Діалектичний характер інноваційної освітньої технології
«Екологія і розвиток» («Екологія і діалектика»)171

Ірина СЛОНЕВСЬКА

Принцип діалогізму як одна з основ гуманізації змісту
літературної освіти179

Галина ГАМРЕЦЬКА

Теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в
контексті модернізації вітчизняної освіти.....188

АСПІРАНТСЬКІ ШТУДІЇ

Наталія САВЧУК

Менталітет в контексті освітньої системи197

Марина КЕХТЕР

Гендерна рівність: інтеграція жіночого як складової нової
еволюційної парадигми204

Олег ЧАБАЛА

Методологічні основи розуміння освітніх процесів
в епоху глобалізації.....213

ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

Павло КУЛЯС

«Вища освіта України» — «Філософія освіти» —
«Педагогічна освіта»219

Микола МИХАЛЬЧЕНКО

Роздуми не тільки про освіту, але й про майбутнє України224

Вікторія ГАЛЬПЕРІНА

Видано науковцями Інституту вищої освіти226

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Ірина СТЕПАНЕНКО

Освіта, вчитель, доля нації у дискурсивних формах
науково-практичної конференції229

Наталія КОЧУБЕЙ

Наука. Синергетика. Освіта239

Ірина ДОБРОНРАВОВА

Самоорганізація в мультикультурному просторі.....241

Contents243

Наші автори245

Вимоги до оформлення статей247

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ



Віктор АНДРУЩЕНКО

ВИЩА ОСВІТА У ПОСТ-БОЛОНСЬКОМУ ПРОСТОРІ: СПРОБА ПРОГНОСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Уже зараз постають питання про філософію розвитку освіти в пост-Болонському просторі. Майбутня освіта має «подолати» освіту XX століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, утвердитися самодостатньою для людини XXI століття. Аналіз економічних, політичних та соціокультурних тенденцій дає можливість зробити висновок про те, що якісні характеристики найближчого майбутнього, а разом з тим і параметри розвитку освіти будуть визначатися певними дієвими чинниками. У цьому ракурсі перед вищою освітою по-новому постають завдання, виконання яких буде достойною відповіддю українського суспільства на виклики нового століття.

Прогнозування розвитку вищої освіти справа надзвичайно складна. Над цією проблемою працюють сотні тисяч науковців і педагогів, десятки сотень науково-дослідницьких інститутів по обидва боки океану, мільйони пересічних громадян, які хочуть забезпечити своїм дітям й онукам конкурентноздатну освіту й виховання. Кожен має свою думку, продиктовану індивідуальним досвідом, суспільною рефлексією політичних, економічних, соціокультурних проблем розвитку власної держави і світу, уявленням про майбутнє з погляду індивідуально зрозумілих загальнолюдських пріоритетів та цінностей. Певні прогностичні висновки, зроблені черговим сміливцем, одразу ж піддаються універсальній критиці. Ситуація нерідко доводиться до такої стадії, коли про більш-менш прийнятний прогноз вчені розпочинають розмову лише у вірогідному ракурсі або як про боротьбу чи взаємодію рівносильних (хоча й різноспрямованих) тенденцій, перемога однієї з яких визначить той образ освіти, який буде реалізовано у XXI столітті.

Все це диктує потребу розгорнутих наукових досліджень такої загальної для всіх галузей освітньої діяльності проблеми, як філософія освіти.

Враховуючи актуальність і недостатній розгляд означеної проблеми в сучасній світовій і вітчизняній педагогічній думці, варто привабити до неї увагу вчених і педагогів, особливо, працівників вищої школи. Адже лише спільними зусиллями можна зрушити її з «мертвої точки», подолати ситуацію флуктуації ідей розвитку освіти, визначених Болонськими домовленостями.

Не варто заперечувати актуальності й практичної значимості наукових пошуків у царині змістовних напрямів трансформації освітніх систем Європи і світу в контексті Болонських декларацій. Поле для науки тут є. Особливо у ракурсі вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування єдиної нормативно-правової бази, покликаній регулювати освітні процеси в європейському культурному просторі, роз'яснювати загальноєвропейські та власні національні освітні традиції для забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємодоповнення. Потребують більш глибокого дослідження й такі сюжети, як запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, освіта впродовж життя, взаємозв'язок системи «освіта-наука-практика-виробництво» тощо. Все це актуальне і потрібне.

Можна ризикнути зробити наступний висновок: означена проблематика загалом відома уже не лише науковцям у галузі освіти, але й широкому колу педагогічної громадськості. Публікації з проблем розвитку освіти в контексті Болонських декларацій, з якими я мав змогу ознайомитись останніми роками, багато в чому дублюються. І це зрозуміло. Болонські домовленості, що вже давно перейшли рубікон теорії, розгортаються у практичній площині, актуалізуються на рівні впровадження в практику національних освітніх систем. І хоча тут виникає низка цікавих для теоретичного розгляду і актуальних з погляду конкретної практики проблем, ***магістраль філософського прогнозу розвитку освіти XXI століття сьогодні вийшла за межі Болонського процесу.*** Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу; далі — дослідження детермінуючих факторів і суті; нарешті — можливих ризиків, суперечностей та їх уникнення з метою забезпечення освіти для потреб XXI століття. Мова йде про філософію розвитку освіти в пост-Болонському просторі. Ризикуючи «нарватись» на серйозні непорозуміння з боку колег, яким притаманний прагматично-традиційний погляд на освіту, все ж варто зупинитися на цьому більш детально.

Вища освіта... Що це таке й для чого вона потрібна? Це, насамперед, система підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, яка здійснюється на основі розвитку науки і культури з урахуванням вимог виробництва, ширше — суспільної практики та перспектив їх розвитку. Чи змінить це визначення «вищої освіти» практика XXI століття?

Вища освіта як соціальний ***феномен*** зароджується і формується в системі античної культури. Її витоки як соціального ***інституту*** сягають періоду становлення перших університетів — Болонського (Італія), Оксфордського

і Кембриджського (Англія) та Паризького (Франція) — XII–XIII ст. Історична еволюція вищої освіти впродовж століть демонструє унікальне розмаїття закладів, напрямів та методик підготовки фахівців, організації освітянської справи й управління. Разом з тим, помітні дві головні тенденції: 1) здійснення вищої освіти через зміцнення її головних осередків — університетів; 2) її трансформація (за змістом і формами навчання) як відповідь на потреби змінної суспільної практики.

Що очікує університети, а разом із ними — вищу освіту в XXI столітті? Які основні вимоги до вищої освіти зараз формуються?

Як показує досвід, формування фахівця високої (вищої) кваліфікації — справжнього професіонала — було й залишається однією з нагальних потреб суспільного розвитку. Професіонал — це людина, яка обрала певну сферу діяльності як постійну життєву справу, досягла в ній досконалості й обернула це заняття на професію. Підготувати, виховати таку людину не просто. Цей процес не може здійснюватися самоплинно. Навіть за неабияких інтелектуальних, мистецьких чи фізичних задатків для цього потрібен учитель і установа, що забезпечить їх належний розвиток і реалізацію. Самостійність особистості у здобутті професії — це лише одна сторона справи. Друга ж пов'язана з такою організацією навчального процесу, яка найбільш ефективно може бути реалізована у формі університету.

Звичайно в епоху глобалізації та інформаційних технологій цю потребу можна задовольнити «вищою самоосвітою», однак вона «розтягується в часі» і «розпливається» у спрямованості. Понад те, «вища самоосвіта» більшою мірою орієнтується на індивідуальні, а не на суспільні інтереси й потреби. У той же час, цивілізація, яка базується на високих технологіях, здатна зберегти себе як людство лише за умови інтегративної єдності народів і культур, їх толерантності й універсальної взаємодії.

Означена єдність не становить вроджену чи спадкову властивість. Вона досягається механізмами соціалізації, одним із ступенів якої постає інституційно сформований феномен «вищої освіти». Отже, **вища освіта залишиться й надалі затребуваною як найбільш ефективний механізм підготовки професійних кадрів вищої кваліфікації**. Тенденції, що розгортаються на початку XXI століття, загальна логіка розвитку цивілізації дозволяють зробити висновок: функції вищої освіти мають залишатися незмінними. А це означає, що інституту «вищої освіти» і зокрема, його провідним осередкам — університетам — у XXI столітті нічого не загрожує. Вони й надалі будуть розвиватись відповідно до здобутків науки, вимог суспільної практики та індивідуальних запитів особистості.

Зрозуміло, вища освіта не залишиться незмінною. Якщо вважати вірною тезу про те, що «кожне нове відкриття в галузі природничих наук змінює форму матеріалізму», то не менш справедливим виявляється висновок, за яким кожне нове цивілізаційне досягнення людства завжди буде чинити тиск на вищу освіту, на її зміст, організацію, напрями підготовки фахівців, перспективи розвитку.

Повернемося до минулого століття. Чим запам'яталось воно в загальній історії? **Сфера науки**, наприклад, ознаменувалася такими досягненнями, як створення теорії відносності, відкриття пеніциліну, розщеплення ядра, прорив у дослідженні космосу, впровадження у практику інформаційних технологій тощо. XX століття стало століттям науково-технічного прогресу з усіма позитивними і негативними наслідками.

Політичну сферу минулого століття характеризують революція в Мексиці (1911) та Росії (1917), перша світова війна, громадянська війна в Росії та Іспанії, всевладдя Гітлера, Муссоліні та Сталіна, голодомор та репресії в більшовицькій Росії (1933, 1937). Середина століття позначена кровопролитною і вкрай руйнівною другою світовою війною. Фултонська промова Черчилля поклала початок «холодній війні». Помітними у світовому політичному просторі стали створення ООН, перемога революції на Кубі та карибська криза, війна США у В'єтнамі, пражська весна, провал військової кампанії СРСР в Афганістані, розвал СРСР та «соціалістичного табору», утворення низки незалежних держав, а в їх числі — України, яка потужно заявляє про себе на міжнародній арені.

Суттєвих змін зазнала **економічна сфера** суспільства, насамперед промисловість. Систематичне використання нових фундаментальних відкриттів у природознавстві й суспільних науках, зокрема нових джерел енергії, матеріалів із наперед заданими властивостями і технологій освоєння навколоземного простору, комплексне впровадження автоматизованих систем одержання і перетворення інформації і т. ін. свідчать про формування та розвиток такого чинника, як науково-технічний прогрес, що спричинив переворот не лише в системі матеріального виробництва, але й в суспільстві загалом. На жаль, дія цього чинника мала не лише позитивні, а й негативні наслідки. Використання досягнень науки і техніки в мілітаристських цілях зростило загрозу ядерного колапсу і знищення цивілізації як такої; реальною стала загроза отруєння навколишнього середовища і вичерпності життєдайних ресурсів цивілізації тощо.

Знаковими в **соціокультурній сфері** світу виявилися розширення і поглиблення міжкультурних контактів, поява нових форм і видів мистецтва, а разом з цим — засилля «масової культури», «індустрії розваг», стандартизації способу життя, урбанізації і конформізму, маніпулювання свідомістю і поведінкою мас, поява новітніх форм відчуження людини від людини. Народи світу пережили своєрідні психолого-соціальні стреси, під впливом таких катаклізмів, як війна США у В'єтнамі, СРСР — у Афганістані; вбивство борця за свободи африканських народів, антирасиста Мартина Лютера Кінга (1959); бомбардування США Косово та Іраку тощо. Засуджуючи ці соціальні пороки, прогресивна частина людства прагнула до інтеграції, взаємодії культур, обмеження бідності, розвитку освіти. Кінець XX століття ознаменували інтенсивні євроінтеграційні процеси, введення європейської валюти, об'єднання народів у протидію міжнародному тероризму.

Зрозуміло, надто багато історичних фактів залишилося за межами нашого аналізу. Однак навіть невеликий їх перелік дає підстави для форму-

вання загального уявлення про XX століття, його місце в історії цивілізації, основні досягнення та суперечності розвитку. У порівнянні з XIX ст., світ XX ст. змінив свій економічний, політичний і соціокультурний вигляд. Разом із цими змінами він висунув до людини, її підготовки до життя, насамперед, до її освіти низку нових вимог. Власне в контексті цих вимог і змін відбулася трансформація вищої освіти, вершиною якої став Болонський процес. Якщо на початку XX століття для народів, що проживали у складі колишньої Росії, головною освітянською проблемою була ліквідація неписьменності й залучення до вищої освіти вихідців із робітників і селян, то кінець століття поклав початок своєрідній епосі знань, здобуття яких стало першочерговим завданням для кожного протягом усього життя. У загальному вигляді європейська освіта XX століття будується на таких загальних підвалинах: 11–12 річна загальноосвітня підготовка майбутнього абітурієнта; єдність системи «наука — освіта — практика»; рівний доступ до якісної освіти; інформатизація освіти; освіта впродовж життя; академічна мобільність викладачів і студентів; кредитно-модульна технологія навчання; демократизація освіти; єдність національних та загальнолюдських культурних пріоритетів; державно-громадське управління освітою.

Звичайно, не в кожній країні ці критерії та показники сформовані у повному обсязі. Деякі з країн, у тому числі й Україна, їх лише формують, трансформуючи вищу освіту в контексті Болонських домовленостей. Однак, як кажуть в народі, «це вже — справа техніки». Аналіз тенденцій, що розгортаються в науці, культурі і в суспільній практиці, дає підстави для висновку про те, що більшість із цих умов залишаться чинними і в майбутньому, найвірогідніше у першій третині (а може й половині) наступного століття. Предметом теоретичних розвідок вони можуть слугувати лише частково, у тій частині, де вивіряються пріоритети й відпрацьовуються відповідні механізми. Рано чи пізно означені умови будуть сформовані й національний освітній процес органічно увійде в європейське річище, як того вимагає суспільна практика.

Освіта ж не залишиться незмінною. Нові обриси життя, що проглядаються, встановлять для неї нові контури, зумовлять трансформацію в контексті відповіді на новітні суспільні й особистісні виклики. Майбутня освіта має «подолати» освіту XX століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, ствердитися самодостатньою для людини XXI століття. У цьому й полягає головний сенс реформи, на необхідності здійснення якої наголошує Президент України, вже вкотре звертаючи увагу на це завдання керівництва міністерства освіти і науки, освітян і науковців держави. Дрібний косметичний ремонт системи — це ще не реформа, це лише підготовка до неї. Справжня реформа повинна розпочатися із «продовження-подолання» свого попередника, з дискусій про те, якої освіти потребує XXI століття; що слід взяти з собою від попередньої моделі, а від чого слід відмовитись; які суспільні трансформації визначають основні експектації людини щодо здобуття освіти, нарешті, якими ж головними річищами розгорнеться освітній процес у змістовому й організаційно-управлінському аспектах?

Аналізуючи процес «подолання» XVIII століття XIX-м, Ф. Ніцше визначив два головні чинники: Наполеона, який «замислив Європу як політичне ціле» і Гете, який мріяв про єдину європейську культуру, що повністю успадковує всю досягнуту «гуманітарність» [1, 81–82]. І хоча політичну консолідацію Європи здійснила історія, а не Наполеон, і процес духовної єдності на основі досягнень світової гуманістики втілила когорта гуманістів XVIII-XIX століття, а не тільки Гете, у своєму передбаченні великий філософ не помилився: нову цивілізаційну якість XIX століттю зумовили саме ці, а не якісь інші чинники. Те ж саме стосується й століття XX. Навряд чи сьогодні ми зможемо назвати особистостей, що «подолають» минуле століття і визначать головні контури століття майбутнього. Однак сфери суспільного життя, трансформацію яких зумовлять нові вимоги до освіти, назвати зможемо практично однозначно. Враховуючи досвід прогностичного аналізу їх розвитку, здійснений останніми роками такими відомими теоретиками як Д. Белл, З. Бжежинський, Е. Тоффлер, М. Гайдеггер, Ф. Фукуяма, К. Ясперс, практично безпомилково можна назвати ті зміни, які відбудуться в суспільстві і в освіті найближчими двома-трьома десятиріччями.

Аналіз економічних, політичних та соціокультурних тенденцій, що розгортаються, дає підстави стверджувати, що якісні характеристики майбутнього століття і параметри розвитку його освіти сформують («долаючи» століття минуле) **чотири** основних суб'єкти: а) **вчений**, який утвердить новий суспільний статус науки, а разом з нею — характер і зміст перебігу суспільних процесів; б) **політик**, який завершить формування політичної єдності Європи й розпочне політичну консолідацію світу на демократичних засадах; в) **виробничник**, який принципово змінить контури сучасного виробництва, здійснить масовий перехід до ринкових відносин та г) **духівник**, який сформує нову духовну атмосферу на континенті й у світі, задасть параметри розвитку культури в національному і загальнолюдському вимірах. Не претендуючи на вичерпність, спробуємо проаналізувати дієвість цих чинників на період першої третини століття, що розгортається.

Варто розпочати із загальновідової тези про те, що XX століття змінило значення, конфігурацію і роль головних чинників суспільного поступу. Чисельні глибокі дослідження провідних аналітиків світу засвідчують, що стрижневою основою розвитку людства нині є **суспільний інтелект, наука**. XX століття (розвиток науково-технічної революції) підготувало для цього досить сприятливі можливості; XXI — створює умови для перетворення цих можливостей у дійсність. Майбутнє століття стане епохою універсального інтелекту, століттям науки, яка встановить нові обриси суспільного організму, а разом із цим — нові параметри розвитку вищої освіти. За межами науки вища освіта може розвиватися лише віртуально. І хоча завдяки релігійному чиннику посилення впливу яскраво спостерігається останнім часом у різних країнах світу (в т. ч. й в Україні), ірраціональна складова тією чи іншою мірою «втискується» в раціональне поле науки і спричинює певну змістову трансформацію освіти. За моїм глибоким переконанням, горизонти і глибину освітнього простору буде визначати не містика (міфологія,

ідеологія чи релігія), а наука і лише наука. Повернення до середньовічної традиції, коли наука і філософія були прислужницями теології, неможливе.

Спрогнозувати змістовні лінії розвитку науки, а тим більше визначити, де й на яких ділянках вона «вибухне» новітніми відкриттями, можна лише приблизно. Припустімо, що це станеться у сфері взаємодії точних і природничих наук — біології, фізики й хімії, математики й інформатики тощо. Можливо, вчені знайдуть спосіб ліквідації радіоактивних залишків виробництва. Уможлиблюється проникнення людини в інші світи, відкриття інших цивілізацій і перенесення виробництва, особливо, екологічно небезпечного, в далекий космос. Справжній переворот у суспільному житті можуть спричинити відкриття новітніх джерел енергії, клонування людини, інтенсивне впровадження нанотехнологій тощо. Однаково важливі як відкриття, які подарують людству вчені, так і принципова **зміна самої сутності науки**. Збагачена гирким соціальним досвідом ХХ століття, коли основні наукові досягнення були використані не на благо, а на зло людині й суспільству, наука буде розвиватись як частина **духовної культури** людства, помітно наближаючись до людини, морально одухотворюватись, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямі культуро- і людинотворення.

Враховуючи цю генералізуючу тенденцію, вища освіта має вибудовуватись на основі найновіших досягнень сучасної науки, насамперед, через фундаментальне засвоєння комплексу природничих і фізико-математичних дисциплін з одночасним проникненням у таємницю людського життя, осягненням основних цінностей людини і суспільства, нації і народу, що забезпечують гуманітарні науки, насамперед, історія, філософія, культурологія, економічна теорія, політологія тощо. Спроби деяких організаторів освіти вилучити (або безпідставно обмежити) гуманітарну складову системи вищої освіти, характерні для останнього десятиріччя минулого століття, слід розглядати не більше й не менше як диверсію проти освіти і людини. Не поділяю і не підтримую також протилежну тенденцію: скорочення вивчення фізико-математичних та природничих дисциплін, яке практикують нині окремі навчальні заклади, особливо, гуманітарного профілю. **Єдність природничого й гуманітарного циклу навчальних дисциплін (з урахуванням специфіки майбутньої професії) має стати головним принципом організації вищої освіти першої половини ХХІ століття.**

Наука лише тоді постає «універсальним знанням», яке містить відповіді на актуальні питання практики й дає людині гарантію успішності її безпосередніх дій, коли її природнича складова доповнюється гуманітарно-гуманістичним знанням, адже саме воно проникає в таїнство людського буття в суспільстві й унеможливорює руйнівне використання наукових досягнень проти людини й людського середовища (руйнування природного середовища, створення зброї масового знищення, розширення можливостей маніпулювання свідомістю мас тощо).

Фундаменталізація освіти має ще одну складову, продиктовану характером розвитку науки. Оскільки відстань між науковим відкриттям і його впровадженням у практику скорочується, то входження випускника вищої школи

в сучасне виробництво буде ефективним тільки за умови, коли не лише викладач, а й студент проявиться в ролі дослідника, науковця. Вища освіта XXI століття має бути побудована за принципами організації *науково-дослідницької діяльності*, із *практично-прагматичною спрямованістю*. Конкурентноздатним буде фахівець, навчання якого здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, засвоєних власними дослідницькими зусиллями, у поєднанні з практичною участю в системі сучасного виробництва.

Третя інновація, що має виявитися в системі вищої освіти в контексті відповіді на вимоги розвитку сучасної науки, торкнеться організації і методів навчання та виховання майбутніх фахівців: зберігаючи й розвиваючи методологічні досягнення минулих років, вища освіта XXI століття буде мати інноваційний характер, здійснюватись, насамперед, через активне *впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій*.

Поняття «навчальних технологій» охоплює систему методів з допомогою яких здійснюється процес навчання й засвоєння знань із урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів. Минуле століття, поклало початок впровадженню технологій навчання, що базуються на фундаментальних наукових знаннях, інформаційних та комунікативних можливостях, мовних стратегіях тощо. Глобалізація та інформаційна революція, демократизація міжнародних відносин, все більш відчутна відкритість соціальних систем розширюють і поглиблюють ці можливості. Йдеться про необхідність впровадження високих педагогічних технологій (із їхньою потужною науковою забезпеченістю, інформаційною наповненістю, мовною розмаїтістю), толерантності та дискурсних підходів тощо.

За моїми спостереженнями, за винятком деяких університетів, де справа налагоджена більш-менш задовільно, впровадження високих технологій в систему вищої освіти знаходиться на початковій стадії, швидше на рівні гасел і закликів, аніж реальний процес. Більшість університетів не мають належної науково-лабораторної та інформаційної бази; сферу вищої освіти покинула когорта викладачів, які б могли забезпечити читання предметів англійською мовою; у країні практично не розроблена методика педагогічного дискурсу; про толерантність сучасного викладача, який читає курс переважно з поживтілого конспекту й вимагає від студента лише те, що він виголосив як «істину в останній інстанції», говорити можна лише умовно; студенти не мають можливостей для вибору навчального курсу і викладача, обмежені не лише в доступі до Інтернету, але й до елементарних підручників. Як кажуть: «приїхали»...

За прогнозом аналітиків, XXI століття буде століттям універсально розвиненого інтелекту. Саме інтелект виявиться тим головним чинником, який буде визначати прогрес суспільства й особистості такою ж мірою, як свого часу подібну функцію виконували родюча земля і сприятливий для землеробства клімат, знаряддя праці і природні ресурси, науково-технічний прогрес тощо. У відповідності з цим вища освіта має забезпечити інтенсивне професійно-інтелектуальне зростання особистості. Вона має стати дійсно «вищою освітою», здобуття якої потребуватиме значних інтелектуальних,

моральних, вольових зусиль особистості. Формальне здобуття вищої освіти стане анахронізмом. А це означає, що «перейти Рубікон» зможе лише той, хто має для цього необхідні задатки, високу загальноосвітню підготовку, силу волі і прагнення здобути вищу освіту відповідної якості.

Саме тут прогноую розгортання суперечності в системі організації вищої освіти: по-перше, суспільство буде й надалі вимагати вирівнювання можливостей в отриманні якісної вищої освіти кожним, з другого — воно не зможе рухатися сходами прогресу, якщо не «вискочить за горизонт» посередності й не забезпечить спеціалізацію (інтелектуалізацію) освіти з урахуванням інтелектуальних можливостей обдарованої молоді. У майбутньому ця суперечність може призвести до серйозного суспільного розшарування, формування своєрідних груп інтелектуалів і аутсайдерів, які не завжди і не у всьому зможуть знайти між собою порозуміння.

Уже сьогодні ми маємо бути готовими до визнання (і толерантного прийняття суспільною свідомістю) того простого й незаперечного факту, що не лише не кожен, а більшість не зможе «здолати науковий Еверест», увійти до когорти «мислячої еліти», яка підніметься над суспільством і визначить обрії майбутнього. По-друге, суспільство має погодитися з тим, що підготовка когорти інтелектуалів — справжньої, а не позірної національної еліти, яка створить і впровадить високі технології, організує виробництво, задасть духовно-моральні параметри нового стилю життя, розгорне перспективи й поведе за собою суспільство — єдиний реальний шанс і засіб прогресу, який ми маємо.

Визнати і сприйняти цю суперечність нелегко. Кожен із нас бачить свою дитину і здібною, і талановитою, і перспективною. Ніхто, ніколи, в жодній демократичній країні світу не має права встановлювати, а тим більше, обмежувати її параметри індивідуального розвитку. Разом із тим ми бачимо, що навіть шкільну програму належним чином засвоює далеко не кожен учень загальноосвітньої школи. Елементарну програмну математичну задачу, скажімо, вирішують два — три із 30 учнів класу, ще декілька зможуть здолати її за підказкою вчителя, більшість — тупо переписує рішення, не розуміючи ні його ходу, ні результату. Є учні, які не можуть переказати одну-дві сторінки прочитаного тексту. Іншим не дається іноземна мова. Чи треба всіх їх «заганяти» у вищу освіту з перспективою підготовки «національної еліти»?

Звичайно, у кожного з цих дітей є свої таланти. Хтось має чудовий голос і співає, інший — має мистецькі чи спортивні задатки, третій виявляє неабиякі організаторські здібності. Кожна дитина талановита. І кожна з них має право на вищу освіту. Однак... Вища освіта має *посилити свою спеціалізацію* саме в контексті розширення і поглиблення можливостей реалізації здібностей і задатків обдарованої молоді.

Обдарованість — великий божий дар. І завдання суспільства полягає в тому, щоб виявити його в кожній дитині, спрямувати її розвиток у продуктивному напрямку. Саме для такої молоді у країні мають існувати елітні університетські комплекси на кшталт Гарварду (США), Оксфорду чи Кембриджу (Великобританія), Сорбони (Франція), перепусткою до яких має

стати саме інтелект, виявлений і розгорнутий в дитині на ранніх стадіях її соціалізації. Колишня радянська настанова на те, що кожен «робфаківець» може стати видатним вченим, — такий же міф, як і те, що кожна «кухарка може керувати країною». Продовжуючи думку великого Конфуція, видатний античний філософ Платон зазначав, що згідно з власною натурою «кожен повинен займатися своєю справою». Подібний висновок підтримував український мислитель Григорій Сковорода. Головне, вважав філософ, знайти свій «сродний труд», реалізуватися у ньому як людина.

XXI століття унормує здобуття вищої освіти кожною людиною, визначить порядок, за яким інтелектуально обдарована молодь зможе здобути вищу освіту в елітних університетах. Суспільство ж має забезпечити (як у першому, так і в другому випадку) становлення людини у всій повноті її людського ставлення до природи, суспільства, іншої людини і до самої себе.

Не треба бути великим аналітиком, щоб помітити, що суспільні процеси на теренах Європи розгортаються все більш організовано й цілеспрямовано. Заслуга в цьому, безперечно, належить політикам, які, долаючи міжетнічні, національні, майнові та інші суперечності, наполегливо формують узгоджену європейську політику, сенс якої — життя в мирі та злагоді, толерантності та розумінні одне одного, протидії тероризму й подоланні тих глобальних проблем, які спадкоємно дісталися нам від минулого. Результатом їх діяльності стали нові політичні домовленості, що забезпечують утвердження **демократії**, становлення та розвиток **громадянського суспільства**.

Для вищої освіти подібні зміни делегують подвійне навантаження: з одного боку, у відповідь на вимоги демократизації всіх сфер суспільного життя освіта має перебудувати свої зміст і методики, організацію і навчальні технології, характер і спосіб спілкування суб'єктів навчально-виховної діяльності тощо; з іншого — вона має стати тим головним механізмом соціалізації, який забезпечить оволодіння кожною особистістю, котра навчається, культурою життєдіяльності в умовах демократії і громадянського суспільства. Вища освіта XXI століття має стати і демократичною, і громадянською у всій повноті її змістовно-організаційного здійснення.

Не таємниця, що нинішні випускники університетів в Україні про демократію і громадянське суспільство мають досить наївні, примітивні уявлення. І в цьому немає нічого дивного. Дійсної демократії, як і громадянського суспільства, наші люди ще не бачили. Животворні паростки цих плідних цінностей часто-густо в'януть під впливом чергових політичних змін владних еліт, кожна з яких має про них своє, не завжди реалістичне, уявлення, намагається нав'язати його всьому суспільству. З другого боку, вивчення основ демократії, громадянська освіта в Україні лише розпочинаються. Очевидно, освіта XXI століття має приділити їм першочергову увагу.

Незаперечною реальністю XXI століття стануть **ринкові відносини**, випестувані людством впродовж століть, бо навряд чи знайдеться сила, яка переломить хід історії. Як писав М. Вебер, ринок встановлює свої вимоги до людини, її культури й освіти, духовної і моральної позиції. Жити в ринкових умовах не просто. «Піклування про себе» (М. Фуко) — лише одна сторона

моральної позиції особистості; друга сторона — «підслування про всіх». Характерно, що ці настанови мають «працювати» разом, органічно уживатися в одній особистості, домінувати в масовій свідомості.

Побутова свідомість, повсякденний досвід підштовхують нас до висновку про те, що живий інтерес підприємця — це отримання прибутку, заради якого він готовий піти на все, навіть на злочин (К. Маркс). Однак ця теза якщо й не хибна загалом, то в будь-якому випадку не головна й визначальна. Як писав Вальтер Ратенау, «Я ніколи ще не знав ділової людини, для якої заробіток був би головним у його професії». Предмет, на який ділова людина спрямовує свій інтелект, працю і турботу, продовжує вчений, — його підприємство, яке стоїть перед ним як живе; у ділової людини немає більшого прагнення, ніж те, щоб його справа розквітла, виросла у могутній, багатий можливостями в майбутньому організм. Цю ж думку підтримує і продовжує Вернер Зомбарт. В роботі «Буржуа: етюди з історії духовного розвитку сучасної економічної людини» він наводить слова Рокфеллера, який на запитання про мотиви розвитку його підприємства відповів таким чином: «Першою і головною підставою для його розвитку було наше бажання об'єднати наш капітал і можливості, щоб на місці дрібних справ вибудувати одну справу певної величини і значення» [2, 218–219].

Звичайно, підприємець прагне до отримання прибутку. Однак це прагнення супроводжується і багато в чому обмежується діловими принципами організації виробництва, етикою ринкових відносин, загальними нормами життя людей у цивілізованому суспільстві. Освіта, особливо вища, має готувати фахівця саме з такими настановами. Навряд чи варто говорити про те, що в Україні подібне знаходиться у зародковій формі. Ринкова парадигма все ще перебуває за межами освіти. ***Переорієнтація вищої освіти на підготовку фахівців згідно з вимогами ринкового суспільства — та провідна тенденція, що визначить контури вищої освіти найближчими десятиріччями.***

Реалії XXI століття лише формуються. Ринок, демократичні відносини, громадянське суспільство... Навряд чи історія піде у зворотньому напрямі. Отже, кожен з нас має навчитися жити в цих реаліях. Левову частку реалізації цього завдання бере на себе загальноосвітня школа. Основи ринкових відносин, демократії, прав і свобод особистості у громадянському суспільстві, свої конституційні права і обов'язки має знати кожен випускник загальноосвітньої школи. Вища освіта повинна виконувати іншу функцію: готувати організаторів, управлінців, ідеологів, менеджерів цього процесу — національну еліту, — яка зможе розгорнути горизонти ринкових відносин, демократії і громадянського суспільства до рівня досконалості, цивілізаційної якості, виховати нові підростаючі покоління, забезпечити суспільну злагоду. Останнє покладається, насамперед, на навчальні предмети гуманітарного спрямування. Очевидно, в майбутньому суспільство введе у навчальний процес вищої школи ***інтегрований предмет з гуманітаристики***, що охопить собою фундаментальні знання з філософії та політичної теорії, економіки та права, культури, етики тощо. У результаті уникнемо відомого дублювання навчання в загальноосвітній і вищій школі, забезпечимо вихід

пізнавальної активності студента за межі наявного знання, розгорнемо обрії його творчих пошуків.

Як зазначають вчені, універсалізація освітніх систем, стимульована Болонськими домовленостями, має свої межі. Вони зумовлені контурами національних систем освіти, які не бажають поступатись власними досягненнями заради загальноєвропейських домовленостей. Неодноразово доводилось бути свідком заяв відповідальних осіб, які представляли освітні системи Німеччини, Франції, Великої Британії та ін. країн світу — підписантів Болонських декларацій, — про їх незгоду із необхідністю радикальної ломки власних національних систем освіти на користь загальноєвропейських домовленостей. І це зрозуміло. Національні досягнення в галузі освіти — не лише вузьконаціональне надбання. За умови, що зрозуміло всім членам європейської і світової освітньої спільноти, вони утверджуються як загальнолюдські надбання. А це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір. ***Вища освіта XXI століття не стане космополітичною; вона базуватиметься на надбаннях національних систем, що все більш прозоро і зрозуміло будуть делегуватися народам і культурам світу.***

Завершуючи короткий аналіз обрисів розвитку освіти, не можна не торкнутись ***людноцентристського, духотворчого розвитку освіти*** у XXI столітті.

Перехід людства до педагогіки духовності зумовлений історичною еволюцією цивілізації, її входженням в епоху ноосферного способу існування. На цій стадії людство, зрештою, підійшло до усвідомлення себе не лише як частини природи, соціальних відносин чи культури, а й як продукту універсальної ноосферної цілісності з домінуючим духовним началом (стрижем), на основі якого розгортається життєдіяльність кожного індивіда, здійснюється його доля. Шлях до людини, таким чином, проходить через її духовне зростання, результатом якого має стати розуміння її духовної totoжності з Великим Космосом, Людством у всіх його цивілізаційних вимірах. Педагогіка духовності — засіб такого духовного зростання особистості. Вона забезпечує усвідомлення людиною своєї «вселюдськості» й «всесвітності», невіддільності власного існування від людства і Космосу.

У ряді зарубіжних країн духовність людини виховується релігійними засобами. Деякі держави практикують духовне виховання у так званих суботніх або недільних релігійних школах. Зазвичай тут домінує педагогіка релігійності, авторитет Бога, Святого письма й священнослужителів. І хоча загалом вона забезпечує більш-менш стабільне духовне виховання і моральну відповідальність особистості, такий підхід не може бути визнаний універсальним. І ось чому: по-перше, духовність людини релігійною складовою аж ніяк не вичерпується, вона — більш об'ємне утворення, що включає в себе народну мораль (мудрість), естетичні цінності, атеїстичні переконання, наукові знання тощо; по-друге, в релігійній духовності особистість, яка б мала бути визнана основним суб'єктом власної духовності (і житте-

діяльності загалом), залишається на задньому плані; по-третє, релігійна духовність базується переважно на ірраціональному знанні, тоді як духовність загалом базується на дискурсі наукового і позанаукового, раціонального та ірраціонального знання.

Визнаючи свободу совісті як одне з вихідних прав людини, а відповідно до нього — право релігії щодо надання послуг подібного роду, завжди слід мати на увазі, що духовність, сформована на релігійній основі, має суперечливий характер: з одного боку, вона облагороджує людину духовними цінностями, сприяє розвитку моралі, людинолюбства; з іншого, зводячи духовність до її релігійної складової, багато в чому обмежує духовне ество людини, а разом з тим — звужує самостійність волевиявлення, активність і соціальну творчість особистості.

Сучасна педагогіка духовності формується завдяки успадкуванню й продовженню найкращих вітчизняних і зарубіжних педагогічних надбань, трансформованих згідно з духом сучасної епохи та українського державотворення. Разом з тим, вона має інноваційний характер, базується на класичному філософському розумінні духовності як явища ноосферного плану й характеру. Її базові цінності становлять такі загальнолюдські гуманістичні пріоритети як Добро, Справедливість, Честь, Гідність та ін., провідні символи — «Віра», «Надія» і «Любов». Ця педагогіка базується на розумових началах і прагне до істини, перейнята людськими переживаннями, намагається вилити їх у співпереживання, уособлює людську волю, спрямовану на самореалізацію.

Сучасний світ — різнобарвний. Кожен народ, держава і культура мають свої експектації щодо становлення людини як особистості, параметрів її життєвиявлення і життєствердження, власні вимоги до педагогіки, засобами якої здійснюється підготовка людини до життя. Однак скрізь простежуємо те спільне, загальнолюдське, що єднає народи і культури як людство, як цивілізацію. Глобалізація прагне його («спільне», «загальнолюдське») розгорнути й розширити; антиглобалісти трактують цей процес як нівелювання національно-особливого, як обмеження свобод народу (нації, культури) щодо власного волевиявлення й протидіють глобалізаційним процесам всіма доступними засобами — економічними, політичними, соціокультурними. Означена суперечність може бути вирішена лише «заглибленням» обох складових — «глобалізаційної» (вселюдської) і «національної» — в єдине і неподільне буття цивілізації — ноосферу, де розум самостійно обере те, що, як писав І. Кант, «розум буде вважати як добре». Ноосферне буття людства, з одного боку, встановить розумні межі глобалізації, з іншого — забезпечить усвідомлення «національного» як розширення і поглиблення сфери існування всезагального. Ноосферне буття людства — це буття людей в їх духовній єдності, забезпечити яку здатна лише педагогіка духовності шляхом виховання кожної особистості в контексті єдності загальнолюдських і національних цінностей, традицій та пріоритетів.

Література:

1. Ницше Ф. Воля к власти. — М., 2005.
 2. Зомбарт В. Собр. соч. в 3 томах. — М., 2005.
-

Виктор Андрущенко. Высшее образование в пост-Болонском пространстве: попытка прогностического анализа

Уже сегодня встают вопросы о философии развития образования в пост-Болонском пространстве. Будущее образование должно «преодолеть» образование XX века, освоить новые горизонты, утвердиться как самодостаточное для человека XXI столетия. Анализ экономических, политических и социокультурных тенденций даёт основания для выводов о том, что качественные характеристики ближайшего будущего, а вместе с тем и параметры развития образования будут определяться несколькими главными факторами. В этом ракурсе перед высшим образованием по-новому встают задачи, выполнение которых будет достойным ответом украинского общества на вызовы нового столетия.

Victor Andrushchenko. Higher Education in the Post-Bologna Space: A Prognostic Analysis Attempt

Philosophy of education development has become essential in the post-Bologna space. The future education has 'to overcome' the education of the 20-th century, go beyond its borders, open up new perspectives, and establish itself as sufficient for the human being of the 21-st century. The analysis of the economical, political and socio-cultural tendencies gives ground to conclude that qualitative characteristics of the immediate future as well as parameters of education development will be defined by several important factors. The new tasks for Higher Education are getting obvious and their realization will be an adequate answer of the Ukrainian society to the challenges of the new century.



Сергій КЛЕПКО

ІНТЕГРАЦІЯ І ПОЛІМОРФІЗМ ЗНАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

ЧАСТИНА I

Мета статті — розкриття поліморфізму та інтеграції знання у ситуації кризи картезіанської схеми університетської системи освіти і доктрини спеціалізацій. Втрата довіри до ідеалістичних суперструктур і метанаративів змушує вищу школу шукати нові парадигми розвитку, здійснювати інституційну реструктуризацію на основі «мистецтва і науки нових ступенів» — конструювання ефек-

тивних компетентностей і кваліфікацій у випускників ВНЗ. Множинність інтерпретації інтеграції як принципу і механізму вищої освіти виявляється у формах внутріпідметної, «експансіоністської», філософської, інформатизаційної, технологічної, особистісно-зорієнтованої інтеграції знань, міждисциплінарного, трансдисциплінарного та постдисциплінарного університету і знімається розрізненням холістського, трансверсального та «естетичного» типів інтеграції знань залежно від розуміння ієрархії між «цілим», «сумою частин цілого» та «усім». Досліджується перебудова освіти та утилізація засобами візуалізації на основі естетичних закономірностей. З'ясовуються альтернативи ідеалу єдності науки, концепціям холістської псевдоінтеграції, дидактиці екстенсивної інтеграції. Процеси інтеграції концептуалізуються у голографічній моделі вищої освіти як єдності предметної (ресологічної), опорної (знаннєвої) та комунікативної хвилі освіти на основі розуміння людини як «точки перетину усіх планів буття». Філософія освіти трактується як теорія інтеграції людини зі світом, суспільством та світом знань, а практичні проблеми розробки навчальних програм і нових спеціальностей як виклик її розвитку.

Проблемна ситуація

Сучасні соціокультурні та економічні проблеми України вимагають прискореного, випереджувального розвитку освіти, яка змогла б забезпечити здатність «обганяти, не доганяючи». Попри усю зрозумілість цієї вимоги, залишаються нез'ясованими питання щодо змісту процесу виперед-

ження (кого? коли? навіщо?), його ознак, чинників. З'ясувати такі питання підвищення швидкості здобування нових знань згідно із темпом суспільних змін — завдання сучасної філософії освіти як інструменту управління знаннями та створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства у суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам ХХІ століття. Мета цього розділу — розкриття потенціалу одного із чинників випереджувального розвитку освіти — її інтегративності та засад здійснення.

Вища освіта — це суспільна інституція, яка знаходиться на межі між знаннями, законсервованими у бібліотеках і конспектах та комп'ютерах викладачів, і знаннями, що функціонують у сфері виробництва. Вища освіта, з одного боку, має підтримувати у живому стані вже вироблене за історію людства і кодифіковане знання у текстах, з іншого боку, вона зобов'язана «сканувати» інформацію, що функціонує у відповідних доменах зовнішнього середовища, до яких вона постачає своїх випускників. Зовнішні організації, використовуючи як накопичене формалізоване знання, так і породжене ним, найчастіше вживають малоструктуровані, неекспліковані, неявні знання, знання-міфи, які не завжди відповідають критеріям науковості і не розведені по підрозділах зводу знань. Тому «відсканована» вищою освітою інформація безперервно впорядковується, кодифікується, організовується у відповідні структури, порівнюється із наявними системами і несистемами знань і, зрештою, інтегрується у навчальні програми, які забезпечують відповідні процеси підготовки спеціалістів для зовнішнього середовища як носіїв нової систематизації знання.

Вища освіта, досягаючи консенсусу інтересів «споживачів», інтелектуальних кадрів, держави, громадянського суспільства і власних, визначає спеціальність, тобто сукупність знань, навичок умінь, яку має засвоїти особистість з метою входження у відповідний соціокультурний чи економічний процес. Спеціальність диференціюється на низку навчальних дисциплін, вивчення яких забезпечує підготовку фахівця. Після визначення дисциплін, елементів структури спеціальності постають питання про деталізацію їхнього змісту. Будь-яка дисципліна завжди обмежена часом, який може витратити на її вивчення студент і ВНЗ, а з іншого боку вона безмежна за своїми джерелами, історією, розвитком її ключових і периферійних положень. Як може викладач втиснути реально безмежну дисципліну (на вивчення якої і йому не вистачає часу) у навчальний курс з відповідною тривалістю?

Для розробки програм ВНЗ використовуються методи системного аналізу, проектного менеджменту, роботи з експертами («мозковий штурм», метод Дельфі тощо) й обробки експертної інформації, цільові та рольові організаційно-діяльнісні ігри. Основу для визначення вимог до будь-якого фахівця і відповідно до розробки змісту його освіти становить процедура розробки «дерева» цілей, функцій і структур його діяльності. Використовуючи зазначені методи, експерти забезпечують системний опис діяльності фахівця, встановлюють її мету, яка потім декомпонується за складом й життєвим циклом діяльності та виробництва «кінцевих продуктів». Подаль-

ша декомпозиція дерева цілей на елементи-вимоги систем фахової діяльності, а також робота експертів із визначення доцільності, повноти й істотності отриманих цільових і ціннісних настанов, функцій і структури діяльності, їх ранжирування та інтеграції дозволяє сформувати нормативний варіант «дерева» цілей, функцій і структур діяльності, який і складає основу проектування змісту підготовки. Такі цільові структури містять до декількох тисяч елементів, тому генерація, зберігання, актуалізація, навігація за такою структурою, а також аналіз і формування проектних рішень вимагають використання спеціального інформаційно-програмного забезпечення і відповідного методологічного інструментарію інтеграції знань.

Зростання суспільної потреби ефективних засобів інтеграції знань для їхнього виробництва, використання, передавання та збереження змушує вищу школу шукати нові парадигми розвитку. Неконтрольованій спеціалізації протидіють фундаменталізація освіти та ідеї інтегративної, міждисциплінарної, транс-, постдисциплінарної вищої освіти. Проте процес синтезу знань, зокрема у сфері формування навчальних дисциплін вищої школи, стає все проблематичнішим у контексті втрати довіри до ідеалістичних суперструктур і метанаративів.

У наш час поняття інтеграції тлумачиться вельми широко як об'єднання, синтез, симбіоз, гібридизація, синкретичність, помежовість, колажність тощо, але визначальну настанову для його експлікації становить певний стандарт прогресу, що полягає в досягненні згоди між різними чи суперечливими позиціями. Відповідно до такого контексту філософія освіти постає як теорія інтеграції людини із світом, суспільством та світом знань, а практичні проблеми інтеграції, які виникають при конструюванні змісту освіти, розробці нових спеціальностей і навчальних програм, переростають у проблеми філософії освіти.

Для того, щоб стати успішною, вища освіта має формувати реальну здатність до інтеграції знань як найважливішої складової сучасної компетентності фахівців різних галузей. Така здатність особистості виявляється передумовою оволодіння технологіями повноцінної життєтворчості, сучасною науковою та технологічною культурою. Вона може бути сформована лише в освіті як інтеграторі відношень її суб'єкта до світу, знань та суспільства. Це, у свою чергу, передбачає синтез панівної у ній орієнтації на викладання теоретичних предметних знань із ефективною передачею конкретної технологічної грамотності та вмінь.

Освіта, пройшовши різні етапи свого історичного розвитку — магікоритуальний, калокагатійний, теологічний, гуманітарний, пансофістський, раціоналістичний, інтелектуалістський, ергономічний, комплексний, культурологічний [1], переважно залишалася платонівською, спрямованою на герметизацію особистості у соціально-фахові та епістемологічні системи. Сьогодні спостерігаємо плюралізм орієнтованих освіт — гуманітарної, інженерної, екологічної, природничо-наукової, економічної, естетичної тощо. Однак орієнтованість освіти не долає платонівський герметизм і стає перепорою для здійснення принципу її відкритості, тобто забезпечення відкритого

простору для розвитку особистості, засвоєння нею вільного від ідеологічних догм і фахових купюр світу культури, усіх досягнень світової цивілізації.

Проте відкритість освіти, і відсутність нормативно визначеного образу освіченості становлять логічну суперечність: чим більше відкритості — тим менше освіченості. Настанови філософії відкритої (вільної) педагогіки не вберігають від небезпеки повторення в індивідуальному зростанні особистості помилок, яких припускалося людство протягом своєї історії. Але ж освіта — це, власне, «мегамашина», за допомогою якої суспільство прагне уникати помилок минулих поколінь.

Сьогодні освітня мегамашина дає катастрофічні збої, її навіть назвали «MisEducation» [2]. (Префікс *Mis-* надає значення неправильності, помилковості; напр.: *misunderstand* — неправильно зрозуміти, *misprint* — друкарська помилка). Про «неправильну освіту» чи «помилку освіти» свідчать, наприклад, сучасні розбіжності між вимогами роботодавців та орієнтаціями навчальних організацій щодо складових компетентності особистості. Навики, які педагоги вважають найважливішими — математичні, мовні, технологічні тощо — виявляються найменш значущими для тих, хто надає роботу. Але чи повинна освіта відмовитися від підготовки фахівців із традиційними орієнтаціями і компетенціями в галузі суспільних цінностей, індивідуальної самооцінки й очікувань від своєї повсякденної роботи? Чи можуть освітяни вважати правильним вибір сучасних роботодавців і не дбати про випереджувальну компетенцію для «майбутніх трудових ресурсів», яка, в одній із моделей, містить п'ять ключових складових: компетенцію сприйняття самого себе й оточуючих, технологічну компетенцію (розуміння суспільного впливу, розвиток здібностей для прийняття рішень), екологічну компетенцію (дбайливе поводження з людьми і світом природи), історичну компетенцію, компетенцію справедливості [3]. Дещо пізніше О. Негт до цього переліку додає шосту ключову кваліфікацію, якій у ньому відводиться перше місце: «**встановлювати зв'язки**» [4], оскільки, на його думку, проблеми й біди суспільства породжуються його фрагментацією. У важливості цієї кваліфікації О. Негт пропонує переконатися, здійснивши спробу інтегрувати у зрозумілий текст різноманітні розрізнені відомості з будь-яких 15 хвилин дня. «Встановлення зв'язків» — найвища навчальна категорія (*Lernkategorie*) в суспільстві, оскільки проблематичні не кількість і обсяг відомостей, а здатність їх обробки, тобто відшукування їхнього значення у зв'язку із суспільством чи власним життям. Внаслідок недостатнього рівня розвитку ключової кваліфікації «встановлення зв'язків» в умовах інформаційного смогу, породженого приєднанням до Internet, за останні 10 років, за оцінками О. Негта, подвоївся обсяг роботи у багатьох сферах, зокрема і передусім викладачів вищої школи.

Це й зумовлює актуальність визначення філософських засад інтеграції у вищій освіті з метою позбавлення її від технократизму, псевдогуманітаризації, від усього того, що породжується і відроджується духом платонівської філософії освіти, яка панує й зараз у формі устремління до «всебічної та гармонійної» особистості у різних формах освіти і критику якого розпочато К. Поппером [5]. Постає завдання експлікації парадигми антиплатонівської освіти із ключовими категоріями поліморфізму та інтеграції.

Принцип поліморфізму

Принцип поліморфізму задає когнітивну стратегію, протилежну відносно принципу однаковості, одноманітності — відмову від універсальної редукції, визнання многовиду і незалежності елементів знання.

В освіті цей принцип визнається декларативно. Здійснювалися лише поодинокі спроби формування принципів нової моделі роботи навчальних закладів на базі фіксації поліморфічних форм організації знання, які характеризуються відмовою від традиційних цінностей людських знань, їхньої лінійності, статичності, стандартності на користь сучасним реаліям знання — складності, нелінійності його моделей («мережа», «дерево»), динамічності й контекстуальності, множинності й відносності. Розуміння принципів функціонування знання в сучасній вищій освіті на основі принципу поліморфізму здобуває все більшого визнання. Проте освіта все ж залишає поза своїми межами принципи і форми організації знань, залишаючись у межах вербального знання, не фіксує принципи трансформації знання із суспільних в особистісні форми їх організації.

Організація знання — це суб'єктивна спроба подання сукупності потенційно доступних знань за певними критеріями (корисність, конкретність, науковість, істинність, аномальність тощо) у певній формі (звід, каталогізація, класифікація, типологізація, компіляція, експлікація, логічно-семантична впорядкованість — дедукція, індукція, гіпертекст, асоціація, каталог метафор, теорія, мережа теорій, картина світу, парадигма, дослідницька програма тощо) в одному середовищі (наприклад, у бібліотеці, книзі, довіднику, підручнику, енциклопедії, у комп'ютері, каталозі, свідомості, мисленні) або їх поєднанні (наприклад, віртуальна бібліотека, людино-комп'ютерна інтерактивна організація представлення знань) з метою зручного для людини чи певного співтовариства користування та оволодіння інформацією, накопиченою людством і створюваною повсякчас.

До основних форм організації знання як засобів зберігання і передавання інформації можна зарахувати добре відомі його форми — наука і комплекси наук, теорія і мережа теорій, теоретичний комплекс і теоретичні галузі, концепція, парадигма, картина світу, дисципліна, класифікація; типологізація, зведення, опис фактів, експлікація, диференціація й інтеграція, універсалізація і метафізація, дидактизація і фундаменталізація; математизація, формалізація, дослідження операцій, ідеологія і світогляд, філософія і методика, релігія і література; закон і ймовірність, алгоритм і парадокс, правило і виняток; монізм і плюралізм, холізм і постмодернізм, закон і хаос.

Знання постає процесом нескінчених спроб організації хаосу інформації, який дає можливість використання синергетичних схем самоорганізації, що породжує порядок. Хаос знання на одному рівні приводить до самоорганізації, виокремлення параметрів порядку на іншому рівні. Ці параметри знову ж таки можуть поводитися хаотично, формуючи динамічний хаос наступного рівня — «суперхаос». На наступному рівні знову може виникнути впорядкованість і т. д. Абстрагування від процесів самоорганізації знання, вибір певної статичної організації в сучасних системах освіти за вихідний момент у нав-

чанні — одна з найважливіших причин відставання освіти від життя. Індивіду для життя потрібні різноманітні типи знання, різноманітні форми його організації. У цьому полягає чи не головна причина поліморфізму знань. І найголовніше — індивід покликаний створити свій глибоко індивідуальний тип організації знання, що в соціальному плані є одним із елементів культурного капіталу особистості. Організація знання в цьому аспекті — інтимний процес, що не вкладається у відомі науці форми.

Проте педагогіка використовує обмежений набір типів структурування і подання знань, передусім, лінійну організацію знання за застарілим аристотелівським ідеалом досконалого і повного знання. Виняток становить використання нелінійної гіпертекстуальної (мультимедійної) організації знання, яка частково відкинула лінійний принцип [6]. Система освіти переважно продовжує орієнтуватися на гомогенізацію знання та його статичну організацію, а ідіосинкразія знань [7] — виокремлення індивідуальних моментів знання, відмінностей у засобах їх організації у різноманітних людей — залишається поза її увагою.

Принцип поліморфізму пізнання визначає, у першу чергу, багатовид форм організації знань, а не лише багатовид безпосередньо конкретних знань. Знання завжди функціонує у контексті певної його організації, тому процес навчання — це процес переходу його із однієї організації в іншу. Складність феномену наукового знання, багатовид ненаукового і донаукового знання вимагають врахування в освітньому процесі багатовимірної моделі знання, яку складають «координатні» дихотомії та опозиції знання: іконічне / пропозиційне; екзогенетичне / ендогенетичне; раціональне / емоційне; конкретне / абстрактне; семантичне / епізодичне; експериментальне / спекулятивне; універсальне / індивідуальне; явне / неявище; емпіричне / теоретичне; релевантне / нерелевантне тощо.

Генетична психоепістемологія (ГПЕ) Піаже стала спробою вийти з дуалістичної парадигми західної філософії. Основна її теза полягає в тому, що суб'єкт не випереджає об'єкт, але й об'єкт не випереджає суб'єкт, вони обидва втілюють результат процесу взаємного конструювання: відбувається потрібне конструювання того, хто пізнає, того, що пізнається, і самого знання [8].

Із такого погляду знання постає формою коадаптивної поведінки суб'єкта і його оточення. Проте будь-яке знання завжди вплетене в систему норм, цінностей, особистісних переваг тощо, тобто в культурний контекст. Тому підхід до когнітивної поведінки повинен бути таким, що зберігає, а не розриває численні зв'язки, в яких перебуває знання з усіма вимірами культури. Головне завдання навчання полягає не в тому, щоб набувати або збільшувати кількість знань, а в тому, щоб змінити правила їх використання й організації. Йдеться про здатність спроможності до перенесення, реконструкції чи зміни того чи іншого набору понять. Отже, детермінуючим чинником виявляється природа зв'язку, який людина встановлює зі знанням і, ширше, з культурою. Конфігурація реального навчального пізнання, багатовимірною моделлю поліморфізму знання показують хибність догми про однолінійне «зняття», «переварювання», «логіку істинних запасів», яка породжує однолінійну лінійність розвитку логічного мислення, некритично використовувану в педагогічній гносеології.

Антиплатонівський поворот

Природне призначення людини («людський телос») полягає не в наслідуванні живої природи [9]. Попри всю справедливу й актуальну, але від того не менш тривіальну, риторику щодо тези про природовідповідність, таке повторення ймовірно лише як «мауглізація» багатовимірної Ното. Людина іманентно ізоморфна космічному устрою природи, як її «жива голограма». Альтернативу «мауглізації» людини становить розвиток її «бачення», тобто набуття пізнавальних і практичних здатностей (*sapiens, faber, ludens, connectus, villicus* etc.). Сучасною формою онтогенезу цього процесу розпізнавання й екстеріоризації людських потенціалів постає освіта — багатофункціональна «мегамашина» залучення людини до царини розуму й інтегративного уникання помилок філогенезу.

Освітня «мегамашина», на думку багатьох її проєктантів, найкраще працюватиме на основі принципу єдності «бачення». Із потреб освіти проросла метафізика, історично перший варіант інтегративної освіти. Сьогодні метафізика в будь-якій її інтерпретації втрачена в освіті, що породжує дискретність навчального процесу, міждисциплінарні конфлікти й основну її суперечність — між необмеженістю знання й обмеженістю часу на його засвоєння [10].

Починаючи від Платона, мислителі шукали способи зменшення часу на засвоєння знань у деякій ідеалістичній культурній суперструктурі, а множинність вбачали у розмаїтості, строкатості проявів її основи. Але при переході до «мета-ери», коли звичні для людини категорії і речі, з одного боку, витісняють *метатеорії*, *метакультури*, *метатехнології*, *метавиклики*, *метапродукти*, *метанаративи* тощо, з іншого — наступає «*пост-ера*». Центральні її ознаки — ерозія кордонів між національними державами у процесі глобалізації господарської діяльності, розвиток інформаційних технологій і мереж, міжнародний трансфер товарів і людей, культурний партикуляризм, реверсування диференціації, збільшення диференціювання (тобто інтеграції), деізоляція і гібридизація культурних категорій, ідентичностей, нагнітання суперечок про форми легітимації знання й одночасно посилення охорони систем демаркації з допомогою механізмів санкціонування і регуляції. Така культура, постмодерн, образно названа «французьким Чорнобилем» позначена пануванням інверсії традиційного співвідношення між одиничністю і множинністю, названої У. Ч. Ціммерлі «антиплатонівським поворотом» [11].

Культура постмодерну виявляє у своїй інтелектуальній суперструктурі поняття множинності цінностей, поєднання різноманітних стилів у науці та мистецтві, втрати традиційної ідентичності. Усе це показники відшукуваної колись об'єднавчої, а нині начебто загубленої суперструктури. Тужити за нею — пуста сентиментальність: її місце, зазначає Ціммерлі, повинна зайняти технологія.

Тому аналіз проблеми єдності знань завершується цією тезою Ціммерлі, за якою шукана єдність знаходиться не у «Теорії Всього» чи у всеосяжній філософській теорії, не в релігії чи поезії, тобто не у «другій культурі», а в «першій» — у технології. «Технологія — це одиничність множинного світу, яка пронизує його, й однаковість (*openess*)», [12] яка ним керує. Це не

«техніка» в класичному розумінні слова, не якесь знання в формі «ноу-хау». Йдеться про той тип технології, яка постає новою формою «об'єднання» (merger), певним «гібридом», де мистецтво, відділене в стародавності від техніки і позбавлене своєї об'єднаної функції, здобуває нової сили.

Антиплатонівський поворот у сучасній гносеології від фундаменталізму до фалібілізму, від монізму до плюралізму, здійснений у критичному раціоналізмі К. Поппера, методологічному анархізмі П. Фейєрабенда, методологічному плюралізмі П. Х. Шпінера призвів до переосмислення культури як взаємодії монізму і плюралізму, як виробництва многовиду (плюралізації) у всіх сферах буття. Протилежна плюралізації когнітивна процедура — внесення єдності у многовид одиничних образів та явищ, організація пізнання на основі ідеалу єдності знання — монізація — визнана не провідною, а доповнювальною процедурою, подібно до того, як встановлено діалектичний взаємозв'язок між аналізом та синтезом. Антиплатонівський поворот у культурі висунув і перед вищою освітою нові виклики. Розглянемо їх.

Криза картезіанської схеми

І. Валлерстайн, оцінюючи два фундаментальних процеси, які рухаються у протилежних напрямках, — диференціацію та інтеграцію, — вказує на те, що складно визначити, якому з них властива більша дієвість. [13], Пояснювати зростання спеціалізації розширенням накопичення знань, з яким не може справитися одна людина, для Валлерстайна недостатньо переконливе в інтелектуальному виправданні. Так, вказує він, кожен із нас досліджує тільки частку інтелектуального універсуму, безсумнівно, знаходячи користь у читанні і/або спілкуванні з тими, хто вивчає ту ж або суміжну галузь. Однак галузі вивчення певним чином завжди співвідносяться. До того ж не існує простої схеми, за допомогою якої ми могли б встановлювати кордони між галузями всередині інтелектуального універсуму. Навпаки, існує безліч таких схем, жодній з яких не вдається домогтися інтелектуальної переваги над іншими. Найважливіше те, що ці схеми «закривають» інтелектуальні проблеми так само, як вони їх і виявляють. Уся діяльність учених — це процес створення таких схем і водночас «закриття» альтернативних переконань, що певним чином становить мету всього пізнання. У ситуації конкуруючих парадигм прихильники слабшої часто вдаються до аргументу про релятивізм парадигм, за яким усі парадигми мають рівні основи. У цей аргумент ніхто по-справжньому не вірить, а менш за все ті, хто його використовує. Підтвердженням цього може бути творчість Ж.-Ф. Ліотара, одного з фундаторів філософського постмодернізму.

Принципом релятивізму парадигм проникнутий твір Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну» — один із найважливіших творів сучасної філософії вищої освіти. Написаний як Доповідь про знання в найбільш розвинених суспільствах для Ради університетів Квебека (1979), цей твір і досі визначає напрями дискусії про освіту.

Англійський переклад цієї праці Ліотара [14] у 1984 р. став важливою віхою дослідження освіти через призму глобалізації дискусії про сучасність і

постсучасність, актуалізованої «центральною» мислителями 20-ого століття М. Фуко, Ю. Хабермасом, Р. Рорті та іншими. Значення ідей постмодернізму для освіти було вперше систематично розглянуто у книзі «Постсучасна освіта» (1991) [15]. А 1995 р. в колективній монографії «Education and the Postmodern Condition» було запропоноване осмислення концепції Ліотара стосовно освіти, здійснена експлікація проблем легітимізації знання, суб'єктивності, ідентичності, людської свободи і соціальної діяльності для розвитку критичної педагогіки, гетерономної політики освіти. Аналіз освітньої ситуації за допомогою «постмодерністських» понять «домінування», «приховані навчальні плани», «політичний контроль», «влада», «ідентичність», «знання», «освіта», «звільнення» тощо нібито обіцяв рятівний вихід із «катастрофи освіти» [16].

І хоча незабаром західні філософи освіти усвідомили, що занадто багато часу витрачено на безплідний пошук виразного центрального ядра філософського постмодернізму як концепції стану радикальної плуральності, проведена робота допомогла побачити дійсність більш адекватно, ніж це зроблено у модерністській парадигмі.

Ж.-Ф. Ліотар, досліджуючи процес передачі встановлених знань (викладання), якому властиве прагматичне розщеплення на дисципліни, констатує, що таке джерело здобуття знань подібне до комп'ютерної мережі або міждисциплінарної групи для розробки нових технічних прийомів чи нової гри. Перевага інтегративної роботи в групі, члени якої не володіють ні метамовою, ні метарозповіддю для формулювання кінцевої мети знання і його правильного використання, полягає в тому, що така група використовує метод *brain storming*, який збільшує результативність досліджень.

Для сучасної освіти проблематична не відсутність знань в якій-небудь галузі, тобто компетенції, що надає можливість отримувати «хороші» досягнення з багатьох предметів дискурсу, які треба пізнати, вирішити, оцінити, змінити. Проблема полягає у труднощах будівництва мережі зв'язків, які визначають розвиток сукупності інформації й організації. Зростає значення здатності актуалізувати відповідні дані для розв'язання проблеми «тут і тепер» і вибудовувати з них ефективну стратегію.

Епоха постмодерну постає як світ, керований грою з вичерпною інформацією, оскільки остання в принципі може бути доступною для всіх експертів. У грі з вичерпною інформацією найкраща результативність досягається новою організацією даних, у чому, власне, і полягає «прийом» інтеграції. Така нова організація вдається найчастіше при з'єднанні в один ряд даних, які до того вважалися незалежними. Здатність поєднувати між собою дані, до того нез'єднані, Ліотар називає уявою. За таких умов додаткове збільшення ефективності у виробництві знання залежить у кінцевому результаті від «уяви», яка дозволяє або здійснити новий «прийом», або змінити правила гри.

Погодимось з Ліотаром, що викладання повинне забезпечувати не тільки відтворювання компетенцій, але й їх прогрес, тому необхідно, щоб навчання не обмежувалася передачею інформації, а дозволяло засвоєння процедур, що сприяють збільшенню здатності зчленовувати поля, які традиційна організація знань ревно ізолювала одне від одного.

У гумбольдтівській моделі університету, за Ж.-Ф. Ліотаром, кожна наука займає своє місце в системі, обмежуючись певною спеціалізацією. «Колонізація» чи анексія однією наукою поля іншої може спричинити тільки збурення, «шум» у системі. Протидіє такому «шумові» ідея міждисциплінарності, що особливо поширилася в освіті й науці після кризи 68 року минулого століття.

Міждисциплінарна орієнтація торкається більше виробництва знання (досліджень), ніж його передачі. Проте абсолютно розділяти ці аспекти, вважає Ж.-Ф. Ліотар, шкідливо навіть у межах функціоналізму і професіоналізму. Він критикує орієнтацію інститутів знання у всьому світі на розведення цих двох аспектів дидактики: «простого» відтворювання і «розширеного» виробництва. За Валлерстайном, у час безперервного потоку конкуруючих парадигм у структурах знання ми зможемо роздивитися їхні особливості тільки якщо будемо дивитися над кордонами. «Картезіанська схема, яка оперезала всю університетську систему, а тому і всю доктрину спеціалізацій, зазнає сьогодні серйозного виклику, вперше з кінця вісімнадцятого сторіччя». Цей виклик, на його думку, приведе до ґрунтовної інституційної реструктуризації в подальші п'ятдесят років. А тому «всім нам час уважно розглянути основні епістемологічні питання, які нині стають предметом суперечок. Тобто поглянути на них з погляду кожної з наших спеціалізованих галузей на загальну для всіх учених проблему» [17].

Інтеграція в сучасній освіті

Визначення змісту освіти — важливий інтеграційний процес у системі сучасних знань, адже це відбір уповноваженими суспільством експертами тих елементів знань, які, на їхню думку, найповніше характеризують світ знань, що їх засвоєння необхідне для успішності особистості. У процесі такого відбору відбувається укрупнення фрагментів знання, тобто перетворення (в якомусь сенсі — огрубіння) складної системи, при якому вона розглядається як більш проста система: її частини (складові підсистеми, групи елементів, фази тощо) розглядаються як безструктурні цілісні елементи з обмеженими кількісно і слабкими зовнішніми зв'язками. У процесі укрупнення відбувається об'єднання, інтеграція понять, теорій. Визначення змісту освіти, у свою чергу, впливає на процеси організації наукового знання.

Інтеграція у змісті освіти виявляється у таких формах:

а) внутрішньопредметна інтеграція — впорядкування дисциплінарної галузі знань на основі ядра технологічних умінь та звичок мислення, необхідних для успішної діяльності у «галактиці» цієї дисципліни;

б) «експансіоністська» інтеграція — реалізація інтегративного потенціалу певної галузі змісту освіти в міждисциплінарних процесах взаємодії наукового знання;

в) філософська інтеграція — реалізація дисципліною її автономного філософського компоненту;

г) інформатизаційна інтеграція — оволодіння знаннями й технологічними вміннями за допомогою сучасних інформаційних технологій;

д) технологічна інтеграція — оволодіння знаннями і вміннями передусім для ефективного використання сучасних суспільних й особистісних технологій з метою задоволення власних і суспільних потреб;

е) особистісно-зорієнтована інтеграція — створення індивідом власної, неповторної організації знання, формування інтегративного (трансверсального) розуму, здатного до особистісного самовизначення, до вільної життєтворчості, до соціально-психологічної інтеграції з якнайширшими спільнотами людства.

На думку Б. Ніколеску (B. Nicolescu), розуміння проблеми в термінах власної дисципліни поглиблюється плідним багатодисциплінарним підходом (Pluridisciplinarity). Міждисциплінарність — це передача методів від однієї дисципліни до іншої. Розрізняють три рівні міждисциплінарності: застосування, пізнання і генерації нових дисциплін. Як і багатодисциплінарність, міждисциплінарність перетинає кордони дисциплін, але її мета залишається всередині каркасів дисциплінарних досліджень. Трансдисциплінарність радикально відрізняється від багатодисциплінарності і міждисциплінарності метою і розумінням світу, який не може бути досконало вивчений у рамках дисциплінарного дослідження. Якщо трансдисциплінарність часто плутають з міждисциплінарністю і багатодисциплінарністю, то це пояснюється тим фактом, що всі три види інтеграції з'являються внаслідок перетину дисциплінарних кордонів [18].

Останнім часом проблема інтеграції знань постає у сфері використання в освіті ресурсів електронних мереж. Проблема різноманітності в освіті осмислюється у плюралізмі філософських течій, відшукуються альтернативи масовим традиційним способам навчання, традиційним фаховим позиціям в освіті [19].

Міждисциплінарна інтеграція

Кризу ідентичності сучасної вищої освіти пов'язують насамперед із неосязністю доступної інформації. У 1987 р. нараховувалося 8,530 галузей знання (knowledge fields) [20]. Багато ВНЗ розпочали процес переробки курсів навчання, внаслідок цього міждисциплінарність, інтегративність стали одними із ключових ознак навчання студентів.

Однак походження, історія, теорія і практика міждисциплінарності, її природа та значення продовжують залишатися дискусійними питаннями. Згода щодо значення і практики міждисциплінарності не допомагає з'ясувати питання міждисциплінарної інтеграції. Використання теорії систем для розкриття її природи не позбавляє розчарування, оскільки швидко з'ясовується штучність системного підходу, антропоморфність системних утворень.

І все ж практичні проблеми організації міждисциплінарного навчання у практиці навчальних закладів потрібно вирішувати сьогодні: потрібно визначати механізми координації існуючих міждисциплінарних програм, вести пошук методів навчання тих студентів, інтереси яких не відповідають стандартним галузям «major», розробляти способи здобуття «інтегрованих ступенів» та

навчання за індивідуально розробленими програмами, аналізувати відмінності у змісті міждисциплінарних програм, налагоджувати співробітництво між різними академічними відділами тощо. Про складність такої роботи свідчить експеримент із впровадження у США нового професійного ступеня.

Інтеграція як мистецтво і наука нових ступенів

Інтеграція як принцип і механізм вищої освіти виявляється у конструюванні і програмуванні відповідних компетенцій і кваліфікацій, здобуття яких гарантує випускникам ВНЗ ефективні орбіти зайнятості в структурах соціального простору. У цьому аспекті інтеграція може бути названа «мистецтвом і наукою нових ступенів».

Так, західна педагогічна думка (історія і філософія вищої освіти) пишається розробкою методики програми підготовки магістрів управління бізнесом (MBA — Master of Business Administration) [21], яку Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор назвав «найвищим досягненням у галузі освіти XX століття».

Головна складова західної бізнес-освіти, MBA — це катапульта, здатна вивести менеджера-початківця на висоти управлінської ієрархії (мова йде про ступінь, отриманий в солідних навчальних центрах). MBA вважається однією з найдорожчих навчальних програм — в Гарвардській школі бізнесу або у французькій INSEAD навчання коштує близько 30 тисяч доларів на рік. MBA займає особливе місце в структурі ділової освіти — програми навчання магістрів управління бізнесом принципово відрізняються від програм підготовки, наприклад, магістрів економіки або права (тобто другого рівня освіти «4+2» — «бакалавр плюс магістр», прийнятої в США). По-перше, MBA готує практиків: закінчивши бізнес-школу, людина займає менеджерську посаду без іншої додаткової підготовки. По-друге, на MBA можна вступати з будь-якою базовою освітою. По-третє, вступник повинен мати досвід роботи або хоча б ознайомитися із практичним бізнесом. Усі ці чинники роблять ступінь MBA важливою (хоча й не зовсім обов'язковою) умовою успішної кар'єри.

За аналогією до програми MBA сьогодні у США прагнуть розробити програми нових ступенів як реакцію на невідповідність професійної освіти потребам розвитку суспільства.

Студенти прагнуть здобути поліпшені можливості для кар'єри у бізнесі, сфері фінансів й у фірмах, які займаються високими технологіями. Задоволення таких потреб зумовлює переорієнтацію вищої освіти взагалі. Прикладом зростання інтегративних тенденцій у вищій освіті стало впровадження у США з 1999 р. професійного ступеня магістра у природничих науках (Professional MS Degrees in Science) за програмами, розробленими під керівництвом Ш. Тобіас (Sheila Tobias). Відповідаючи на потреби кадрового зміцнення персоналу фірм професіоналами, «вихованими наукою», які не прагнуть малоприбуткової дослідницької Ph. D. — кар'єри (академічного «надубивства»), ще у 1995 р. у книзі «Переосмислення науки як кар'єри» [22] була висловлена ідея розробки програми нового професійного ступеня магістра

в різних галузях науки (хімії, біології та фізики), математики, бізнесу, техніки та комбінаціях цих галузей [23].

Проведемо паралелі. Минуло декілька десятиліть, поки MBA став загальноприйнятим ступенем в академічному світі, стимулюючи розвиток теорії менеджменту і нову педагогіку. Тому перші випускники програми MS не скоро зможуть довести ринкову вартість нового ступеня магістра науки. Але MS, безперечно, стане неперевершеним ступенем 21-го століття.

Встановити характер і рівень вищої освіти експертам допомагає відповідна цільова структура певної діяльності. Наприклад, у галузі інженерної освіти ними встановлено, що багатуукладна економіка і професійно-освітні інтереси населення формують ринковий попит не лише на **інженерів-професіоналів** (інженерна еліта), але й на **інженерів-інтеграторів: інженерів-енциклопедистів**, орієнтованих на роботу в малих підприємствах, **інженерів-технологів** та **інженерів із трансферу технологій** [24]. Такий аналіз проектує завдання подальшого конструювання засобами інтеграції знань нових спеціальностей і ступенів.

Література:

1. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когитологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 144 с.
2. Chomsky, Noam. (2000). Chomsky on MisEducation, (Edited and introduced by Donaldo Macedo). — New York: Rowan and Littlefield. — 208 pp.
3. Negt O. Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform // Gewerkschaftliche Monatshefte. — Dusseldorf, 1993. — Jg.44. — №11. — S. 669–683.
4. Negt O. Vom Verschwinden der Utopien durch die Medien oder wie die Menschen erfahrungsfähiger werden können // Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (LfR). — 1997. <<http://www.lfr.de>>.
5. Поннер К. Відкрите суспільство та його вороги. У двох т. — К.: Основи, 1994.
6. Эпштейн В. Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы <<http://www.ipu.rssi.ru/publ/>>.
7. Piekara F.H. Wie idiosynkratisch ist Wissen?: Individuelle Unterschiede im Assoziieren u. bei der Anlage u. Nutzung von Informationssystemen. — (Europ. Hochschulschriften. R.6 Psychologie; Bd 24) — Frankfurt a.M. etc.: Lang 1988. — 359 s.
8. Fabri D., Munari A. Cultural psychology: A new relationship with knowledge // Cultural dynamics. — Leiden, 1990. — Vol. 3, № 4. — P. 327–339.
9. Troels E.-P. The stoic theory of oikeiosis. — Aarhus univ. press, 1990. — 278 p.
10. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. 1999. — № 1.
11. Zimmerli W. Ch. The emancipation of rhetorical elements in Art: From postmodernity to the technological era // The end of rhetoric. — Stanford, 1990. — P. 157–167.
12. ibid, P. 158.
13. Валлерстайн И. Дифференциация и реконструкция в социальных науках. Доклад для ISA Research Council, Montreal, Aug. 6, 1997 (поки що не опублікована).

14. *Ліотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна /Пер. с фр. Н.А. Шматко — М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. — 160 с. (серия «Gallicinium»); *Ліотар Ж.-Ф.* Ситуация постмодерну // *Філософ. і соціолог. думка.* — 1995. — №5–6, С. 15–38.
15. *Aronowitz, S., Giroux, H. A.* Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism, University of Minnesota Press, 1991.
16. *Education and the Postmodern Condition* / Edited by Michael Peters. Foreword by Jean-Francois Lyotard Education and Culture Series, Critical Studies, 1995. — 272 p.
17. *Валлерстайн И.* Цит. Твір.
18. Там само.
19. *Burbules, Nicholas C. and Callister Jr., Thomas A.* Watch IT: The risks and promises of information technology for education. — Boulder, CO: Westview Press. 2000. — XIII — 188 p.
20. *Crane, Diana & Small, Henry.* American Sociology since the Seventies: The Emerging Crisis in the Discipline // *Sociology and its Publics: The Forms and Fates of Disciplinary Organization*, ed. Terence Halliday & Morris Janowitz. — Chicago: University of Chicago Press, 1992. — P.197.
21. *Cohen Allan R.* The Portable MBA in Management. — John Wiley&Sons, Inc., 1993. — 392 p.
22. *Tobias S., Chubin D., and Aylesworth K.* Rethinking Science as a Career. — Research Corporation, 1995. <<http://www.rescorp.org/>>. Див. інші книги Sheila Tobias <<http://www.Sheila.Tobias.net>>; *Kumagai J.* Professional Master's Degrees Promise Quicker Entry Into Industry Jobs // *Phys. Today* 52(6), 54-55 (1999); *Tobias Sh.* Conceptualizing a New Degree. Remarks by Sheila Tobias at a gathering of educators, industrial, and government agency representatives, convened to discuss «Emerging Fields in Science»; on the web at <<http://www.ScienceMasters.com/ConceptualizingANewDegree.htm>>.
23. Для подальшої інформації про всі вищезазначені програми див. <<http://www.ScienceMasters.com>>.
24. Основные принципы национальной доктрины инженерного образования // <http://aeer.tomsk.ru/win/AIO_DOKTR.htm> — 23.03.2001.

Сергій Клепко. Интеграция и полиморфизм знания в высшем образовании

Целью статьи является раскрытие полиморфизма и интеграции знания в ситуации кризиса картезианской схемы университетской системы образования и доктрины специализаций. Потеря доверия к идеалистическим суперструктурам и метанарративам заставляет высшую школу искать новые парадигмы развития, осуществлять институциональную реструктуризацию на основе «искусства и науки новых степеней» — конструирования эффективных компетентностей и квалификаций у выпускников вузов. Множественность интерпретаций интеграции как принципа и механизма высшего образования обнаруживается в формах внутрипредметной, «экспансионистской», философской, информатизационной, технологической, личностно-ориентированной интеграции знаний, междисциплинарного, трансдисциплинарного и постдисциплинарного университета. Вводится различие холистского, трансверсального

и «эстетического» типов интеграции знаний в зависимости от понимания иерархии между «целым», «суммой частей целого» и «всем». Исследуются формирование образования и сжатие информации средствами визуализации на основе эстетических закономерностей. Выясняются альтернативы идеалу единства науки, концепциям холистской псевдо-интеграции, дидактике экстенсивной интеграции. Процессы интеграции концептуализируются в голографической модели высшего образования как единства предметной (ресологической), опорной (знаниевой) и коммуникативной «волн образования» на основе понимания человека как «точки пересечения всех планов бытия». Философия образования трактуется как теория интеграции человека с миром, обществом и «миром знаний», а практические проблемы разработки учебных программ и новых специальностей — как вызов ее развитию.

Serhiy Klepko. Integration and Polymorphism of Knowledge in Higher Education

To disclose knowledge polymorphism and integration under crisis condition of Cartesian scheme of university system of education and doctrine of specializations is the purpose of the article. The loss of trust to idealistic superstructures and meta-narrative make higher school to search for a new paradigm of development, to carry out institutional re-structuring on a basis of «arts and sciences of the new degrees» such as designing effective competences and qualifications of the High School graduates. Plurality of integration interpretations as a principle and mechanism of Higher Education is found out in the forms of internal-subject, «expansionist», philosophical, information science, technological, personality-oriented knowledge integration, and also interdisciplinary, trans-disciplinary and post-disciplinary university. The distinction between holistic, transversal and «aesthetic» types of knowledge integration depending on understanding of a hierarchy between «whole», «sum of the parts of the whole» and «all» is given. The education formation and information compression by means of visualization on the basis of aesthetic laws are investigated. The alternatives to the ideal of science unity, holistic pseudo-integration concepts, and extensive integration didactics are found out. Integration processes are conceptualized in the holographic model of Higher Education as a unity of subject (resological), basic (knowledge) and communicative «waves of education» based on comprehension of a man as «a cross-point of all plans of being». Philosophy of Education is treated as a theory of integration of a man with the world, society and «the world of knowledge», and practical problems of the educational programs and new specialties design — as a challenge to its development.

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЇ ОСВІТИ

У цьому номері журналу ми відкриваємо важливу рубрику «Сучасні методології освіти», матеріали якої, сподіваємося, стануть у нагоді тим нашим читачам, які шукають більш ефективних шляхів навчання і наближення освіти до сучасного життя та його вимог. Тут висвітлюватимуться новітні ідеї та концепції актуальних сьогодні філософсько-методологічних засад освіти. Перш за все, мова піде про постнекласичні напрямки, зокрема, синергетику, тоталогію, психонетику тощо, які набувають все більшого поширення в Україні та за її межами, у тому числі й особливо стосовно проблем освіти. Їх розвиток відбувається на тлі вичерпання можливостей традиційних класичних та некласичних освітянських концептуальних підходів і як їх розвиток у нових умовах.

Редакція розглядає цю рубрику як трибуну для обміну думками й обговорення нових ідей філософами, педагогами, психологами, соціологами та фахівцями інших дисциплін, причетними до освітянських проблем, а також для аналізу продуктивного педагогічного досвіду, набутого практичними працівниками дошкільної, середньої, вищої та післядипломної освіти. Ми плануємо різноманітні форми подання думок читачів — у вигляді не лише статей, а й матеріалів круглих столів, читацьких конференцій, рецензій на нові підручники та методичні новації тощо. Сподіваємося на цікаву і плідну співпрацю з усіма, хто бажає підйому нашої педагогічної науки та якості і рівня освіти в Україні.

Рубрику відкриває стаття доктора філософських наук, професора, керівника Лабораторії постнекласичних методологій при Центрі гуманітарної освіти НАН України, автора книги «Тоталлогія», що вийшла в 2005 році, Кізіми Володимира Вікторовича. Фахівці з освітянської методології мали можливість прочитати попередню його статтю «Ідея та принципи постнекласичної освіти» в часописі «Вища освіта України» (№2 за 2003 рік), а також такі основоположні праці Володимира Вікторовича, як «Постнекласична методологія та постнекласична освіта» та «Освіта як сизигійний процес» у першому і другому випусках колективних праць «Наукові і освітянські методології та практики» (Київ, ЦГО НАН України, відповідно за 2003 та 2004 роки).



Владимир КИЗИМА

НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА*

Статья посвящена анализу с позиций метафизики тотальности перспективных путей выведения современной философии образования из мировоззренческого тупика.

Кризис образования в Украине: потребность в новом мировоззрении

Сущность указанного кризиса связана с утратой прежних интегральных смыслов и стратегий общественного развития в стране, что, при отсутствии новых, создало экзистенциальный вакуум в обществе в целом и в образовании прежде всего. Ведь любое образование с самого начала строится на провозглашении и утверждении системы определенных жизненных ценностей. Сегодня такой системы нет, *образование утратило свою душу*. Кризис именно в этом. Без мировоззренческого основания от образования остается муштра и механическое усвоение разнородной информации, улечивается мысль, культура, человечность, отпадает потребность в грамотности, профессионализме и интеллигентности преподавателей, Учителя заменяет ремесленник. Происходит резкое падение качества обучения и сужение поля интересов учащихся, унифицируются мотивы и смыслы самого получения образования. Определяющим становится материальный критерий — ожидаемая хорошо оплачиваемая работа сразу после окончания вуза или, по крайней мере, в перспективе. Образование, которое всегда было призвано помогать определяться со смысловыми ценностями, приобретать знания, профессиональные практические навыки и давать мощный импульс началу самореализации человеком своего творческого потенциала, сегодня не выполняет этих задач. Оно, в значительной мере, опустилось до уровня проблем собственного выживания, забот о коммерческой стороне обучения и рыночного, т. е. стихийного обслуживания текущей повседневности общества. Утрата прежних жизненных

* Статья подготовлена в рамках украинско-российского проекта «Постнеклассическая методология: становления, развития, принципы, перспективы» (Постанова Президії НАН України № 67 від 6.04.2005р. Проект №14).

ориентиров, дополняемая у значительной части населения неприятием новых, порождает уход от перспективных целей, пренебрежение к фундаментальным знаниям (из-за их продолжающейся невостребованности), погоню за сиюминутным успехом. А это ведет к измельчанию интересов, легитимизирует в общественном сознании отход от гуманистических ценностей, оправдывает эгоизм и добывание денег любым, в том числе незаконным образом, даже ценой жизни людей. Общество свыкается с антисоциальными явлениями, ведущими его к разложению и деградации.

Есть ли объективная альтернатива данной ситуации? Как всегда в таких случаях, выход состоит прежде всего в утверждении *новых мировоззренческих горизонтов*, в следовании новым общественным целям, важным как для каждого человека, так и для общества в целом и достойным того, чтобы им можно было посвятить жизнь. Поэтому сегодня особая ответственность лежит на гуманитариях, особенно — философам. Именно в гуманитарной сфере оформляются новые долговременные идеалы, надежды и императивы. Сегодня речь идет об уходе от конформизма и сервилизма по отношению к кризисной стихии текущей жизни и об ориентации на новые глубинные, позитивные тенденции интеграции и интернационализации жизни социума. Последние уже не только отчетливо проявились, но и требуют новых социальных технологий и, как следствие, новой образовательной политики. Принципиально важно, что эти тенденции носят глобальный характер и именно эта перспектива создает сегодня условия раскрытия новых возможностей человека и открывает качественно иные пути развития. Задача в том, чтобы осмыслить этот объективный процесс и строить образование на его основе, а не вопреки ему. Попытками возродить средневековую роль религии в социуме или изобрести на научно-политических конференциях и «спустить» в общество особую национальную идею в этом случае не обойтись, хотя бы в силу наличия сложных межконфессиональных отношений в Украине, да и в мире, и абсолютной бесперспективности насильственного утверждения некоей единой общерелигиозной духовности. Современное общество — не религиозная община, пробовать заменить светское образование религиозным, возвратиться от развивающихся сегодня коммуникативных идей к религиозной этике и внедрять ее в школах — значит пытаться насаждать в XXI веке архаичный образ жизни. Кроме социального напряжения, потери значительных материальных и духовных ресурсов и деградации сферы образования и общества в целом это ничего не даст. Аналогично, национальная идея единого народа как нации, сыгравшая важную роль в период буржуазных революций, сегодня хотя и остается актуальной для консолидации отставших этнических общностей, в целом недостаточна, потому что сегодня определяющую роль играет выработка взаимопонимания самих национальных и этнических комплексов в едином процессе глобализации социума. Более того, решение национальных проблем само попало в непосредственную зависимость от общецивилизационных процессов. Любые национально-демократические движения испытывают сегодня сильнейшие влияния из-за национальных границ.

Главный глубинный фактор, определяющий сегодняшнюю духовную, и не только духовную, жизнь — формирование нового способа жизнедеятельности людей, схожего в разных странах и на разных континентах. В результате этого *любой человек объективно попадает в единую планетарную систему социальных отношений*. А новое социальное мироотношение всегда порождает новое мироощущение, которое через соответствующее мировосприятие и миропредставление вело к новому мировоззрению и появлению новой философии. На основе обратного влияния последней на общество замыкалась цепь преобразований, формировался новый взгляд на бытие и рождалась новая культура. Включаясь в качественно новую, глобальную систему отношений, современный человек продуцирует новые идеи, формирует и открывает для себя новые возможности и качественно меняется сам. Массы людей во всем мире, прежде всего молодежь, втягиваясь сегодня в водоворот гражданских общественных движений, форумов и коммуникаций, из посторонних наблюдателей превращаются в непосредственных участников происходящего, активной ведут себя в отстаивании своих прав и иначе смотрят на мир. «Помаранчевые» события в Украине явились одним из многочисленных национальных свидетельств этого и должны оцениваться также (и прежде всего) в этом контексте. Сущность нового мироотношения для человека состоит в том, что где бы он ни жил, он приучается смотреть на действительность *изнутри*, — не только отстраненно осмысливая, разлагая и анализируя ее, а и, прежде всего, живо переживая, *чувствуя ее целостность, частью которой он сам является*. Столь существенное изменение перспективы видения бытия актуализирует ранее скрытые способности человека, изменяет характер его социальной жизнедеятельности и общественных отношений. Вместе с этим идет процесс формирования новых людей. Сегодня, даже уехав из своей страны, индивид не освобождается от происходящего в ней, в известном смысле остается в ней, потому что не изымается из единого, тотально пронизанного потоками информации мира, из которого нельзя вырваться, чтобы бесстрастно рассуждать о нем извне. Он остается участником тех же событий, меняя лишь ракурс их восприятия, не может «выключиться» из постоянной динамики мировых трансформаций.

В условиях непрерывно меняющейся ситуации и необходимости такого же почти непрерывного принятия решений, часто в недостаточно определенных, а то и экстремальных жизненных условиях, выдвигаются новые требования к мышлению человека. Формальная логика и дискурсивное развертывание мысли оказываются недостаточно эффективными. Все более важным становится умение мыслить комплексно, холистично, образно, предлагать не рассуждения, а идеи и решения. Это приносит максимальный успех. Соответственно, актуализируется необходимость в новых способах и регулятивах практической деятельности. Все это создает объективные предпосылки для формирования *принципов и развития нового образования*, впервые *объединяет все мировое сообщество в образовательной политике*. Как бы все это ни казалось нам далеким от сегодняшней повседневной жизни, на самом деле именно данные обстоятельства *уже определяют происходящее с нами сегодня*. Поэтому разработка указанных принципов важна не только

для развития международных форм сотрудничества в образовательной сфере и для определения правильной стратегии участия в них Украины, а и, прежде всего, для выработки правильной стратегии образовательной деятельности в самой Украине.

Ниже обобщаются и развиваются ранее высказанные идеи автора по рассматриваемой теме [1].

Какое образование необходимо сегодня?

Классический и неклассический — традиционные типы образования — воспроизводили (и до сих пор воспроизводят) людей традиционного типа. Сегодня необходимо *постнеклассическое образование для новых людей*. Что указывает на необходимость преодоления традиционализма? В образовательной политике необходимо учитывать, что *отдельный человек* все больше становится эпицентром процессов глобализации. Стихийно, но неуклонно он обретает черты *нового человека*, не вписывающегося в стереотипы поведения человека традиционного. Активно распространяющееся в мире представление о новом поколении необычных по своим способностям детей («детей-индиго») выявляет не столько данные способности (такие способности всегда присутствовали в обществе, например в виде гениальности), сколько то, что сегодня они приобретают *социально значимый* характер. Для них пришло время. Для новых людей главным является не конфронтация (подчинение человеком мира или миром человека), а стремление к сопряжению, согласованию (*сизигии*) всех сторон жизни в общую картину бытия, как условие собственного адекватного самоопределения в нем и комфортного спокойствия каждого индивида. Новые, более гибкие способы поведения этих людей, распространяющиеся уже и на жизнь людей традиционного типа, способствуют формированию новой, сизигийной рациональности, а вместе с этим формируют потребность в новом, *сизигийном* образовании.

Для обоснования этого вывода можно сослаться на отмечаемую многими социологами утрату современными развитыми обществами устойчивой социальной стратификации, а человеком — стабильной статусной роли и традиционной социальной самоидентификации (Э. Гидденс, П. Бурдье и др.). Современный человек идентифицирует себя одновременно с разными статусами, доминирующий характер тех или иных из которых зависит от ситуации, в которой человек оказывается. Прежде цельные позиции индивидов расщепляются, ослабляется обязательность их прежних ролевых предписаний, в человеке происходит сближение и совмещение качественно разных, иногда контрастных ролей [2, 3–19]. В другой работе говорится о формировании «смешанного (полифонического) общества», в котором согласованы интересы всех социальных групп и слоев [3, 6]. В этих условиях человек должен уметь сознательно ориентироваться в социальном пространстве так же быстро и адекватно, как, например, он вынужден «переключать» свои переживания с восприятия трагических событий в телефильме, на содержание назойливой рекламы, которая этот фильм перебивает. Представители наиболее обеспеченных и экономически активных

групп населения вообще свой статус соотносят с международной ситуацией и чувствуют себя скорее гражданами планеты, чем своей страны, что часто фиксируется наличием у них нескольких паспортов.

Новая ситуация вносит диссонанс в представления об образовании, порождает растерянность у представителей педагогической науки. Это проявляется в эмпиризме и плюрализме во взглядах на роль образования в современных условиях, в субъективизации и размывании самого понятия образования и его традиционных оснований. Происходит обострение «выяснения отношений» между разными образовательными школами и системами, например европейской и американской, а также в связи с различием национально-этнических, культурно-исторических, религиозных признаков. Однако в этом диффузно «плывущем» процессе и одновременно с ним действуют мощные интегрирующие механизмы, сближающие людей, — не только внутри обществ, а также и между обществами, — уплотняющие их взаимозависимость по принципу сетевой системы, ломающей прежние иерархические отношения (М. Кастельс). В условиях сети каждый человек оказывается неповторимым и, одновременно, равноправным «узлом», а согласование их действий носит характер не директивных указаний, а координации взаимно заинтересованных друг в друге людей, затрагивающей всех и имеющей значение для всех. Сочетание сетевого и иерархического принципов успешно реализуется сегодня в разнообразных общественных движениях.

Однако, на самом деле даже сетевая модель «ячеек» и «узлов» — только одна из новых форм институционализации глобального сообщества, к которым подключаются все новые массы людей. В общем же случае следует исходить из *принципа диверсизации*, утверждающего: любая часть социальной тотальности может при определенных условиях разворачиваться в качественно иную субтотальность, выступающую не как антипод исходного целого, а как момент его собственного развития, в котором заинтересованы все. Иначе говоря, сизигийная ситуация предполагает не столько истребительную конкуренцию всех со всеми, сколько свободу неповторимого развития каждого индивида при общей заинтересованности в ней всех. При всей, не до конца сегодня ясной технологической стороне новых институциональных отношений, продвижение в направлении их формирования не вызывает сомнений. Сильная власть, т. е. власть, которая направлена только сверху вниз, отмечает один из ведущих современных социологов Э. Гидденс, «утрачивает свою действенность в мире, который основывается на активной коммуникации» [4, 55–56]. Э. Гидденс, прогнозируя «воинственные столкновения» в XXI в. противников («фундаменталистов») и сторонников («космополитов») взаимопроникновения культур, уверен, что «космополитическое мировоззрение станет решающим» [4, 9].

Все эти обстоятельства порождают общую тенденцию формирования нового, всесторонне развитого человека среди таких же других. Вместе с тем человечество из разъединенного населения планеты постепенно превращается в *единого субъекта своей жизни*, которому соответствуют новые типы

человеческих индивидов. В связи с этими глобальными прооцессами стратегическим вопросом образовательных проблем в сегодняшнем мире становится вопрос о смысле и способах новой жизни человека, о новом мировоззрении и характере отношений человека к тотальной действительности, частью которой он является. Речь идет о новом качестве потребностей, выходящих за границы местных социоприродных и культурно-исторических особенностей, о новой рациональности, созвучной не только членам одного локуса или нации, а всем людям мирового сообщества. Миллиарды людей уже сегодня могут не только приобщаться к мировой интернет-сети, почти беспрепятственно передвигаться по планете как по ареалу общей жизни, а и одновременно, благодаря телевидению, сопереживать событиям, происходящим в разных точках планеты. Человечество формируется как одна большая семья, жизнь каждого члена которой имеет не только свой собственный, а и общий смысл, ценность и характер. Отстаивая профессиональные, национальные, религиозные, бизнесовые и иные интересы, человек сегодня делает это, одновременно будучи вынужденным учитывать интересы других, гармонизируя их с более широкими, в том числе международными связями, отношениями, тенденциями. Время односторонних силовых побед уходит, этот путь все менее привлекателен, поскольку не дает устойчивых позитивных результатов и все более опасен для своих инициаторов, даже если ими оказываются целые страны, в том числе такие, как США. Сегодня нельзя добиться успеха, действуя только локально и не учитывая глобальной ситуации.

Новое мышление связано с новым мировоззрением, с позиций которого не только люди и общества, а и деревья, животные, камни, реки, вулканы, моря и океаны, каждая травинка и росинка — хотя они и неповторимы в своей судьбе, — единокровны общей земной жизнью и чувствительны друг к другу. Это так же естественно, как и то, что каждый несет в себе коды бытия не только своего общества, своей нации, нашей планеты, а и всего бытия как такового, но живет отдельно, здесь и теперь, неповторим и должен уметь находить правильные решения в совершенно конкретных ситуациях. Как любил повторять Мигель де Унамуно, «человек для вселенной — ничто, но для себя — все». К этому можно, однако, добавить: он неповторим, но своей неповторимой самостью представляет универсум. Поэтому достижение индивидуальной сизигийности — естественное желание и цель нового человека. Понятие сизигии становится центральным в понимании его особенностей и специфики нового образования. Жить сизигийно в каждом своем поступке и на всем жизненном пути — главный *объективный* императив нового человека и, что особенно важно, также и *желание его самого*. Субъективная потребность совпадает, в этом случае, с объективными требованиями, а это означает, что человек, если ему удастся быть сизигийным, является человеком *истинно свободным*. Сегодняшние традиционные люди сталкиваются друг с другом в борьбе за владение одной и той же субстанцией, противопоставляя друг другу одну и ту же цель-ценность — деньги, унифицируя себя и свои жизни в общей погоне за ней. У нового человека

борьба за денежный монополизм уступает место иной ценности — непрерывному пребыванию в состоянии индивидуальной, неунифицированной гармонии-комфортности с миром, неповторимой для *его* уникальной жизни в *его* хронотопе бытия. Задача ненасытной гонки за одинаковыми благами заменяется развитием умения *непрерывно и адекватно определять и чувствовать свое личное место в тотальности общественного и природного бытия*. Теоретические концепты Григория Сковороды о сродном труде и счастье сегодня приобретают черты практической потребности. Никто не может жить вместо человека, занять его место в бытии и вступить с ним в конкуренцию иной, столь же индивидуальной жизнью, если каждый умеет находить *свое* место в любой ситуации. Претендовать в этом случае на чужое, значит терять свое согласие с миром, свою свободу, пытаться жить не своей жизнью, отчуждать себя и свою жизнь от самого себя. Деньги должны быть не целью, тем более не высшей ценностью, а средством, подчиненным сизигийным задачам человека. Вместе с этим человек окончательно выделяется из животного мира, начинает представлять собой весь, и прежде всего земной и солнечный, универсум, обретает черты понимаемых по-новому *универсализма* и *гуманизма*, которые, наряду с *сизигийностью*, становятся принципами его жизни. Именно на этом мировоззренческом основании он становится и должен стать новым человеком. Он не встречает преград, потому что владеет сизигическим искусством управлять своим неповторимым единством с миром одинаково полезно себе и миру, не пересекается в непримиримой позиции с другим, всегда по-своему неповторимым человеком именно в силу этой взаимной неповторимости. Сизигия выступает поэтому также как *истинная моральность*. Свобода и нравственность сливаются в одно качество — *человечность*, которое пока не стало ведущим, но необходимость в котором будет неуклонно актуализироваться.

Принципы нового образования

Исходным пунктом обучения сизигическому искусству должен быть принцип: видеть в каждом учащемся проявление глубин и полноты бытия и, в то же время, полноценную его (бытия) часть, явно или неявно присутствующую в остальных бытийных формах как родственная им душа. Человек — это *человекомирная тотальность*, прямо или косвенно созвучная наличным или виртуальным планам бытийного ландшафта. Данное созвучие особенно ярко проявляется между людьми. К. Г. Юнг говорил о «симбиозе» — удивительном, но естественном психологическом состоянии, в котором содержание личного бессознательного одного человека переживается другим. Симбиоз проявляется в бессознательных межличностных связях, легко выявляется при заинтересованном внимании человека к другому, поскольку неявно присутствует всегда. Юнг иллюстрировал его на примере соотношения экстраверсии и интроверсии, где доминирование одной установки вызывает бессознательные корреляции другой. Человек есть социоприродная целостность, которая развертываясь в себе, остается сохраняющимся в себе единством, и в котором человек и его среда взаимно меняются, но

всегда пребывают в единстве. Человека следует понимать как вселенский феномен, сохраняющий свою самость несмотря на происходящие с ним метаморфозы, но, одновременно, живущий благодаря им и через них. Он должен осознавать и чувствовать себя микрокосмом, укорененным в универсуме, а не «кретином», «придурком», «козлом» или «задницей», каким его представляет современная телевизионная масс-«культура». В осознании необходимости возврата человеку его *человекомировой сущности*, т. е. в преодолении его отчужденности от мира и от себя самого, заключается *главное требование нового мировоззрения*, а также определяемого им образа жизни общества и образования. «Чувствуй себя полнотой бытия!»; «сохраняй гармонию в себе!», «живи тотально!», «ты — в мире, мир — в тебе!» — вот лозунги нового человека. Соответственно, центральной идеей нового образования является *непрерывающееся на протяжении всей жизни человека все более полное устранение неопределенности его статуса в мире познавательных и деятельностных практик, выявление и раскрытие все более глубоких измерений его самости, новых глубин и масштабов его бытия*. Если сказать кратко — это **сознательно осуществляемая тоталлизация его жизни и деятельности**.

Новое образование активно развивает способность человека к интегральному мироощущению, подключению к его дискурсивной логике всего арсенала его психических функций, соединения деятельностного и недейтельностного сознания (C1 и C2) и усвоения ряда принципов сизигийной рациональности, рассматриваемых в метафизике тотальности [5, 266—270; 11, 115—135]. В частности, сегодня уже происходит практическое освоение и сознательное использование особой психологической способности человека — синестезии — механизма преобразования глубинных перцептивных универсалий в конкретные видимые формы, выясняются процедуры волевой развертки смыслов в любых психических модальных и знаковых средах, осуществляется формирование языков, адекватных поставленной задаче или волевому намерению, приемов развития эмпатии, идентификации смысловых полей членов рабочей группы и т. д. Решением подобных задач занимается новая область постнеклассического знания — психонетика, ориентированная на разработку психотехнологий, опирающихся на использование свойств, присущих только психике человека. Она несет в себе потенции иного, постинформационного технологического развития [6]. Основанное на такой базе образование позволит человеку использовать сознание не только в локальной, но и нелокальной функциях, преодолевать узость прежних технологий, все основательней осваивать и познавать одновременно мир и себя, — не отдельно мир и отдельно себя, а прежде всего разные *формы и этапы развития своего онтико-онтологического единства*. Этот процесс открывает человеку небывалые перспективы и возможности гармонизации своей жизни с все более широким социальным и природным контекстом.

Противопоставление человека и мира в традиционном — классическом и неклассическом — образовании оказывается недостаточным и ограниченным, поскольку отталкивается от неизменности объекта либо субъекта и от их искусственного противопоставления, которое затем всегда приходилось

преодолевать. В классической педагогике это преодоление осуществлялось за счет «подгонки» внутреннего мира учащегося под порядок добытых классиками и предыдущим опытом общества норм, правил и стереотипов мышления и поведения. В неклассической, наоборот, мир, рассматриваемый как хаос, упорядочивается по правилам рационального человеческого мышления (на основе т. н. врожденных, априорных или приобретенных в обществе принципов, идей, правил, теорий и соответствующих им проектов — планов, стратегий, производственно-индустриальных и иных технологий).

Понятие жизненной ситуации

Каковы практические пути воплощения в жизнь указанных принципов? Общий тезис об онтико-онтологической двойственности человека на практике реализуется в обеспечении *непрерывной неразрывности человека и условий его жизнедеятельности*, осуществляемой в форме той или иной **жизненной ситуации**. Индивид в своей текущей жизненной озабоченности акцентирует внимание не столько на себе или на условиях своей жизни, сколько на меняющихся онтико-онтологических комплексах жизнедеятельности «человекобытия», которые и образуют реальные жизненные ситуации и в которых он своими действиями способен играть существенную роль. Именно оптимальное поведение в жизненных ситуациях и управление ими составляет на самом деле его перманентную проблему. В том, чтобы учащийся осознал это и научился оптимально вести себя в любых жизненных ситуациях самоорганизации и их смене **состоит непосредственная задача образования**. В жизненной ситуации имеет место *самодетерминация*: человек, меняя условия как *субъект* активности, испытывает их изменения на себе, т. е. одновременно через условия является *объектом* собственного влияния. Иначе говоря, реально существует не человек и не среда сами по себе, а *их развертывающееся единство*, которое на практике и выступает как человеко-мировая тотальность. В ходе такого жизнедеятельности осуществляются перемещения, расширения и углубления онтико-онтологических границ «человек-мир» и в этом движении трудно указать на неизменную ведущую и ведомую стороны, дальнейшая жизнь человека и эволюция самих ее условий зависят от осознания характера их постоянной неразрывности и единства.

Что означают «обстоятельства»? Х. Ортега-и-Гассет в своей известной формуле «Я есть Я и мои обстоятельства» зафиксировал неотъемлемость человека от мира, то, что этот мир человек несет в себе, указал не только на недостаточность, а и на невозможность бытия человека без мира, и подошел к понятию жизненной ситуации, но не сделал последнего шага. Понятие обстоятельств следует характеризовать не как бытие вообще, а как *непосредственно (актуальным образом) влияющий на поведение человека комплекс местных условий, частью которых человек является*. Это не означает игнорирования дальних и сверхдальних условий. Речь идет об их дифференциации. Все другие отношения человека с миром в этой ситуации остаются в скрытом (*виртуальном*) виде и являются обстоятельствами,

действующими лишь виртуально, т. е. не определяющим образом, поскольку не все качества и свойства человека непосредственно проявляются в текущий момент, а лишь некоторые. В другой ситуации часть бывших виртуальных влияний может переходить в реальное состояние. Когда я читаю лекцию, иные порядки моей жизни — бытовой, семейный, научный, общественно-политический и другие — во мне присутствуют, но в скрытом виде — виртуально. А если я пишу научную статью, ситуация меняется: на первое место выходит (актуализируется) научный план, а лекция, бытовые проблемы и др. становятся или остаются виртуальными. Это имеет место при любом переходе из одной ситуации к другой, но понятие жизненной ситуации сохраняется в любом случае. Жизненными ситуациями человека являются, например: «семья в ее жизнедеятельности» — для членов семьи, «диалогическое общение» — для участников диалога, «спортивное состязание» — для участников состязания, «политический момент» — для политических сил, «экологическая ситуация» — для природы и общества, «производственный процесс» — для тех, кто его осуществляет, «познавательная ситуация» — для субъекта познания и т. д. В них и в их смене отсутствует абсолютный приоритет человека или среды и вечная закреплённость объектной или субъектной функций за одними и теми же носителями. Неизменным является только их трансформирующееся единство, в котором человек и жизненная ситуация неразрывны и в этом и состоит реальность данного единства как тотальности. Смена жизненных ситуаций человеком означает смену актуального и виртуального моментов, и эти трансформации означают шаги в жизненном движении человека, которые непосредственно важны для него как «линия» его жизни.

Жизненная ситуация как амер

В связи с тем, что в своей жизни человек постоянно переходит из одних жизненных ситуаций в другие, возникает необходимость введения дополнительного понятия — *«амер»*. Это понятие играет важную роль в новом образовании, и понимание его смысла является предпосылкой «схватывания» духа нового образования, его задач и методов осуществления. Чтобы уяснить его смысл, учтем, что жизненная ситуация — не субъективное образование и не произвольный фрагмент жизненного процесса человека, а локальная целостная реальность, своеобразный «узел реальности», завязанный пересечением разнотипных влияний среды, в котором оказался человек. Она как таковая объективно имеет парсически-генерологическую природу: присутствующие в жизненной ситуации актуальный и виртуальный моменты проявляются в виде *парсически-генерологической (pg-) двойственности*. *Генерологический* аспект (от лат. *genero* — порождать, создавать) характеризует ситуацию как определившуюся (актуализированную), т. е. относительно завершённую и самодостаточную систему и структуру устойчивых отношений, норм и правил поведения, благодаря которым мы и говорим о ней как о данной ситуации и отделяем ее от фона. В отличие от

этого *парсический* аспект (от лат. *pars* — часть) присутствует в ней как незавершенные, неопределившиеся тенденции, несистемные, играющие лишь частичную, неопределяющую роль, латентные процессы, — все, что открыто внешней среде, в том числе в виде дальних и сверхдальних влияний на ситуацию. Парсика присутствует в главных (генерологических) отношениях в скрытом виде, проявляется в них в случайностях и аномальных отклонениях. Если генерология, которая является способом бытия *онтики* жизненной ситуации, то парсика есть проявление ее *онтологической* виртуальной компоненты.

Например, в жизненной ситуации, которую мы называем «лекция», комплекс непосредственных отношений «лектор-слушатели» является генерологическим, а все прочие характеристики и отношения участников ситуации, причем не только между собой, а и с остальным миром (индивидуальные психологические, половозрастные и другие особенности лектора и слушателей, их личные вкусы, пристрастия и интересы, переживания, неучебные связи и приоритеты, их отношения с начальством, друзьями, знакомыми и т.п.) — парсическими. Парсические отношения присутствуют в текущей лекционной ситуации не в определяющем, а в скрытом виде, имеют виртуальный характер, хотя и вполне реальные.

Что происходит в процессе изменения или смены человеком жизненной ситуации? До того, как человек, выйдя из одной жизненной ситуации, оказывается в другой, он проходит через специфическое неопределенное состояние, в котором *стирается грань между прежними парсикой и генерологией, но еще отсутствует система новых pg-отношений*. Поэтому в момент смены имеет место актуально-виртуальная, *pg-неопределенность*. Данное текучее состояние отличается от стабильных *pg-комплексов* *pg-аморфностью* и текучестью, *имеет субстанциальный характер* по отношению к разным возможным будущим *pg-формам*, которые могут быть им порождены. Подобные переходные субстанциальные комплексы и выступают как *американские состояния* или *амеры*. В момент окончания лекции, либо в другой ситуации (например, когда лекция перерастает в полилог аудитории по нелекционным, скажем политическим, вопросам) это *pg-отношение* нарушается и ситуация переходит в американское состояние, из которого могут быть разные выходы и именно от поведения и решений участников события зависит характер этих выходов. Аналогично, в жизненной ситуации «производственный процесс» отношения работников и администрации в обеспечении производственных технологий носят генерологический характер, а вся остальная, внепроизводственная жизнь участников процесса производства (бытовая, общественная работа, участие в спортивной жизни, политические интересы и т. д.) является по отношению к нему парсической. Но в случаях, нарушающих этот порядок, — забастовка и т.п. — можно говорить об американском состоянии производственной ситуации.

Американские состояния играют чрезвычайно важную роль в жизнедеятельности человека, потому что они представляют собой состояния *необходимости принятия решений*. На основе знания особенностей американского

состояния можно обучать человека владению инициативой в любой ситуации, — тем самым управлению своим жизненным процессом. Переходы к америческому состоянию связаны с тем, что жизнедействие человека не всегда укладывается в жесткие правила наличных отношений со средой, что особенно характерно для детей и молодых людей. Но и любой человек рано или поздно, как говорил Э. Мунье, начинает «переливаться через край» сложившегося *pg*-функционирования, поскольку его возможности уходят в глубину его самости, преодолевающей местные условия, и прорываются наружу. Тогда часть парсических связей начинает актуализироваться, т. е. приобретать для человека главное значение, растет его «чувствительность» к ранее безразличным факторам, меняется его интегральное мироощущение, некоторые «посторонние» влияния начинают значить для него больше, чем его функциональный статус в генерологической системе. Прежние же генерологические отношения могут утрачивать для него ведущий характер, переходят в разряд парсических. Происходит перестройка его жизненного состояния, т. е. системы его *pg*-отношений. Например, после окончания лекции слушатель оказывается в другой системе главных отношений, где выступает уже не как слушатель, а, скажем, как пешеход на улице, зритель спектакля в театре, читатель библиотеки, член семьи и т. д. В каждом подобном случае жизнедействие человека преодолевает систему прежнего поведенческого ареала, освобождается от нее, переходит в другую систему парсически-генерологических отношений и занимает новое положение в общем ландшафте жизненных метаморфоз. Данные переходы представляют особый интерес.

Амеры не существуют как раз навсегда данные. Они возникают и исчезают. В жизни человека америческая ситуация часто возникает в виде предварительного, еще неустойчивого обозначения локального места среды, в котором человек оказался как его часть в тот или иной момент его жизнедеятельности — в ситуации на площади, в супермаркете, в транспорте, в потоке пешеходов, в неопределенном (маргинальном) социальном состоянии, на пересечении разных традиций, научных школ, мировоззренческих ориентаций и т. д. Изменение местных потоков меняет и характер места и отношения человека к нему и, соответственно, места к человеку, вся ситуация носит зыбкий характер. Человек как ее часть вообще может не воспринимать ее как самостоятельную жизненную ситуацию и действовать без учета ее специфического статуса, вести себя не самоопределившись, а это значит неадекватно событиям. На самом деле уже само пребывание его в каком-то месте как части того или иного социального, природного или мыслительного ландшафта, в зародыше обозначает простейшую, исходную форму его единства и одновременно отличия от среды. Эта форма далее способна превратиться в амер. Амер формируется тогда, когда пересечение потоков становится более или менее устойчивым, а протоамерическое состояние фиксируется как хотя и поточное, но относительно стабильное и самостоятельное, способное в дальнейшем на вторичные порождения собственных элементов и структур — зародыша, способного к саморазвитию

и образованию субструктур и их морфологии. Так, вначале хаотичные, но потом структурирующиеся и приобретающие устойчивый характер потоки впечатлений человека от красоты пейзажа вызывают у художника идею картины; случайная встреча двух людей может перерасти в более развернутое общение и далее в тематически определившийся потенциально продуктивный обмен мнениями и сотрудничество. Так стихийно формировались и обретали местную определенность города на пересечении разных торговых путей или съехавшиеся на конференцию ее участники (или их часть) оформляются в какую-то перспективную творческую рабочую группу. Примерами американских образований могут быть хаос и множество центров власти в стране, которые, к тому же, не остаются одними и теми же; неорганизованная толпа людей, в которой ведущие и ведомые функции постоянно меняются и переходят от одних инициативных групп к другим.

Американским образом может проходить не поддающийся полному контролю со стороны учителя урок в школе, хаотично меняющийся в зависимости от индивидуальных реакций участников; так выглядят репетиции любых мероприятий, в которых еще нет оформившихся завершенных сюжетных форм и не всегда ясно, какими эти формы окажутся в конечном итоге. Америкой является состояние до конца неосознаваемого формирующегося замысла художника или композитора, например, смутный карандашный набросок будущей картины или мотив главной темы симфонии, которые содержат множество вариантов окончательного воплощения в конечный результат в форме разнообразных эскизов, гипотез, моделей, вариантов, сценариев. Для человека включение в американскую ситуацию предстает как необходимость установления оптимальных отношений с ней и активного участия в связанных с ней событиях. Американской проблемой является для многих людей вхождение в новый коллектив, проведение праздника в незнакомой компании, адаптация молодого человека к армейской жизни или поиск своего оптимального места в новом обществе, куда индивид по каким-либо причинам вынужден был переехать на жительство.

Амер подобен гераклитовскому всепорождающему и всепожирающему огню, существующему в постоянной смене и неопределенности его форм как некий первоначальный и единый родовой источник вещей и, одновременно, — сток всего ранее реализованного мира. Это ситуация перспективы, которая в силу своей многозначности и отсутствия в ней явных в данный момент предпочтений и однозначно-приоритетных тенденций, богата возможностями разных последующих актуализаций и адаптаций. Это субстанция, освобожденная от окончательно готовых форм, но потенциально содержащая их все. Так молчание освобождено от слов и случайных привходящих обстоятельств, и именно потому в нем открывается глубина бытия и может быть услышано слово Истины, не сводящейся к текучим истинам сиюминутных событий. Средневековый мистик Мейстер Экхарт говорил: там, где все личное, все отъединенное, все временное исчезает, «в глубоком молчании произносит Бог свое Слово».

Древние греки различали родовой, «истинный атом» и оформившиеся из него в качестве устойчивых и самодостаточных образований собственно атомные, неделимые, *застывшие* формы, о которых говорили Левкипп и Демокрит. Указанный «родовой» атом, способный порождать застывшие атомные формы, они и обозначали как амер (Δ), как истинно неделимый, полагали его единой субстанциальной основой многообразных (крючковатых, пирамидальных, изогнутых и прочих) традиционно понимаемых атомов как неделимых механически, служащих «кирпичиками» мироздания во всем его разнообразии и движении. Амер напоминает современные физические элементарные частицы, характерной особенностью «элементарности» которых является не их неделимость на составные части, а их взаимопревращаемость, в которой результаты превращения не рассматриваются как заранее существовавшие в начальной частице. Амеры существуют как временные всплески-флуктуации, окончательно не закрепляющиеся в законченных формах, сменяющие друг друга в меняющихся ситуациях, а потому как переходящие друг в друга как единая «кипящая» субстанциальная основа нашей жизни.

Несмотря на свою необычность, амерические ситуации реальны, как реальны любые прото- или пра-состояния (то, что лингвисты называют праязыком, биологи — праживотным, прарастением, антропологи — жившим 7–8 млн. лет назад предшественником современного человека и человекообразных обезьян прачеловеком, культурологи — пракультурой, працивилизацией, науковеды — пранаукой, медики — прамедициной, астрономы — праастрономией и т. д.). Амер — это любое пра-событие, которое уже не ничто, но еще и не нечто, оно аморфно и нестабильно, неотрывно от среды, но выделено в среде и является возможностью появления разных определившихся актуальных форм бытия (индивидуализированной вещи, явлений, процессов). Амер богат перспективами. В этом смысле состояние отдыха или путешествия человека может рассматриваться как амер, способный породить новый творческий толчок, парадоксальную идею, поступок и т. д. [7]. Амер — исходное состояние тотальности, понимаемой как развертывающееся в себе, но сохраняющее себя единство, которое в своей текучести одновременно плюрално и монистично. В принципе любое явление, вещь являются не только определившимся, а и несут в себе возможности новых форм и потому выступают также и как праформы-амеры.

Относится это и к человеку. Причем не только к его психологической, а и соматической вариабельности. Современный человек, рассматриваемый как материал для генной инженерии, био- и нанотехнологий является основой формирования новых человеческих (постчеловеческих) организмов, скажем для потребностей переселения человека в качественно новые условия жизни (с повышенной радиацией, измененным полем гравитации, другим характером питания, продолжительности жизни и т. д.), в том числе при освоении новых планет и космического пространства вообще, может также рассматриваться как амер. То же можно сказать о любом организме. На основе эмбриона одного и того же живого организма путем замены определенных генов можно уже сегодня получать организмы с разным числом конечностей, органами зрения, расположенными по всему телу, наделять его свойствами и качествами, характерными для других организмов и т. д.

Обучение — смена амеров

В некоторых работах по педагогике говорится, что в обучении главной движущей силой является противоречие между нормативностью (требованиями, выдвигаемыми обществом к образованию) и творчеством (индивидуальным началом учащегося). На самом деле это противоречие не педагогическое, а общесоциальное. Что же касается противоречия собственно обучения, то его корень лежит в развитии знаний обучающегося. Это противоречие между наличным, усвоенным (актуализированным, генерологическим) знанием обучающегося и тем, которое вносится в его сознание преподавателем, школой, университетом, жизнью, но присутствует в сознании в неусвоенном, частичном, случайном, в общем — в парсическом виде. Обучение — это изменение данной ситуации, переход от одного, исходного *pg*-состояния сознания учащегося в более высокое. После каждого такого перехода учащийся меняется подобно тому, как принц Сиддхартха после тяжелой работы мысли и подсознания под сенью дерева джамбу обрел просветление и стал Буддой.

Поскольку указанный переход имеет амерический характер, амеры являются первоочередными объектами внимания, когда речь идет об образовании. Обучение и воспитание — это всегда трансцендирование, преодоление только что освоенной *pg*-ситуации в физике, математике, биологии, истории или других дисциплинах. В результате этого постоянного наложения информации **учащийся в процессе обучения все время пребывает в америческом состоянии познания**. Именно в этом фундаментальном факте проявляется *специфика процесса образования*, отличия его от других видов и форм деятельности человека как установившихся, например в функциональном режиме. В амерических состояниях учащийся вынужден непосредственно принимать нестандартные, творческие решения, преодолевать неопределенность ситуации, *самоопределяться*, т. е. **учиться быть субъектом собственной жизни**. Обучение такому самоопределению, теоретическое освоение и целенаправленное практическое овладение учащимся динамикой амерических комплексов, частью которых он постоянно оказывается, является *сущностью нового образования*. А развитие способности человека быть субъектом собственной жизни, как отмечалось, составляет *главную задачу* нового образования. Такое образование может быть уточнено как *америческое*. Предпосылки амерического образования присутствуют в работах философов и психологов, посвященных разработке представлений о жизненном пути личности и решению экзистенциально-антропологических проблем вообще (Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн, Э. Фромм, К. Ясперс, Ж. Пиаже, В. Франкл и др.), а также в разнообразных концепциях принятия решений в экстремологии, конфликтологии и конкретных областях — в ситуации международных политических рисков, социально-политических кризисов, в аварийных и нестандартных условиях деятельности и т. д.

Поскольку реальная жизнь человека, означает почти постоянную необходимость выбора, т. е. содержит америческую неопределенность, в оптимальном устранении этой неопределенности как раз состоит уточнение

человеком своего статуса, освоения мира и себя самого. Америческая природа человека есть единство текучих условий среды и находящегося в ней в данный момент действующего человека. Она предстает как комплекс моментов порядка и хаоса, частей и целого, из которого может проистекать разный, причем не всегда желательный для человека результат. Мы постоянно оказываемся частью социальных амеров, которые возникают как относительно устойчивые пересечения разнообразных потоков среды (людских, природно-вещественных, духовных, производственных, финансовых, семейных, политических и т.п.), существуют в виде неповторимых локальных *мест* пересечений. Любое такое место является предпосылкой формирования амера. Амерологическую педагогику интересует человек, находящийся в определенном месте, в определенное время, способный оказаться частью амерических состояний и играть в них ведущую роль, т. е. быть реальным субъектом своих жизнедействий. Америческое образование способствует подготовке эффективного поведения человека в *состояниях неполной определенности*, учит оптимальным переходам из одних подобных ситуаций в другие, умению контролировать *смещения (трансфер) доминант деятельности* в условиях разных влияний, рациональным действиям на доинституциональном уровне, способным задать нужное направление процессам актуализации и эффективно *предопределить* получение необходимого результата или не допустить нежелательного. На практике это гораздо более существенно, чем пытаться исправлять то, что уже произошло, тем более если происшедшее носит необратимый или катастрофический характер.

В условиях почти постоянного критического режима современной жизни (усугубляющегося ростом аварийных ситуаций и чрезвычайных происшествий, высоким уровнем преступности и террористической опасности, социально-политической нестабильности и неуверенности в завтрашнем дне) важно, что деятельность должна позволять человеку не только адаптироваться к амерической ситуации, а и оптимально переходить между разными не до конца определившимися америческими состояниями, что избавляет человека от нежелательных побочных результатов и издержек, поскольку сохраняет максимальную гармонию человека с жизненным контекстом. Важнейшей особенностью амера является та, что амерические состояния несамостоятельны, текучи, легко разрушаемы, но именно поэтому способны под целенаправленным, даже *незначительным* влиянием разродиться вполне определенными желательными человеку событиями, создающими поворотные вехи его жизненного пути. Америческая ситуация *чувствительна к малейшим влияниям* и существенную роль в ее жизни может сыграть любая случайность подобно тому, как дальнейшая судьба синергетической неравновесной системы в точке бифуркации определяется случайными малыми воздействиями. Для человеческой амерической ситуации это особенно важно, поскольку *доступные человеку* минимальные усилия могут в этом случае играть решающую роль в дальнейшем развитии ситуации и, таким образом, *человек получает возможность строить свою*

жизнь по собственному разумению. Часто от первых действий человека в новых условиях зависит характер последующих его отношений в них, статус, который он займет в дальнейшем. Человек постоянно находится в океане подвижных, возникающих и исчезающих, пересекающихся и наслаивающихся амеров и его «плавание» в жизненном америческом море совершается ежедневно, ежечасно и ежесекундно, и так всю жизнь. В этом смысле человек непрерывно определяет свою судьбу. Педагогическая амерология и америческое образование призваны внести больше сознания, воли и смысла в этот процесс.

Начала и роль сизигийного образования.

Из сказанного следует, что начальными позициями нового образования можно считать несколько положений:

- человек в каждый момент своей жизни является частью той или иной текущей *амерической ситуации*, неопределенность которой порождает также америческое состояние *сознания человека* — субъективную нечеткость понимания им амерической ситуации, в которой он пребывает. Это делает его игрушкой и, часто, жертвой стихийного развития обстоятельств, требует от человека принятия оптимальных (в смысле его самоопределения) решений. Последнее возможно на основе новой методологии, позволяющей овладеть объективным америческим хаосом и управлять им. Человек в этом случае превращается в *субъекта собственной жизни*;

- указанная методология исходит из нового мировоззренческого императива — требования постоянного взаимного усоответствования человека и мира. В развернутой форме она может рассматриваться как *сизигийная рациональность*. Сознательное следование принципам сизигийной рациональности ведет к онтико-онтологической гармонии человека и среды, и проникновению человека в свою антропоструктуру по мере освоения новых жизненных пространств. Сам процесс обучения объективно имеет амерический характер и должен рассматриваться как *сизигийный процесс*, подчиняющийся логике сизигийной рациональности;

- сизигийное обучение призвано служить формой и способом непосредственного не только теоретического, а и практического *введения обучающегося в америзм реальной жизни*. Разработка и внесение в образовательную жизнь средств и способов амерологического обучения и воспитания является главным предметом амерологической педагогики.

Амерологическая педагогика органически связана с понятиями *амерической* и *сизигической деятельности*. Америческая деятельность — это осмысленное поведение и действия человека в неопределенных, переходных и неустойчивых ситуациях, чреватых как жизненными поражениями и неудачами, так и эффективными решениями казалось бы неразрешимых проблем. В случае, когда она ведет к максимальной сознательной гармонизации отношений человека и мира, ее можно определить как сизигическую деятельность, совокупность технологических норм и смысловых принципов которой может рассматриваться как указанная выше сизигическая рациональность.

Учитывая сказанное выше, можно сказать в самом общем виде: **задача амерического образования** состоит в обучении человека сознательному обеспечению им собственного гармоничного отношения со средой жизнедеятельности на основе требований сизигийной рациональности; а **амерологическая педагогика** призвана разрабатывать принципы, правила и приемы воспитания и обучения человека всестороннему использованию им сизигийной рациональности. Отсюда следует, что разработка данной рациональности и приемов освоения ее человеком выдвигается на первое место и составляет **главную задачу** амерологической педагогики.

В америческом образовании традиционное обеспечение первоначального накопления знаний учащимися для адаптации их в устойчивых отношениях общества (решение задачи непосредственной *социализации человека*) и воспитание способного к обучению и изменению способов деятельности *креативного человека* остаются необходимыми и важными, но становятся органической частью *более общей задачи* — овладения методологией постоянной и эффективной гармонизации жизнедеятельности человека не только в устойчивых, а и в меняющихся условиях социальной жизни, а также отношений с природой, — методологией сизигической рациональности.

В америческом образовании традиционное усвоение знаний о действительности и развитие способности обучающегося адаптироваться к ней, равно как и столь же традиционное развитие креативных способностей и умений человека преобразовывать окружающие условия в соответствии со своими текущими потребностями, реализуются через обучение, воспитание и приобретение человеком умения видеть ближайшие варианты и дальние перспективы развития своего индивидуального амерического комплекса, а также оптимально строить свою жизнь как переход от одной формы гармонической жизненной ситуации к другой. Иначе говоря, — как *постоянную гармонию с миром*.

Америческое образование развивается в рамках общей постнеклассической методологии. О философски понимаемой постнеклассической ориентации в образовании говорилось ранее [8]. Разработка этого комплекса представлений сегодня необходима хотя бы потому, что сложность многокомпонентных, междисциплинарных, как природных, так и общественных и познавательных проблем, в которые погружен современный человек, характеризуется значительной аморфностью, неоднозначностью, характеризуется такими словами как «неточность», «неопределенность», «случайность», «хаос». Это понуждает к стихийной разработке и использованию новых методов и средств научного познания — «расплывчатой логики», «теории нежестких объектов», неклассические теории алгоритмов и т. д. Но сегодня речь идет не только о познании, но и о применении амерической методологии ко всей полноте жизнедеятельности человека, для которого необходимость получения амерического образования становится, таким образом, все более актуальной.

По большому счету новое образование нацелено на **преодоление искусственного разрыва человека и бытия**, расхождения между потребностями, мотивами, целями и всех их с результатами деятельности человека. Амерологическая педагогика (в плане общей амерологии можно говорить о ней также как о *педагогической амерологии*) призвана быть общеметодологической основой всех существующих и потенциально возможных методик адекватного жизнедействия человека, адаптации его к новым или меняющимся условиям и создания необходимых человеку, наиболее оптимального его поведения в сложных многомерных, текучих и кризисных, особенно форс-мажорных ситуациях, в психологическом состоянии «первого впечатления», одним словом в случаях, требующих от человека максимально согласованных пограничных, онтико-онтологических решений.

Особенностью амерического образования является также то, что оно имеет **всевозрастной характер**, поскольку применимо на любом этапе жизни человека несмотря на специфику каждого возраста, хотя и приобретает в каждом конкретном случае также и специфические черты. Последние могут изучаться соответствующими разделами педагогической амерологии — амерологией детства, юности, зрелого и преклонного возраста. Амерологическая педагогика и америческое образование **охватывают всех людей** независимо от их индивидуальных психических и физических особенностей и аномалий, учитываемых в сурдопедагогике, тифлопедагогике, дефектологии, логопедии и др. Поскольку все общество может рассматриваться как амер, расположенный на пересечении природных влияний Земли и космоса, амерический анализ может применяться и в этом случае, и прямо выводит амерологическую педагогику на тему согласования человеческой жизнедеятельности с природой, на современные глобальные, в том числе экологическую, проблемы — делает ее **мировоззренческой дисциплиной**. Наконец, как ясно из сказанного ранее, америческое образование предполагает не только коллективные формы, но и обязательно **в качестве ведущего — индивидуальный характер обучения**, понимаемый как личные заинтересованные усилия самого ученика. Задача преподавателя — создавать условия такой заинтересованности и сопровождать своим вниманием весь процесс.

Амерологическая педагогика **не отменяет** классические и неклассические традиционные установки там, где они оказываются достаточными — в стабильных ситуациях и самовоспроизводящихся обстоятельствах. Но она имеет более универсальную применимость, может использоваться и в тех случаях, в которых они оказываются слишком абстрактными и неэффективными (работа в нестабильных, чрезвычайных и динамичных ситуациях, в военном деле и дипломатии, в условиях политических кризисов, в ходе анализа текущих событий, принятия и реализации ответственных решений, одним словом в разного рода пограничных ситуациях).

Помимо большого личностного значения, она может играть и важную **общесоциальную роль**. В современном мире общество приобретает все более поточный характер, поскольку находится на пересечении разнообразных (экономических, торговых, финансовых, политических, культурных, этни-

ческих, миграционных и иных) потоков влияний и существует как динамичная форма этого пересечения, существенно зависит от характера и изменений данных потоков. В поточных обществах сам способ их бытия америчен. Америческая педагогика становится наиболее адекватной формой социализации его граждан, является наиболее точным средством и механизмом воспроизведения и текущего развития национальной культуры. Особенно характерна данная ситуация для Украины в силу особенности нашей страны, издавна характеризовавшейся словами «пограничье», «порубежье», что служит основанием возможности отнесения Украины к поточным обществам.

Украина имеет в значительной мере амерический характер, более того есть основания считать, что в этом состоит ее историческая сущность, которая должна учитываться в государственном управлении, в отношениях «центр-регионы» и механизмах общественной организации и самоорганизации. До сих пор мы не только не используем этого обстоятельства, но до конца даже не осознаем его. Между тем, международные стратеги уже рассматривают и используют на практике подобные механизмы, в том числе в своих национальных интересах, далеко не всегда совпадающих с интересами других стран и народов. Они говорят о «политических бифуркациях» (Э. Ласло) как ситуациях нарушения баланса внутренних структурирующих сил общества и внешних, имеет место стремление сознательно создавать в тех или иных регионах мира ситуацию «управляемого хаоса» и господствовать над ними. Несомненно, что Украина в силу своей амерической сущности может стать едва ли не наиболее привлекательным объектом в этом смысле [9] и потому ей пора извлечь уроки из своей истории с точки зрения развития собственных перспектив и обеспечения национальной безопасности как суверенного государства. Ее судьба не в том, чтобы стремиться стать «как Европа», «как Россия» или «как Америка», либо, с другой стороны, замкнуться в себе, отгородившись от мира. Ее судьба в том, чтобы научиться полноценно жить в своем америческом состоянии, извлекая из него пользу, например учитывая нашу способность генерировать новые идеи в большей степени, чем мы способны реализовать, торговать инновационной интеллектуальной продукцией. В то же время важно помнить, что америческая ситуация важна не для экспериментов со специально создаваемым в своей стране «управляемым хаосом», а для эффективного использования ее амерического потенциала, поэтому не следует забывать, что америческое состояние никогда не бывает абсолютным, а всегда предполагает устойчивую базовую трансисторическую основу на том или ином уровне. Америзм для нас — отнюдь не недостаток еще и в том отношении, что весь мир приближается к своему америческому состоянию и в определенной мере уже находится в нем. Человечество все более обретает черты переходности и амерической субстанциальности, вследствие чего америческая методология и педагогика, как и сизигическая рациональность будут приобретать все большую востребованность в других странах и регионах. Здесь находится *источник перспектив* Украины, которая может не только

преодолеть свою традиционную вторичность, но и оказаться лидером в развитии нового мировоззрения и нового образа жизни.

Сизигийная рациональность (мера сизигии и закон сизигийного соответствия)

Для практической реализации сизигийной рациональности важным является вопрос о мере сизигийности. Человек всегда совмещает воспроизведение своей жизни (прежде всего в семье, быту и на работе) с попытками преодолеть его узкие рамки, выйти в более широкую или просто иную сферу жизнедеятельности. И этот процесс оптимален тогда, когда он носит сизигийный характер. Как отмечалось выше, его можно описать с помощью понятий генерологии и парсики. Генерология — это как раз система устойчивых отношений и элементов, которые их образуют, играющих определяющую роль в явлении, задающих его определенность. Парсика — совокупность случайных явлений, незавершенных и второстепенных тенденций и посторонних влияний, хотя и связанных с генерологией, но в данный момент не играющих определяющей роли в явлении. Но они важны в том отношении, что указывают на перспективы развития, и потому также должны учитываться. Вопрос о рациональном построении человеком своего жизненного пути стоит как вопрос об оптимальной динамике парсически-генерологических (pg-) соотношений, изменениях pg-состояний жизненных ситуаций и америческом процессе перехода из одного состояния pg-жизнедействия к другому.

В границах устойчивой онтической формы сизигическая гармония проявляется прежде всего в форме устойчивого pg-комплекса с четким разграничением и равновесием его ведущих (генерологических) и второстепенных (парсических) отношений. Если равновесие нарушается, то это приводит в конечном итоге к переходу ситуации в новое онтико-онтологическое состояние. Когда подобные переходы начинают проводиться сознательно и постоянно, движение в америческом поле становится непрерывным процессом, что, при определенных условиях, и выступает как сознательная *сизигийная* деятельность.

Поскольку сизигийные процессы осуществляются через динамику pg-отношений, сизигия может *измеряться* некоторым оптимальным значением отношения числа реально действующих генерологических и парсических связей и, таким образом, контролироваться на практике. Число первых, играющих ведущую роль как определенный набор относительно устойчивых системообразующих отношений в pg-комплексе, обозначим как Ng. Число вторых, которые по отношению к генерологическим связям играют казальное бы несущественную, а на самом деле модифицирующую, организующую роль, обозначим как Nr. Отношение числа генерологических к числу реально влияющих на генерологию парсических связей и может рассматриваться как характеризующее сизигию комплекса. Если последнюю обозначить как S, то можно записать: $S = Ng/Nr$.

Следует подчеркнуть, однако, что сизигией является не любое значение этого отношения, а *оптимальное*, которое в общем случае *не тождественно его максимальному математическому значению*. Ведь наибольшая гармония имеет место не тогда, когда ситуация заострена, максимально формализованы и в состав генерологических переведены все ее парсические связи (т. е. $N_p=0$), а тогда, когда N_g и N_p находятся в соотношении, которое *обеспечивает максимальную ее самореализацию в соответствии со средой, т. е. с одновременным наличием новых перспектив ее развития*. Иначе, например в обществе при неограниченном росте государственно-бюрократических отношений N_g за счет неограниченного уменьшения свобод гражданского общества N_p хотя численный параметр S и стремился бы к бесконечности, но фактически это свидетельствовало бы о прямом движении общества не к pg -гармонии, а к тоталитаризму. Условием сохранения гармонии в развитии общества (сизигийного оптимума) является относительная неизменность значения сизигии в некотором коридоре значений: $S = \text{constanta}$. В этом случае изменения N_g и N_p в границах развивающегося социального комплекса не меняют значения оптимальной сизигии S . Так, если в системе появляются дополнительные парсические линии влияния, скажем активизируются инициативные интенции творческих личностей (т. е. N_p растет), то одновременно должна развиваться и преобразовываться структура генерологических влияний в границах общего генерологического каркаса (рост N_g).

Иначе говоря, в сизигических процессах ***всегда сохраняется соответствие между парсическими и генерологическими отношениями, в какой бы конкретной форме они ни осуществлялись***. Наличие такого закона сизигийного соответствия дает основания считать, что конкретное численное значение сизигии может оказаться величиной универсальной, т. е. одинаковой для любых конкретных сизигических процессов. Этот вывод имеет фундаментальное практическое значение. Выявление указанной универсальной константы чрезвычайно важно для разработки практических методик и стратегий образовательных процессов, а также выходит в более широкую практическую область. Сегодня можно говорить только о предварительных результатах работы по выявлению численной характеристики сизигии. Поскольку она носит универсальный характер, ее можно определять при анализе какой-либо pg -ситуации. В связи с этим можно использовать, например, данные, полученные К. Шенноном при исследовании информации, содержащейся в реальных сообщениях и текстах, а также при изучении Е. А. Седовым информационно-энтропийных свойств социальных систем при их переходе от состояния предельного хаоса и максимальной энтропии к состоянию жесткой детерминации и нулевой энтропии [10]. Оказывается, что реальная, энтропия текста («хаос») составляет около 20% от ее максимально возможного значения. А остальные 80% характеризуют количественную меру структурной информации, упорядоченности текста. Седов отмечает, что соотношение 20% / 80% «является оптимальным, причем не только для письменных текстов, но и для разнообразных по своей природе систем» [10,

с. 95]. Опираясь на эти данные, и учитывая, что упорядоченность в сизигийном процессе характеризуется генерологическим показателем Ng , а неупорядоченность парсическим Np , ориентировочное численное значение сизигийной константы S является обратным по отношению к указанному Седовым, т. е. равняется четырем. Реально сизигийные процессы происходят в некотором *интервале сизигийности*, имеют определенный «люфт» по отношению к данному численному значению. Есть основания полагать такой интервал в виде: 1,8—4,3. Иначе говоря, на практике можно руководствоваться тем, что сизигийное соответствие сохраняется в пределах $S\ 1,8 - 4,3$.

В общем случае, *сизигийная рациональность* — это способы и формы деятельности, осуществляющейся в соответствии с указанным законом сизигийного соответствия. Технологические принципы и смысловые императивы сизигийной рациональности были рассмотрены раньше [11, 108—171].

Человек в своей образовательной деятельности выполняет генерологическую (функциональную) и парсическую (творческую) функции одновременно. С точки зрения оптимальности сизигии, т. е. сизигийной рациональности, соотношение этих функций в сизигийной образовательной деятельности должно быть постоянно уравновешено, появление нового знания, опыта, умений и соответствующих им причинных действий должно соответствовать их месту в ранее установленной или вновь приобретаемой системе условий человеческой жизнедеятельности (метапричине). В случае, если их соответствие нарушается, образовательный процесс перестает носить сизигийный характер и либо заходит в тупик и угасает, ситуация распадается и диффундирует в контекст, либо переходит в новое качественное состояние, характеризующееся новыми pg -отношениями.

В образовании, поскольку оно носит амерический характер, нарушение pg -определенности означает в общем случае не только смену, но и текучесть прежних причинных и метапричинных (парсических) образовательных действий и влияний, их приоритетности, отношений внутреннего и внешнего в прежнем pg -комплексе, а это значит вовлечение в процесс новых образовательных средств, способов и компонентов из среды и выталкивание части старых вовне — смену старых и новых образовательных элементов..

В общем случае критерий: $S\ constanta$ срабатывает и в амерической образовательной ситуации, но только тогда, когда мы *переходим к ее отслеживанию с позиций иных, более широких метапричинных (например, новых мировоззренческих) условий*, в пределах которых текущие образовательные тенденции и переходы оказываются частными моментами динамики более масштабных pg -отношений. Главным в этом случае является правильное определение и осознание комплекса новых мета-условий и новой причинно-метапричинной ситуации. Чтобы осуществить это определение и осознание, можно: а) *контролировать связность образовательного процесса*, его преемственность в виде поддержания памяти о генерологических и парсических отношениях в исходной образовательной системе, о появлении и исчезновении в ней парсических и генерологических связей, т. е. изменении значения сизигии $S\ Ng/Np$ (как индикатора назревающего pg -перехода) до момента нарушения

гармонии рг-системы и вступления ее в фазу амерического состояния; б) на основе анализа указанной динамики *установить характер новых стабильных метапричинных условий*, вызвавших рг-переход; в) *перейти на более общие образовательные метапричинные позиции* контроля, достаточно широкие, чтобы в области их действия полностью оставались выявленные переходные образовательные процессы, но и достаточно конкретные, чтобы непосредственно определять амерические трансформации и конечную рг-систему.

С точки зрения сознательного сизигического управления образовательным процессом на всех этих этапах человек должен осуществлять *максимально гармонизирующее влияние на его текущие фазы* в их отношении к новой метапричинной среде, в том числе и *путем выбора самой среды* (нового взгляда на образовательную ситуацию, новой перспективы из ряда возможных) таким образом, *чтобы значение сизигии пришло к оптимальному значению и сохранялось таковым и в дальнейшем*.

В общем случае, указанный механизм применим не только к контролю и поддержанию функционального режима образования в оптимальном состоянии, но и для управления процессами его обновления, трансформации и метаморфозы. Опираясь на него, человек в переходах между разными америческими состояниями, способен оптимально сочетать свою причинно-энергетическую и метапричинно-целеформирующую активность с энергетически-организующим влиянием среды на нее таким образом, чтобы он и среда менялись не независимо, а во взаимном сизигическом соответствии. В конечном итоге это влечет развертывание всего комплекса «человек-среда», не оставляющее неизменным его компоненты, но сохраняющее *их единство на уровне оптимальной сизигии*. При таком подходе преодолеваются крайности абсолютизации объекта либо субъекта, присущие онтологизму и гносеологизму, на первое место выходит реально развертывающаяся *субъект-объектная тотальность*, в которой меняется и мир (ближайшие и дальние условия жизни человека, общества, мирового сообщества) и субъект (человек, группа, социальное движение, общество, мировое сообщество), но сохраняется их постоянно обновляющаяся и трансформирующаяся целостность.

Специфика рациональности как сизигийности состоит в том, что она означает не столько и не только традиционное соответствие каким-либо разрозненным нормам деятельности (технологическим, научным, нравственным, юридическим и т.п.), сколько является разумностью, понимаемой как обеспечение тотального разнокачественного соответствия — соразмерности, меры, гармонии человека со всей сферой знания, опыта и деятельности, со всей средой обитания, понимаемой в самом широком смысле слова. Не случайно рациональность исторически понималась в двух основных смыслах — как «разумность» и как «соразмерность». Но исходным (у пифагорейцев, Эвклида, Прокла) было второе значение — «соразмерность» [12]. Словосочетание «сизигическая рациональность» устраняет эту двойственную неопределенность, поскольку только рассматриваемая как сизигическая рациональность и является истинно соразмерной, разумной. Сизигическая рациональность означает деятельность, в которой обеспечивается *единство причинных действий и метапричинных*

организующих влияний, взаимное соответствие части и целого, отдельных жизненных эпизодов и жизни как целого, актов-действий и всей деятельности как единого поступка, одним словом органическое единство онтического (отдельных форм человеческого бытия) и онтологического (бытия человека как субстанции данных форм) моментов. Наиболее отчетливо такая рациональность проявляется как раз в амерических ситуациях или переходах между ними, потому что сущность амера как раз и состоит в непосредственном единстве онтики и онтологии жизненных ситуаций человека. Сизигийная рациональность указывает не на нормы консервации тех или иных форм, она позволяет обеспечивать устойчивость неравновесия.

Базовым положением для понимания образовательного сизигического механизма является принцип самодетерминации образовательной деятельности, который утверждает: образование человека развивается так, что изменение отношения человека к среде, вызываемое его образованием и соответствующими действиями, одновременно означает изменение множества влияний среды на человека и изменение его сознания и потребностей; последнее порождает новые действия человека и т. д.

Література:

1. Кізіма В. В. Идея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта України, 2(8), 2003, С. 20–30; Кізіма В. В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта // Наукові і освітянські методології та практики. — К.: ЦГО НАНУ. — 2003. — С. 149–176; Кизима В. В. Образование как сизигический процесс // Наукові і освітянські методології та практики. — К.: ЦГО НАНУ. — 2004. — С. 117–163 и др.
2. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности. — К.: Институт социологии НАНУ, 1999. — 204 с.
3. Трансформация социально-экономических отношений российского общества. — М.: ИЭ РАН, 2004. — 350 с.
4. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя. — К.: Альгерпрес, 2004. — 100 с.
5. Кизима В. В. Тоталлогія (философия обновления). — К.: Издатель ПАРАПАН, 2005. — 272 с.
6. Бахтияров О. Г. Постинформационные технологии: введение в психонетику. — К, 1997; Бахтияров О. Г. Деконцентрация. — К., 2002. Бахтияров О. Г. Психонетика как технологический коррелят тоталлогии / Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. Вип. 8, 2003; Бахтияров О. Г. Постінформаційне суспільство: як його побудувати / Горизонт-синтез, №3, 2002.
7. Кізіма В. В. Субстанційні виміри феномену туризму // Totallogy-XXI (дванадцятий випуск). Постнекласичні дослідження. — К.: ЦГО НАН України, 2005. — 362 с.
8. Кизима В. В. На пороге XXI века: особенности и перспективы постнеклассического образования // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. Вторые Академические чтения. — К., 1995. — С. 132–135; Кізіма В. В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта // Totallogy-XXI (восьмий випуск). Постнекласичні дослідження. — К.: ЦГО НАН України, 2002. — 348 с. Эта же статья с небольшими сокращениями была напечатана в: Наукові і освітянські методології

- та практики. — К.: ЦГО НАН України. — 2003. — 763 с.; *Кізіма В. В.* Ідея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта України, 2(8), 2003. — С. 20–30.
9. *Маликов А., Павленко Р.* «Управляемый хаос» — метод стабилизации неокOLONиального режима в Украине: как этого избежать — См.: [http // www. pravda. com. ua/cgi-bin/print_ru. cgi](http://www.pravda.com.ua/cgi-bin/print_ru.cgi).
 10. *Седов Е. А.* Информационно-энтропийные свойства социальных систем // Общественные науки и современность. — № 5. — 1993. — С. 92–101.
 11. *Кізіма В. В.* Сизигійна раціональність (єдність причинних дій і метапричинних впливів) // Totallogy-XXI (дев'ятий випуск). Постнекласичні дослідження. — Київ: ЦГО НАН України, 2003. — 382 с.; *Кізіма В. В.* Причинна та метапричинна раціональності: необхідність синтезу // Філософська думка. — №3 — 2005. — С. 18–41.
 12. *Леонтьева Е. Ю.* Проблема рациональности (генезис понятия и его интерпретация) // Философские исследования, 2000/2.
-

Володимир Кізіма. Нова освіта для нової людини

Стаття присвячена аналізу з позицій метафізики тотальності перспективних шляхів виведення сучасної філософії освіти із світоглядного глухого кута.

Volodymyr Kizima. A New Education for a New Human Being

The possible ways of overcoming the worldview crisis in contemporary Philosophy of Education an examining in the article. The metaphysics of totality is used as a methodological basis for a given analysis.

**Людмила ГОРБУНОВА**

ХАОС versus ПОРЯДОК ЯК КОНТРОВЕРЗА МИСЛЕННЯ У КРИЗОВІЙ КУЛЬТУРІ

ЧАСТИНА I

На етапі історії, що пов'язується із кінцем XIX — початком XXI століть, цивілізація вступила в період звільнення від ключових детермінацій колишнього соціального порядку і через хаотизацію соціокультурних цілісностей проривається до іншої логіки саморозвитку. Культура на цьому етапі переходу характеризується як кризова. Зростання невизначеності, нестійкості, хаосу трансформує менталітет людей,

їхнє світосприйняття і спосіб мислення. Людина перестає відчувати себе господарем і творцем власного життя. Як може допомогти освіта у самореалізації й самоствердженні індивідів у ситуації лімінальності культури? Яке мислення може бути ефективним для індивіда, що бажає бути не лише тактиком, а й стратегом власного життя?

На історико-філософських прикладах здійснюється підхід до розгляду раціонально-дискурсивного і поетичного мислення як альтернативних.

1. «Епоха біфуркацій» (Е. Ласло)

Ми живемо в епоху переходу, який виявляється не менш глибоким і всебічним, ніж той, що ознаменував народження суспільства модерніті в епоху Ренесансу і Реформації. Перехідність епохи полягає в тому, що колишні структури руйнуються, однак альтернативних структур, які володіють у рівній мірі узаконеним статусом і покликані зайняти їх місце, поки не існує. «Самі матриці, в які заливались людські стосунки для надання їм необхідної форми, кинуті до плавильного горна» [1].

Перехідна епоха виступає як *terra incognita*, оскільки постає розривом у стаціонарному розвитку історії, а точніше, ситуацією «міжчасовості» в історичному часі [2]. Коли йдеться про перехідність, варто зазначити, що ми маємо справу не просто із трансформацією окремих соціумів, чи переходом, що розгортається на одному із рівнів суспільства, а з тотальним переходом, який залучає в себе особистість, групи, культури, суспільства і цивілізації. Протягом усього цього часу наростає невизначеність, нестійкість і хаос.

Однак, згідно із теорією нелінійних динамік, без хаотизації і напруженої альтернативності у розвитку не може виникнути нового рівня організації, який виявляє здатність цивілізації, культури, суспільства до самоорганізації [3]. Найвірогідніше, на етапі історії, який пов'язують із кінцем XIX—початком XXI століть, цивілізація вступила у період звільнення від ключових детермінацій колишнього соціального порядку і крізь шум породжуючого хаосу проривається до іншої логіки саморозвитку.

Сама ж структура переходу складається із трьох фаз: передперехідної, власне перехідної і постперехідної [4; 5].

Передперехідна фаза — фаза невдоволеності, драматичного (і часом трагічного) переживання кризи існуючих цінностей і готовності їх змінити через руйнування основи існуючого порядку. Сам хаос життя через уяву, утопію і мистецтво проривається крізь догми й закріпленості колишніх раціоналізованих структур, знищуючи контексти «наявного стану» й одивнюючи смисли.

Власне перехідна фаза, яка постає ключовою у структурі переходу соціально-культурної цілісності у новий культуральний стан — фаза домінування хаотизації, лімінальності (liminality). У межах цієї фази старе втрачається, а нове ще не існує. На поверхню буття виходить потенційна реальність у всьому багатстві її можливих подальших змін і сценаріїв майбутнього розвитку. Нестійкість і невизначеність буття формують настрої невпевненості і страху, відчуття «зникаючої реальності». Саме соціальне життя виступає у якості тотальної лімінальності практично для кожного індивіда і кожної спільноти. У суспільстві домінують соціальна аномія і нерозуміння.

Сприятливим виходом із фази лімінальності виявляється завершальна фаза переходу — ре агрегації, або постперехідна. Саме нова композиція одивнених смислів і цінностей, нова конструкція культури, новий порядок організації соціуму постають найвищим сенсом процесу переходу. Для постперехідної фази характерне те, що реальність, яка втратила чіткі обриси визначеного порядку, поступово знову їх набуває.

Дана схема постає всього лиш абстрактною, ідеалізованою моделлю. Насправді ж специфічні історичні обставини сприяють інтерференції темпоральних пластів перехідності (наприклад, у пострадянських країнах), що, у свою чергу, нібито руйнує логіку процесу переходу, посилюючи хаотизацію і зациклюючи динаміку на багаторазові повтори.

Власне перехідна фаза виявляється найбільш драматичною і ризикованою, демонструючи вихід системи (суспільства, культури, цивілізації) зі стану рівноваги, знищення колишньої організації порядку, входження у стан хаосу, активізацію випадковості, атомізацію суспільства. Стійкі позиції, що колись дозволяли стабільно орієнтуватися у світі, тепер вивляються нестійкими.

Із погляду соціальних наслідків і впливу перехідності на особистість, сучасне суспільство, яке трансформується, або суспільство постмодерніті, видається глибоко індивідуалізованим із загостреною екзистенціалізацією у світовідчутті та мисленні окремої людини. Індивідуалізація у цих умовах виступає, в першу чергу, запереченням форм соціальності, що існували рані-

ше, чимось, що виявляється одночасно причиною і наслідком фрагментації, дроблення, хаотизації соціальної дійсності і життя конкретної людини.

Особисте й суспільне, як і раніше, залишаються нерозривно пов'язаними, але життя людини стає уже не так взаємодією із суспільством, як «біографічним вирішенням системних суперечностей» (Бауман), до виникнення яких вона, здебільшого, не має жодного стосунку. Драматизм такого світосприйняття виразив З. Бауман у книзі «Індивідуалізоване суспільство»: «На сучасній стадії... ми вступили на територію, яка ніколи раніше не була заселеною людьми, — на територію, що її культура в минулому вважала непридатною для життя» [1, 316].

На цій території відособлення індивідів й активізація особистісного начала приводить до актуалізації найрізноманітніших типів світорозуміння й, відповідно, різних способів мислення у їх індивідуальних формах. Нелінійні соціальні процеси із наростаючою нелінійністю трансформують менталітет людей, їх світосприйняття і спосіб мислення.

З метою виявлення соціокультурної зумовленості виникнення альтернатив у способах мислення слід назвати найсуттєвіші в цьому сенсі ознаки. Як зазначає Бауман, це, перш за все, втрата людиною контролю над більшістю значущих соціальних процесів і зростання у зв'язку із цим невизначеності й посилення незахищеності особистості від неконтрольованих нею змін. Така невизначеність має характер самопідтримування. Породжувана тим, що людина втрачає контроль над умовами власного життя, невизначеність рефлектується у зміні системи цінностей.

Люди, намагаючись пристосуватись до мінливих умов, починають самі заперечувати стабільність, тривалість як важливі передумови нормального існування, відмовляються від досягнення перспективних цілей заради отримання негайних результатів, що, зрештою, призводить до дезінтеграції як соціального, так й індивідуального життя. Виникає відчуття «роз'єданого» часу, який загрожує здатності людини скласти із окремих фрагментів цілісність власного «життєвого світу». Людина перестає відчувати себе господарем і творцем зовнішніх умов свого існування. Впевненість у теперішньому і майбутньому замінюється відчуттям безсилля, бажанням втечі від реальності, станом глибокої невизначеності й розгубленості.

Коли ж людина позбавляється віри і можливості послідовно рухатися до визначених цілей, для неї втрачає значення соціальна стійкість, а також стійкість ментальних і ціннісних систем. Замість «об'єктивної реальності» та стійких структур з'являються «слизькі створіння» (Сартр), які жорстко жартують із впорядкованістю світу й розмивають чіткість його структур. Це дозволяє скласти уявлення про той хаос, на якому ґрунтується будь-який порядок, готовий у будь-який момент знову зануритися в його глибини.

З іншого боку, відчутність хаосу підживлює тяжіння до впорядкованості й розпалює пристрасті, що розгораються у зв'язку із наведенням і захистом порядку, подоланням невизначеності і «слизькості», усуненням двозначностей [1]. Як показує історичний досвід XX століття, на практиці це призводило до встановлення жорстких порядків тоталітарних й авторитарних

режимів. Однак, «чим сильніше бажання порядку й відчайдушніші спроби його встановити, тим більше виникає двозначностей, тим глибший неспокій ними викликається» [1, 42].

У такому соціокультурному середовищі на тлі флюктуючої різноманітності індивідуальних і групових ментальних структур в аспекті співвідношення порядку і хаосу можна виділити чітку альтернативність, своєрідну біфуркаційність у способах мислення. На початку перехідної епохи (кінець XIX ст.) це відзначив Ніцше, кажучи про боротьбу аполлонічного й діонісійського начал в культурі. На зорі постмодерніті (1960-ті рр.) вони рефлексувались в культурі як структуральне і серійне мислення, і, як показала історія, імпліцитно містили імовірнісні коди нелінійної різноманітності майбутніх концептуальних конфігурацій.

2. Проблема для освіти

Як може допомогти освіта самореалізації і самоствердженню індивідів у ситуації лімінальності культури?

Якщо раніше, як зазначає З. Бауман, у часи стабільності й визначеності, завданням більшості особистостей, які самостверджуються, ставало отримання відповідної освіти й досягнення певного соціального статусу, зайняття відведеної ніші, то в ситуації перехідності, коли ніші зруйновані, змінюється і завдання. Саме це й відрізняє «індивідуалізацію» колишніх часів від форми, якої вона набула сьогодні, коли не тільки *становище* індивідів у суспільстві, а й самі *місця*, які вони намагаються зайняти, швидко трансформуються і ледве чи можуть надійно слугувати метою чийогось життя.

«Втрата чіткого місця в суспільстві стає сьогодні досвідом, який може скільки завгодно разів повторюватися в житті кожної людини...» [1, 184]. Перспектива здобуття «стабільного пристановища» в кінці дороги відсутня; перебування на шляху стало постійним способом життя індивідів.

Завдання полягає уже не в тому, щоб через перемоги і поразки іти вперед до визначеної мети. Вона полягає тепер у виборі найменш ризикованого повороту на найближчому перехресті, у зміні напрямку до того, як місцевість попереду виявиться непрохідною, або зміниться схема доріг, або ж пункт призначення переміститься. У хаотичному світі перетасовуваних цінностей і змінних маршрутів свобода маневру піднімається до рангу *метацінності* як умови доступу до всіх інших цінностей [1].

Рациональна поведінка у такому світі вимагає, щоб можливостей вибору було якомога більше і щоб усі вони були відкриті, у той же час здобуття «цілісності», «завершеності», «упорядкованості» закриває низку можливостей або заздалегідь позбавляє прав на їх використання. Яке мислення може бути ефективним у ситуації лімінальності (цілісно-впорядковане і «закрите» чи нібито ще-невпорядковане, «відкрите», що забезпечує «свободу маневру»)?

Свого часу Маргарет Мід зробила висновок, що соціальна структура і те, як структурований процес освіти, визначають не тільки зміст знань, які передаються, але й те, яким чином люди вчаться мислити. У цьому вона

опиралася на концепцію «ступенів навчання» Грегорі Бейтсона [6]. Згідно із даною концепцією, первинне навчання, або «протонавчання», постає передачею певної суми знань учням.

Розробляючи концепцію «вторинного навчання», Бейтсон доходить до висновку, що вторинне навчання, або «навчання процесу навчання», не лише неминуче, а й необхідне доповнення до будь-якого протонавчання. Без нього «навчання першого ступеня» призведе до висихання й закріплення розуму, до втрати здатності орієнтуватися в суспільстві.

Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність й забезпечує необхідні результати до тих пір, поки зберігається стабільність того світу, відносно якого здобуто навички мислення і пізнання. На думку Бейтсона, перші два ступені навчання відповідають сформованій у процесі еволюції природі людини, і в тому чи іншому вигляді присутні у кожній відомій культурі.

Подальший творчий пошук привів Бейтсона до концепції «навчання третього ступеня», або «третинного навчання», під час якого учні набувають навичок самостійної зміни варіантів мислення, якими вони оволоділи у процесі вторинного навчання, здатності переналаштування мислення з одного порядку на інший, що призводить до посилення його креативності і пластичності, робить його більш універсальним. Але, з іншого боку, як вважає Бейтсон, виникає небезпека патогенних наслідків такого мислення для самої особистості, яка може набути шизофренічного синдрому, що проявляється у розпаді та фрагментації світу, млявості й покірності течіям життя і поворотам долі, в руйнуванні особистісної автономії.

Незважаючи на це, на думку Баумана, «навчання третього ступеня» в умовах трансформації, хаотизації і плюралізації стає більш адекватним способом адаптації особистості в соціокультурному просторі. Наш час — час тотального переходу — піднімає до рівня норми те, що Бейтсон міг розглядати як *ненормальність*. Усі позиції, які дозволяли колись орієнтуватися у світі, видаються тепер нестійкими. «Ми змушені немовби грати у безліч ігор, причому в кожній із них правила змінюються безпосередньо під час її тривання» [1, 157].

За подібних умов, вважає Бауман, «третинне навчання», що дає знання про те, як позбутися звичок і попередити звикання, як, позбавляючись від стереотипів мислення, перетворити фрагментарні елементи досвіду в досі невідомі зразки, набуває найвищої адаптативної цінності і швидко стає центральним елементом незамінного «спорядження» для життя.

Погоджуючись із Бауманом, не можна все ж не зазначити, що виникає проблема: як, набуваючи особливої пластичності мислення, без звички мислити лише певним чином (а не іншим), здатності переключатися з одного гештальту мислення на інший, не втратити при цьому цілісності світосприйняття, готовності контролювати ситуацію свого перебування у світі, здатності мислити проективно, вміння аналізувати ризики й передбачати небезпеки, бути не лише тактиком, але й стратегом власного життя? Як освіта може навчити адаптуватися до невизначеності й одночасно долати цю невизначеність?

3. Два способи мислення

*Якщо Нарцис був темним і змарнілим,
то Гольдмунд світлим і квітучим.
Нарцис — мислитель і суворий аналітик,
Гольдмунд — мрійник і дитя.
... і обидва отримали від долі
особливе знамення
(Герман Гессе «Нарцис і Гольдмунд»)*

Для того, щоб адаптуватися до середовища, потрібно його знати, тобто мати ту суму ретельно відібраних знань, які входять до «первинного навчання». «Знати» — це володіти правильними поняттями, образами чи свідченнями про певні предмети; «мислити» — значить оперувати цими поняттями, образами, інформацією: сполучати, роз'єднувати і знову поєднувати на новому рівні.

Мислення — це динамічна робота із тим, що статично представлене у формі знання — результаті пізнавального процесу. Пізнання необхідно містити у собі процес мислення як творчу роботу з поняттями, однак мислення не зводиться до пізнання і не вкладається у форми знання, оскільки у своїй творчій активності переважає над ними. Воно створює сам предмет і можливість знання. У кінцевому результаті всі поняття, що на них спирається знання, виявляються конструктами думки, які, ставши настільки звичними, сприймаються вихідними складовими фактів.

Мислення користується знанням, щоб, вірно відобразивши світ, ще більш упевнено його перетворювати. Якщо чуттєва активність організмів створює середовище за їхньою подобою, то це тим паче стосується інтелектуальної діяльності, яка створює за своєю подобою культурне середовище перебування. Адаптація — лише засіб трансформації. Знання — це адаптивний механізм, за допомогою якого мислення координує себе із середовищем, аби тим вірніше його трансформувати, пристосувати до себе.

Усе, що ми називаємо історією і культурою, і становить результат подібної адаптації дійсності до мислення. Кожна культура має свій інваріант мислення, котрий, у свою чергу, визначає соціально значущий порядок і характер діяльності людини і створює іншу дійсність, рукотворний і мислетворчий світ історії і культури [7].

Для розуміння динаміки мислення в сучасному суспільстві, або «культури постмодерніті», слід простежити природу її джерел і генезу, що можна здійснити на прикладі історії філософського мислення як квінтесенції культури.

Існує думка, що людина мислила завжди, навіть у доісторичні часи, що, наприклад, міф — це особливий спосіб мислення. Недарма Курт Хюбнер назвав одну зі своїх книг «Істина міфу». Він, зокрема, пише, що «у межах найновіших інтерпретацій міфу поступово посилювалося припущення про те, що його слід «сприймати серйозно» і що він має рівноцінну науці онтологію і раціональність» [8].

Однак існує інший погляд, а саме: мислення виникає лише в часи Античності із виділенням індивідуальності людини, становленням інституту античної особистості й винайденням суджень (дискурсу) [9].

Очевидно, що йдеться про різні типи мислення: про образне мислення як оперування уже цілісними образами, схемами, що мають своїм джерелом почуття, інтуїцію, віру («правопівкульне мислення») та дискурсивне, або логіко-вербальне, як оперування окремими поняттями за допомогою механізму логічних умовиводів («лівопівкульне мислення»). Одразу ж варто зазначити, що мовиться не про абсолютний поділ (вони взаємодоповнювані), а лише про домінування того чи іншого способу мислення в індивіда, суспільства, культури. Саме тут проходить принципова межа між наукою, з одного боку, і міфом, мистецтвом, релігією, з іншого. Функціональна асиметрія людського мозку пролягла найглибшою борозною відмінностей в культурі, забезпечивши її необхідним багатоманіттям і потенціалом розвитку.

Філософське мислення у своїй генезі й розгортанні виявляє перехід від однієї форми до іншої, домінування останньої в культурі, занепад і новий перехід. Власне, філософія виникає із міфу як образна, інтуїтивно-описова форма мислення на основі цілісного знання про світ, отриманих в результаті інтуїтивних прозрінь (досократики). Сократ — перша антична особистість, яка показала нам, як у просвіті суспільного й особистісного виникає новий спосіб побудови одних знань на основі інших — із суджень. Європейська філософія стає дискурсивно-доказовою. Аристотель же, доповнивши її ноуменально-пояснювальною функцією, закріпив у ній домінуюче становище дискурсивного мислення. Однак уже софістична практика оголила небезпеки на шляху раціонального дискурсу. Головна із них полягала в набутті надзвичайної автономності світом понять, що загрожує розривом із дійсністю і волюнтаристською свободою «ноєм», яка призводить до хаосу й руйнування будь-якого сенсу. Виникле ускладнення грецькій культурі вдалося подолати знову ж таки завдяки Аристотелю. Для закріплення дискурсивного мислення у межах визначеного порядку він запропонував, по-перше, підпорядкувати судження нормам («законам», «правилам»), по-друге, встановити за допомогою тих самих правил контроль за процедурою побудови думки. Ці правила, як відомо, в основному були сформульовані Аристотелем в «Аналітиках», а вже у «Метафізиці» й ряді інших робіт, схематизуючи відношення, які забезпечували застосування створених правил, він вводить категорії: «рід», «вид», «начало», «причина», «форма» та ін. З їх допомогою про предмет розгляду вже можна було міркувати за правилами. Завдяки цьому було створене поняття самого мислення, визначене як «форма форм» («вищий порядок») і здатність до логічних висновків. Важливо, що у формі «поняття мислення» була усвідомлена сама дійсність і конструкція розмірковування за правилами, а також основні особливості мислення як нового соціального інституту.

Створення правил мислення, категорій і понять, які дозволяють міркувати без суперечностей та інших ускладнень, отримувати знання, які можна було б узгоджувати з іншими знаннями, забезпечуючи цим соціальний контроль, завершує тривалу роботу зі створення раціонального мислення. Завдяки цьому Аристотель і його школа здійснили справжню реформу у сфері знання. Вони поставили собі за мету по-новому у правильному мисленні отримати знання, створені в різних предметних сферах, що привело до створення античних наук.

Філософське ж мислення набуває характеру метафізичного, тобто такого, що вибудовує у понятійному просторі філософії на основі законів логіки єдину й системно-упорядковану концептуальну модель світу, визнаючи єдність його сутності, основ і походження. Метафізичне мислення ґрунтується на презумпції логоцентризму, який передбачає пронизаність буття іманентним логосом, міцним і стійким, лінійно детермінуючим і таким, що виключає суперечливість, невизначеність і в кінцевому підсумку — хаос. Останній, оцінюваний негативно, немовби виштовхується за межі світу-космосу як упорядкованої і гармонійної цілісності. Конститутивні ідеї метафізичного мислення стали фундаментальними настановами, або своєрідними параметрами порядку, які сформували ментальність західного типу з орієнтацією на активність владного, формального, чоловічого начала.

Закладений у виниклому раціональному мисленні потенціал розвитку був реалізований у грандіозному соціальному проекті Нового часу— «проекті модерніті», який передбачав, зокрема, створення такої науки, яка б дозволяла описувати закони природи і завдяки цьому опановувати її сили й енергії. Але така іронія історії: саме успіх у реалізації цього проекту привів європейську культуру в кінці XIX століття до кризи, про яку ми поговоримо далі.

Жорстко організованому раціональному мисленню, затиснутому в лещата логіки, яка втілює владу порядку, завжди протистояло мислення поетичне, метафоричне, що має своїм джерелом творчу інтуїцію та уяву. Життєвий потенціал європейської культури зумовив виникнення і розвиток в альтернативній напруженості цих настільки відмінних способів мислення. Адже не лише зі співпадінь філософської думки бере свій потенціал історія філософії, але й із різноманітності мислення, яка породжує необхідність самого мислення.

У плані змісту поетичне мислення передбачає позараціональні мисленнєві процедури, які ґрунтуються на образі («гештальті»). Як слушно зазначив Гете, «образ — це щось рухливе, що постає, що зникає. Вчення про образи — це вчення про зміни» [10]. Власне, саме походження образу як інтуїтивного схоплення цілого пов'язане з іще непізнаними порухами у глибинах підсвідомості, що є носіями величезного потенціалу творчості.

У формальному відношенні поетичне мислення виражається у побудові такої вербальної об'єктивації мислення, яка передбачала б наявність повноти, незавершеності, неоднозначності як вільного простору в русі думки, певної семантичної порожнечі, у межах якої можливі нелінійність, спонтанність, емерджентність — прояви креативного хаосу. Це створює можливість позараціонального схоплення того, що в раціональному зусиллі вловити неможливо, але без чого немає повноти життя як такої. Про це гарно сказав Гессе словами свого героя — мислителя Нарциса, зверненими до художника Гольдмунда — носія поетичного начала життя: «Справді, — продовжував Нарцис, — натури, подібні до твоєї, із сильними й ніжними почуттями, одухотворені мрійники, поети, закохані — майже завжди переважають нас інших, нас, людей духу. Ваше походження материнське. Ви живете у повноті, вам дарована сила любові й переживання. Ми, люди духу, хоча нерідко нібито і керуємо вами, не живемо у повноті, ми живемо сухо. Вам належить багатство життя, сік плодів, сад любові, прекрасна країна мистецтва. Ваша

батьківщина — земля, наша — ідея. Ваша небезпека — потонути в чуттєвому світі, наша — задихнутися у безповітряному просторі. Ти — художник, я — мислитель. Ти спиш на грудях матері, я не сплю в пустелі. Мені світить сонце, тобі — місяць і зірки... « [11].

Варто сказати про ще одну істотну відмінність поетичного мислення від раціонального, яка полягає в тому, що воно, незважаючи на загальну соціокультурну зумовленість й обмежувальні рамки культурного коду, завжди одичне, унікальне, неповторне, а як суспільний феномен — безкінечно множинне. Це свідчить про його первісну вкоріненість у бутті, у постійно відновлюваному вічному потоці життя. Кожен художник, поет, носій поетичного мислення у філософії претендує на можливість свого, індивідуального, непідпорядкованого універсальній системі метафізичного порядку, бачення світу. Кожен із них, будучи вільним у своїй творчості, навіть постаючи апологетом існуючої системи порядку, є носієм мікрохаосу, який в умовах нестабільності соціальної системи може викликати лавину незворотних змін.

Коли йдеться про раціональне мислення як соціальний інститут, варто підкреслити, що, безумовно, мислить окрема особистість, виражаючи себе у формі і з допомогою суджень. У той же час мислення, безперечно, — це суспільний феномен, оскільки він заснований на законах соціальної комунікації, притаманних тій чи іншій культурній спільноті, й містить стабільну систему правил, категорій і понять, що формують певний інваріантний порядок мислення при домінуванні певних ідей, які без будь-якого логічного доведення й емпіричної перевірки керують суспільством — «ідеї-господарі», або над-ідеї (Т. Розак: «master ideas»), походження яких аж ніяк не дискурсивне.

З іншого боку, може видатися, що відношення між культурою й раціональним мисленням особистості одностороннє: культура задає певний спосіб мислення індивідам, який реалізується у багатоманітні індивідуальних особливостей. Але це не так. Як правило, саме особистість за рахунок свого принципового неспівпадіння з культурою мислить інакше, ніж прийнято. Її відхилення від мисленнєвої норми, заданої ustalеними правилами мислення, категоріями і поняттями, за певних умов стають джерелом розвитку мислення в цілому. При переході від однієї культури до іншої саме мислення особистості, що включає усвідомлення нових способів життя і практик, які формуються, і конструює варіативні моделі майбутнього, допомагає сформувати нову культуру, нову особистість і створити умови для нового мислення інших. Це нам демонструє посткласична філософія як філософія кризи європейської культури.

І перш за все тому, що філософія сама опинилася у кризі.

Жорстко раціональна парадигма у новоевропейській філософії, яка прагне до власне наукової однозначності в дефініціях і не допускає ні багатозначності феноменів, ні їх невизначеності, ні перманентної внутрішньої мінливості й завжди претендує на єдине адекватне бачення світу і в силу цього на загальнообов'язковість, не могла забезпечити перш за все індивідуальної свободи пізнання і самовираження. Логіка як втілення порядку раціонального мислення в експансіоністському прагненні до підпорядкування усіх сфер культури, претендуючи на остаточність істини й універсаль-

ність, зрештою втрачає креативність і виявляється здатною лише приводити до нерухомої й однозначної відповідності наявні феномени (відповідні до них смисли) і поняття. Порядок став самодостатнім, а тому репресивним щодо усіх проявів неупорядкованості. Філософський раціоналізм природничо-наукового спрямування набув у західній традиції статусу не просто домінуючого, але й тотально присутнього.

За Гайдеггером, у межах європейського раціоналізму ідеал пошуку істини виявляється заміщеним сциєнтистським ідеалом аналітичної вівісекції й формально-логічної строгості: там, де техніка стає інструментом «зняття завіс із таємниць буття», там людина виявляється не суб'єктом, який «вчувається» в іманентне й «утаємничене» звучання Буття, а суб'єктом, який претендує на приписування норми, фіксацію міри, формулювання дефініцій, що претендують на статус вичерпності.

Прагнення сциєнтистськи зорієнтованого раціоналізму екстраполювати повноту й упорядкованість формальних систем на багатоманіття «живого» буття, було радикально відкинута філософією і мистецтвом модернізму, в образі яких кризова свідомість, озброївшись поетичним мисленням, різко повстала проти впорядкованого гармонізуючого системотворення раціоналізму і його найголовнішої сили — науки як квінтесенції розуму.

4. Криза культури і філософія життя

В останній третині XIX ст. на зміну класичному етапу в європейській філософії поступово приходить новий, який можна назвати посткласичним, або сучасним. Хоча загалом Європа кінця XIX століття справляє враження успішно розвинутого континенту, відчуття надлому стає в цей період головним духовним переживанням часу (передперехідна фаза у структурі переходу). Відчуття неблагополуччя, загального розчарування і страху від катастрофи, яка насувається, стають переважаючими. Різко зростає число самогубств, входить у моду нігілізм, ідеалізм поступається позитивізму, натуралізм під маскою реалізму стає панівним напрямом у мистецтві, а в душах молоді утверджуються атеїстичні переконання й анархічні почуття. На зміну історичному оптимізму приходить відчуття історичного песимізму. [12].

Тема кризи культури стає панівною у філософії. Про те, що європейська культура важко і безнадійно хвора, пишуть багато: про «сутінки ідолів» — Ф. Ніцше, про «трагедію культури» — Г. Зиммель, про «прокляту культуру» — Т. Лессінг, про «кризу європейської культури» — А. Вебер, про «духовну недугу нашої епохи» — Й. Гейзінга, про «кризу європейського людства» — Е. Гуссерль, про «невдоволеність культурою» — З. Фрейд, про «кінець Нового часу» — Р. Гвардіні, про «занепад Європи» — О. Шпенглер і т. ін. Слова «криза», «кінець», «занепад», «трагедія» у посткласичній філософії стали визначальними, подібно до того, як слово «прогрес», таке популярне у філософії класики, виразило парадигму мислення в культурі Нового часу в цілому.

Питання, однак, у тому, чому за розквіту й підйому капіталізму, його успішного переходу у фазу індустріального розвитку культура опиняється у кризі.

Як говорив Гете, «теорія суха, мій друже, а дерево життя буває пишном». Ідеали, сформовані в культурі й філософії Просвітництва, надто далеко відійшли від життя. Культура, у її класичному розумінні, виявилась несумісною зі сформованою в результаті процесу індустріалізації західною цивілізацією і її головною дійовою особою, на ім'я «маси». Результатом застосування розуму як основи для створення суспільства вільних індивідів виявилось масове суспільство. Трохи пізніше німецький соціолог Карл Мангейм, ставлячи «діагноз нашого часу», зазначить: «Основні зміни, свідками яких ми стаємо сьогодні, в кінцевому підсумку пояснюються тим, що ми живемо в масовому суспільстві», яке характеризується, з одного боку, високим рівнем раціональної організації (планування, управління), з іншого — зосередженням реальної влади в руках меншості в особі правлячої бюрократичної еліти [13].

Соціальною базою масового суспільства виявляються не вільні у своїх рішеннях і діях громадяни, а сонмища байдужих одне до одного людей, зведених разом за суто формальними ознаками й підставами. Маси виникають внаслідок не автономізації, а атомізації індивідів, чий особисті якості і властивості ніким не беруться до уваги. Вони утворюються шляхом входження людей у соціальні структури, що існують і функціонують в суспільстві поза їхньою свідомістю й волею, нав'язані зі сторони й такі, що приписують їм певний спосіб поведінки й дії.

У такому суспільстві різко звужуються межі індивідуальної свободи, що стало в очах філософів головним симптомом культурної кризи, яка настала, адже саме розуміння культури у класичну епоху зводилося переважно до сфери людської свободи. Саме так розуміли культуру Кант і Гегель, ототожнюючи свободу з автономією розуму, зі здатністю індивіда діяти розумно у всіх сферах своєї діяльності. Тільки розум вважався такою формою відношення до дійсності, яка його може його впорядковувати. За межами розуму свобода оберталася на сваволлю, розгул, насильство, хаос. Щодо кожної із форм культури — науки, мистецтва, моралі, права і навіть релігії — розум обрав для себе функцію їхнього найвищого судді й головного законодавця порядку. Але настання «епохи розуму», яка здалеку видавалася просвітителям ідеалом культури, в очах філософів-сучасників стало свідченням занепаду культури. Віра у визвольну місію розуму, який усе впорядковує і гармонізує, виявилась підірваною.

Під впливом науково-технічних змін суспільство справді набуло вигляду раціонально організованої системи, в якій люди живуть уже не за традиціями старовини, а керуючись спільними для всіх раціональними правилами і нормами, однак воно аж ніяк не стало тим станом свободи, про який мріяла класика. У своєму справжньому існуванні воно постало, швидше, жорстко вибудованою інституційною системою, що нав'язувала людям певні функції і ролі, позбавляючи їх індивідуальних рис і властивостей, зрівнюючи їх в якомусь «одномірному» (Маркузе), знеособленому існуванні [14].

Тому перш за все у посткласичній філософії був підданий сумніву зв'язок індивідуальної свободи з розумом як втіленням порядку. Дуже гостро постало питання: чи сумісний взагалі розум із людським життям? Крізь призму осмислюваної нами альтернативності у мисленні його можна було б переформулювати наступним чином: чи сумісний законодавчо-упорядку-

вальний, регламентуючий, формалізуючий, уніфікуючий і репресуючий розум із людським життям?

Людина не тому живе, що мислить, а тому мислить, що живе. Життя первинне щодо розуму, не зводиться до нього повністю, ірраціональне у своїй основі, спонукуване часто несвідомими бажаннями і мотивами.

Створена філософською класикою як «філософією тотожності» картина світу у вигляді космосу (порядку) при всій раціональності своєї конструкції виявляє очевидну неістинність, неадекватність щодо людського життя.

Саме тому посткласична філософія поставила собі за мету подолання класичних структур філософського мислення, того порядку, з яким ототожнювалися прояви розумності й культури мислення, що склалася в Європі протягом трьох останніх століть, і створення «нової філософії», що відповідає сучасній епосі.

«Нова філософія» характеризується переорієнтацією свого інтересу у напрямку до життя, яке розуміється як дана і первинна щодо свідомості людська реальність, позбавлена тому будь-якого розумного, раціонально представленого начала. Така трансформація мислення покликала до життя саму філософію життя, що прийшла на зміну філософії розуму і відкрила простір філософування для деструктивно-оновлюючих енергій хаосу. Пізнання світу як раціонально впорядкованої системи змінилося на пізнання життя як «бурхливого потоку», «життєвого пориву» в його нескінченно мінливих, багатоманітних й історично конкретних формах.

Звичайно, така потужна хвиля оновлення думки була б неможливою без власної традиції — традиції опонування жорстко раціональному мисленню мислення поетичного, особливо в епохи перехідні. Таким безпосереднім попередником філософії життя у західній культурі став романтизм на межі 18—19 століть (Шлегель, Новаліс, Шеллінг). Філософія життя стала певною мірою продовженням лінії романтизму у нових історичних умовах, що дало можливість кваліфікувати її як своєрідний неоромантизм [12, 76].

За всієї несхожості між собою філософії Ф. Ніцше, В. Дільтея, Г. Зиммеля, О. Шпенглера, А. Бергсона та ін. їх об'єднує емоційне ставлення до життя, всеосяжного й універсального, такого, що творить усе нові форми духу й потребує розуміння себе самого.

Г. Ріккерт, представник протилежного табору, що гостро полемізував із філософією життя, — неокантіанства, — писав: «Для сучасної філософії життя характерне, швидше, те, що вона намагається за допомогою самого поняття життя, і тільки цього поняття, побудувати ціле світо- і життєрозуміння. Життя має бути поставлене у центрі світового цілого, і все, про що доводиться трактувати філософії, має бути віднесене до життя. Воно постає немовби ключем до усіх дверей філософського знання. Життя оголошується власною «сутністю» світу і в той же час органом його пізнання. Саме життя повинне із самого себе філософствувати без допомоги інших понять, і така філософія має безпосередньо переживатися» [15, 210].

Криза сучасного філософського світобачення, як вважав, зокрема, Дільтей, полягає у відчуженні від конкретної людини, абсолютизації однієї із

її пізнавальних здатностей — розуму. Філософія не повинна залишатись умовлядною, абстрактною і відірваною від людини метафізикою, і тим більше не бути простим узагальненням даних природничих наук. Найважливішим предметом зацікавлення має стати людина у всій різноманітності її сил, «людина як істота, що бажає, відчуває, уявляє» — прояв конкретного життя в його цілісності й повноті. Філософія повинна бути «реальною метафізикою», яка вивчає світ людини. Основою ж філософського знання постають не порожні поняття — форми, що втратили зв'язок із життям, і не спекулятивні умовиводи за законами стерильного порядку, а безпосередній «життєвий досвід». Але саме «життя» глибоко ірраціональне, невловне для розуму, що впорядковує, невичерпне у своїй глибині. І якщо Бергсон у пізнавальному зусиллі людини абсолютизує інтуїцію як метод філософського мислення, то Дільтей вважає, що розум та інтуїція повинні доповнювати одне одного за умови домінування «переживання», що співпадає із життям як таким.

Життя духовне за своєю природою, а дух сповнений життєвої сили, яка втілюється у форми культури, чи «життєві форми», кожна з яких унікальна й неповторна. Як немає одного для всіх життя, так немає спільної для всіх культури. Тому філософи життя говорять про множинність культур, тлумачачи їх як історично конкретні, глибоко індивідуалізовані форми життя, в яких відбиті почуття, настрої, переживання людей певної епохи чи народу.

Якщо життя перебуває завжди в динаміці, у стані творчої самореалізації, неперервного становлення, то культура, в яку відливається ця динаміка як у свою зовнішню форму, живе доти, поки не застигає у завершеності свого порядку. Тема життя виявляється безпосередньо пов'язаною із темою смерті. Як і живі організми, культури живуть і вмирають, підкоряючись зміні життєвих циклів. У кризі культури виявляється її відрив від життя, від його сил і можливостей, від його первинних витоків. Не породжуючи нових цінностей і смислів, культура немов засихає, стає нежиттєвою формою.

Неважко в такому баченні розгледіти вирок жорстко раціональному мисленню, в якому із усуненням усіх суперечностей і невідповідностей вмирає життя, а культура перетворюється у віртуозну еквілібристику беззмислових понять. Можливо, тому філософи життя не конструюють своїх власних філософських систем, остерігаючись будь-яких застиглих форм. Наприклад, О. Шпенглер не створює навіть власного понятійного апарату. Він просто малює картини, вдивляючись у сутінкову далечінь історії, де за вільною грою вільних випадковостей проступають долі культур, унікальних і нескінченно різноманітних, які не зводяться до жодних раціональних порядків.

Негативне ставлення філософії життя до класики стане причиною зміни самої філософії як щодо форми, так і щодо змісту. Із систематичної форми знання, як зазначає В. Межуєв, вона перетворюється у переважно критичну, знаменуючи цим настання епохи критицизму [12, 77]. Останній суттєво відрізняється від класичного, наприклад, кантівського. Метою нового критицизму стає не створення вільної від догматизму й заснованої виключно на розумі метафізичної картини світу, а навпаки, доведення нездатності розуму створити таку картину. Критицизм, таким чином, виявляється не наслідком зміцнення розуму, а наслідком руйнування віри в розум. Якщо

класика здійснювала критику розуму з позицій самого ж розуму, то філософія життя здійснює цю критику з позиції поза розумом — волі, життєвого пориву, несвідомого, екзистенції і т. ін. Віра у розумний порядок поступається невір'ю, щоб віднайти надію на *життєве* вирішення усіх суперечностей.

Сам порядок, що лежить в основі культури й досягається раціонально, мислився класиками як єдиний універсальний феномен духу. Тому й зусилля філософії спрямовувалися на досягнення єдності, знаходження універсальних структур буття, універсальних характеристик культури. Нова ж філософія виходить із зафіксованого факту множинності культур, яка не зводиться до жодної субстанційної єдності цих культур. Таким чином, в уявленнях про культуру відбувається руйнування єдиного порядку, а впроваджувана множинність культурних форм, що співіснують, межує із хаосом.

Визнання культурного плюралізму створило у філософії евристичну ситуацію яка експлікувала безліч проблем. Результатом пошуку став висновок про неможливість пізнання культури з позиції трансцендентального суб'єкта з його апіорними і загальними формами чуттєвості, розсудку і розуму. Пізнання культури і роздуми щодо неї повинні керуватися не дискурсивно-доказовою і ноуменально-пояснювальною логікою, а зовсім іншою методологією, звільненою від трансценденталізму і заснованою на психологічних прийомах розуміння-герменевтики.

Філософія життя, реабілітуючи ірраціональне з його глибинними джерелами життєвої енергії, прийшла на допомогу кризовій культурі і завдяки поетичному мисленню спробувала осмислити розгортання трагедії життя культури модерніті, що вступила в епоху свого спадню.

(далі буде)

Література:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. Под ред. В. Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2002.
2. Горбунова Л. С. Время-пространство фундаментального выбора // Філософські науки: Збірник наукових праць. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. — С. 132–141.
3. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — М.: Эдиториал УРСС, 2001.
4. Горбунова Л. С. Час і простір в культурі переходу // Актуальні проблеми духовності. — Зб. наукових праць. — Вип. 6. — Кривий Ріг: КДПУ, 2005. — С. 164–176.
5. Горбунова Л. С. Динаміка поняття часу в контексті культури переходу: від філософії життя до постнекласики в науці // Практична філософія, 2005 / 2. — Київ, Центр практичної філософії, 2005.
6. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. — М.: Смысл, 2000.
7. Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. — М.: Новое литературное обозрение, 2004. — С. 35–37.
8. Хюбнер К. Истина мифа. М., 1996. — С. 266.

9. Розин В. М. Типы и дискурсы научного мышления. — М.: Эдиториал УРСС, 2000.
10. Гёте И. В. Избранные сочинения по естествознанию. Перевод и комментарии И. И. Канаева. М.: Изд-во АН СССР, 1957 (Серия «Классики науки»). — С. 46.
11. Гессе Г. Нарцисс и Гольдмунд / Вибране. Збірка / Пер. з нім. — К.: Фірма «Фіта Лтд.», 1993. — С. 185.
12. Межуев В. М. Постклассическая философия как философия кризиса европейской культуры // Личность. Культура. Общество. Т. VII. Вып. 4 (28) — С. 70–82.
13. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994. — С. 414.
14. Маркузе Г. Одномерный человек. — М.: «REFL — book», 1994.
15. Риккерт Г. Философия жизни // Науки о природе и науки о культуре. М., 1998.

Людмила Горбунова. Хаос versus порядок как контрверза мышления в кризисной культуре. Часть I

На этапе истории, который связывается с концом XIX — началом XXI вв. цивилизация вступила в период освобождения от ключевых детерминаций прежнего социального порядка и через хаотизацию социокультурных целостностей прорывается к иной логике саморазвития. Культура на этом этапе перехода характеризуется как кризисная. Нарастание неопределённости, неустойчивости, хаоса трансформирует менталитет людей, их мировосприятие и образ мышления. Человек перестаёт чувствовать себя хозяином и творцом собственной жизни. Уверенность в настоящем и будущем сменяется ощущением бессилия и растерянности. Как может помочь образование самореализации и самоутверждению индивидов в ситуации лиминальности культуры? Какое мышление может быть эффективным для индивида, желающего быть не только тактиком, но и стратегом собственной жизни?

На историко-философских примерах осуществляется подход к рассмотрению особенностей рационально-дискурсивного и поэтического мышления как альтернативных образов мысли.

Lyudmila Gorbunova. Chaos versus Order as a Controversy of Thinking in the Crisis Culture. Part I

Civilization has started the release from the key determinations of the former social order and has been braking through the distraction of socio-cultural integrity to other logic of self-development at the end of XIX — beg. of XXI century. Culture is under crisis at this stage of transition. Growing uncertainty, instability, chaos transform the human beings' mentality, their world perception and way of thinking. Human being does not have a feeling of an owner and creator of life. Confidence in the present and future is replaced by the feeling of weakness and confusion. How can education help in self-realization and self-assertion of a person within the chaos of culture? What kind of thinking could be effective for a person wishing to be not only tactician, but also a strategist of the personal life?

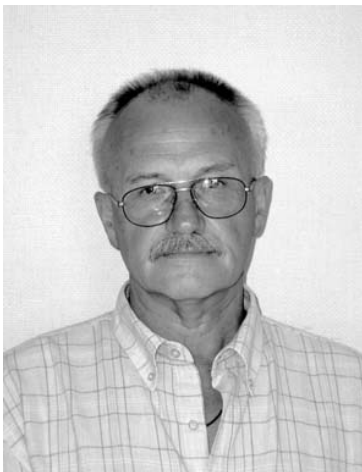
The historically-philosophical examples are used as an approach to the search of rationality and poetical thinking as alternative ways of thinking.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ФІЛОСОФСЬКИХ РЕФЛЕКСІЯХ

П. Де Леон якось зауважив, що дослідження політики має довгу історію, проте коротке минуле. Тобто політика влади була в центрі уваги багатьох досліджень протягом останнього тисячоліття, проте систематичне її дослідження налічує лише декілька десятиліть. Не є виключенням і питання, що визначили назву і зміст нової рубрики, яку започатковує наш журнал. Політичний вимір освіти — відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. Лише в останні роки питання освітньої політики, насамперед, державної, стала привертати більше уваги з боку науковців. Накопичено, зокрема, певний досвід розробки конкретних освітніх проєктів за участю зарубіжних експертів. Українські вчені (філософи, політологи, історики, педагоги та інші спеціалісти) брали участь у обґрунтуванні та розробці Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та інших політичних документах. Сформувався відповідне експертне середовище, зростає кількість кваліфікованих спеціалістів.

Відповідно до практичних потреб державного керування та управління сформувалась відсутня раніше ланка у процесі вироблення освітньої політики — її аналіз. Спираючись на нього, громадськість має можливість формулювати обґрунтовані питання щодо урядових рішень з проблем освітньої політики. А саме: чому держава це робить? чії інтереси відображає державна освітня політика? які будуть наслідки? якою є ціна урядових рішень для суспільства? та інші.

Забезпечення ефективності та практичної результативності аналізу освітньої політики — одне із актуальних завдань суспільствознавства. Його вирішення передбачає вирішення широкого кола проблем, перш за все, філософських, світоглядних. Саме це, в кінцевому підсумку, зумовлює існування відповідної рубрики в журналі.

**Володимир САВЕЛЬЄВ**

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються актуальні питання теорії і практики освітньої політики в Україні. Аналізується стан дослідження проблеми. Особлива увага приділяється методологічним проблемам, особливостям концептуального арсеналу, що застосовується у відповідних дослідженнях. Аналізується практичний досвід спільних освітніх проектів, здійснюваних українськими та зарубіжними вченими за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», ПРООН в Україні та інших донорських організацій.

Об'єктом розгляду є «аналіз освітньої політики» як окремого напрямку в рамках спеціальної навчальної дисципліни та сфери професійної діяльності — «аналізу політики». Запропоновано деякі практичні рекомендації з приводу перспектив розвитку як «академічних», так і «прагматичних» напрямів дослідження проблем освітньої політики.

Стан дослідження проблеми

До зазначеної проблематики звертаються представники різних наук — перш за все, соціальної та політичної філософії і, безумовно, політичної науки. Існує думка, що «нові галузі гуманітарної науки й освіти в Україні все ще перебувають на низькому якісному рівні, залишаються такими, що містять застарілі теоретичні парадигми, рудиментарний понятійний апарат» [21, 4]. Зважаючи на науковий досвід автора та вагомість його оцінок, немає підстав не погоджуватись із ним. Власне, достатньо відповідних підтверджень можна знайти і в публікаціях, присвячених тією чи іншою мірою проблемам освітньої політики. Зокрема, все ще актуальним залишається висновок, що традиція однобічного тлумачення феномену «політика» досить стала. Нею «за звичкою вважається загальнодержавний процес, процес, що спрямовується і керується вищими органами державної влади, посадовими особами тощо. Із великими труднощами відбувається децентралізація та демонополізація цього поняття» [20, 86–87].

І все ж поступово ситуація змінюється на краще. У країні за останні п'ять років зросла і кількість, і, певною мірою, якість досліджень, присвячених теорії та практиці освітньої політики. У зв'язку із цим хотілося б звернути увагу на одну

із «проблем зростання». В умовах інтеграції вітчизняного суспільствознавства (не такої, до речі, швидкої і продуктивної, як хотілося б) до світового наукового середовища «надзвичайно нагальною справою» все ще залишається «питання встановлення термінології щодо аналізу політики, яка б відповідала західній практиці застосування основних понять та не суперечила українським традиціям...» [14, 6]. Проблема, зокрема, виникла через те, «що в українській мові (як, до речі, і в російській) термінологія в усіх суспільних/соціальних науках — економічних, політичних, філософських, державному управлінні, — через відомі обставини (ідеологічна цензура, що призвела до відриву й відставання наукового розвитку в суспільній сфері в СРСР від світового рівня) була недостатньо розвинена, а використання багатьох базових понять, яке склалося в нашій країні, неадекватне західним традиціям. Для прикладу, можна навести терміни «держава» та «уряд», «соціальний» і «суспільний», «управління», «адміністрування» і «менеджмент» [14, 7].

В українській науковій термінології існує плутанина навколо вживання, насамперед, терміну «політика». Чому? Передусім через те, що коли, наприклад, в іспанській мові використовують одне слово для визначення різновидів політики (*politica*), так само, як і в російській (политика) та українській (політика), то в англійській мові існує три досить різних значення терміна «політика»: як форма (*polity*), як вияв волі, як діяльність (*politics*), як зміст (*policy*). Щодо першого визначення (*polity*), то особливих проблем із його використанням не виникає. Мова, наприклад, іде про вживання визначень «держава (держави) — політія (політії)», «європейська політія» тощо для характеристики певних політичних спільнот» [9, 102].

Поняття «*politics*» та «*policy*» використовуються для характеристики різних аспектів політики й «уособлюють дві різні наукові дисципліни» [9, 102], про що докладніше буде сказано далі. Зараз же зауважимо, що споріднена проблема існує в українській мові навколо вживання прикметника «політичний», а відповідно словосполучень «політичний процес», «політичне питання/проблема», «політична пропозиція», «політичний аналіз», «політичне рішення» тощо. Відповідні роз'яснення з цього приводу зроблено в публікаціях В. Тертички [24, 62–67] та О. Кілієвича [14, 9–17]. Завдяки їх зусиллям, а також інших вчених, що беруть участь у процесі широкомасштабного впровадження аналізу політики в Україні, чимало проблем вирішено. Однак не можна не погодитись із висновком, що «відкритих термінологічних питань у сфері аналізу політики більше, ніж вирішених» [14, 17].

Одне із них — проблеми, які іноді виникають у результаті перекладів відповідних видань з англійської мови на українську. Наприклад, видавництво «Літопис» (Львів) в серії «Освіта», роблячи дуже корисну справу, надрукувало у 2004 р. у перекладі монографію американських вчених Ф. Раймерза та Н. Мак-Гінна «Компетентнісний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики». Порівняння цього видання з аутентичним англomовним дозволило зробити висновок, що переклад подекуди не дозволяє читачеві української версії зрозуміти нюанси, які вирізняють поняття «*politics*» та «*policy*» в оригіналі.

Щоб уникнути подібних непорозумінь у майбутньому, доречно було б, на наш погляд, супроводжувати відповідними коментарями фахівців (у формі вступу, передмови тощо) переклади з англomовних видань, присвячених питанням освітньої політики. Спеціалістів, здатних кваліфіковано виконати це завдання, цілком достатньо, зокрема в системі Української Академії державного управління (УАДУ) при Президентові України, в Національному університеті «Києво-Могилянська Академія», Інституті вищої освіти АПН України, у Міжнародному центрі перспективних досліджень тощо.

Безумовно, наявний науковий потенціал може заявити про себе не тільки у коментарях до перекладів. Існує, зокрема, нагальна потреба в дослідженнях (журнал із задоволенням їх надрукує) національних моделей освітньої політики на теренах колишнього СРСР, у розвинутих країнах Заходу, їх порівняльний аналіз. У цій сфері могли б повною мірою проявитися українські дослідники американської філософії освіти. Свідченням їх можливостей є матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Американська філософія освіти очима українських дослідників», що відбулась 22 грудня 2005 р. у Полтаві. Зокрема, в одному із виступів зазначалось, що «особливий інтерес для нашої країни мають історичні традиції освітньої політики у США», яка «з самого початку здійснювалась під безпосереднім впливом філософських концепцій». Це саме ті проблеми, що можуть стати предметом докладного висвітлення на сторінках нашого журналу.

Немає особливої потреби доводити, що основним чинником становлення та розвитку досліджень освітньої політики є практичні потреби системи навчання та виховання в Україні. Задоволення цих потреб неможливе без творчого засвоєння світового досвіду. Саме усвідомлення цієї істини і стало поштовхом для розробки проблеми «освіта і політика» в руслі сучасних світових тенденцій. Чимало в цьому напрямі зроблено вченими УАДУ при Президентові України, де проблематика, що нас цікавить, становить органічну складову наукової та навчальної діяльності ряду підрозділів закладу, зокрема тих, що переймаються проблемами управління освітою. Аналіз виконаного вченими Академії Управління може стати предметом окремого розгляду.

Активно і плідно заявляє про себе своєю дослідницькою та освітньою діяльністю в Національному університеті «Києво-Могилянська Академія» О. Дем'янчук та інші. В Інституті вищої освіти АПН України В. Гальперіна захистила кандидатську дисертацію на тему: «Освітня політика у трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз» (2003 р.). Це, власне, перше і поки що єдине в Україні дослідження, повністю присвячене проблемі, що розглядається.

Останнім часом питання освітньої політики все активніше обговорюється на шпальтах періодичних видань, як фахових, так і громадсько-політичних. Наприклад, газета «Освіта» публікацією Ю. Терещенка започаткувала нову рубрику «Освітня політика» [22]. Регулярно політичні аспекти освіти висвітлюються на сторінках газети «День», щотижневика «Дзеркало тижня» у матеріалах, авторами яких виступають вчені, представники органів влади та управління, освітяни [10]. Високу активність демонструє, зокрема, міністр освіти і науки С. Ніколаєнко, як, до речі, і його попередник В. Кремень.

Характеризуючи стан дослідження проблем освітньої політики в Україні, необхідно наголосити на суттєвому внеску в цю важливу справу міжнародних організацій, перш за все, Представництва ООН в Україні, Міжнародного фонду «Відродження», Світового банку, Американської Ради в Україні з міжнародної освіти та інших. Показовим, наприклад, у цьому плані стало здійснення у 2001–2003 рр. міжнародного проекту «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», метою якого було всебічне сприяння Урядові України у формуванні національної освітньої політики. Робота здійснювалась у двох напрямках: 1). Аналітична підтримка розробки проекту Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті; 2). Залучення освітянського загалу та громадської думки до процесу формування освітньої політики в Україні. Проект здійснювався за підтримки Програми розвитку ООН, Міжнародного фонду «Відродження», Світового Банку, Інституту освітньої політики (Будапешт) та інших донорських організацій.

Задум був масштабний, зусиль та коштів витрачено чимало. Результати — неоднозначні. Але це предмет окремої розмови. Для нас важливо зазначити, що нарешті проблеми освітньої політики стали об'єктом цілеспрямованої наукової та громадської експертизи із залученням авторитетних зарубіжних фахівців (США, Словенія, Польща, Чехія, Угорщина, Македонія та інші). Як за змістом, так і за організаційним форматом проект спрямовував роботу членів експертних груп, до яких входили управлінці, науковці, освітяни, таким чином, щоб вона максимально сприяла зближенню позицій зарубіжних і вітчизняних учасників. Критерієм якості підсумкових матеріалів були загальноприйняті міжнародні стандарти освіти, брались до уваги та враховувались існуючі в експертному середовищі позиції, концепції та підходи до визначення поняття «освітня політика». Важливе значення у зв'язку із цим мали презентації, які проводились, зокрема, професором Т. Тімором (США), з аналізу політики — дисципліни, поширеної в розвинутих країнах та маловідомої на той час для освітянського загалу в Україні.

Не настільки масштабним, але не менш важливим з погляду задоволення попиту на експертну оцінку стану справ в освіті, був здійснюваний у квітні-вересні 2000 р. за підтримки Посольства Королівства Нідерландів в Україні Міжнародним центром перспективних досліджень проект «Трансформація української освіти в контексті європейської інтеграції». У 1998 і 1999 роках МЦПД проводив серію семінарів з обговорень стратегій реформування освіти України. Одним із важливих результатів цих обговорень стала розробка програми розвитку освіти міста Львова як складової загальнодержавної освітньої політики [25].

Слід зазначити, що своєю спрямованістю та змістом роботи згадувані та інші подібні проекти закладали принципово нові світоглядні орієнтири у складній справі реформування освіти. Нова філософія освіти потребувала відповідних соціальних, політичних механізмів їх втілення в життя. На думку авторів одного із підсумкових документів проекту ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», «Україна стала демократичною, а це означає, що інтереси всіх груп населення стали легітимними та рівноправними і держава в особі представ-

ників державних інституцій, хоч і дуже впливова, тільки одна із груп інтересів. Батьки, корпорації, бізнес, суспільні об'єднання та партії, професійні союзи та педагоги, діти, національні угруповання, міжнародні організації — всі вони мають свої інтереси щодо освіти і, відповідно, свої критерії оцінки її ефективності та напрямків розвитку. У суспільстві та системі управління це ще змістовно не усвідомлено, хоч положення про створення суспільно-державної системи управління зафіксоване в державних документах. Наслідками демократизації для освіти має стати повна зміна процедур вироблення політики в галузі освіти від закритих до публічних, залучення носіїв усіх груп інтересів до управління освітою як необхідні передумови переходу не на словах, а на ділі до суспільно-державної системи управління [19, 3]. Слід підкреслити, що саме ці ідеї і було закладено в положення Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті. Минуло достатньо часу з моменту її прийняття, щоб уже можна було робити певні висновки про хід реалізації на практиці відповідних положень зазначеного документу.

Напрямок? Дисципліна? Наука?

У процесі зростання кількості робіт відбувався процес приращення знань про освітню політику, окреслювались межі охоплюваної ними реальності і, відповідно, визначався предмет досліджень, його ідентифікація та класифікація. Повністю обґрунтований висновок про те, що: «по-перше, у соціально-філософській, політологічній та соціологічній літературі закладені основи загальнометодологічних засад дослідження освітньої політики; по-друге, у вітчизняному суспільствознавстві в попередньому десятиріччі визначились нові напрямки дослідження політичних вимірів освітньої системи, відбувається процес активної інтеграції різних наук, все рельєфніше визначається окремий напрям та наукова дисципліна — аналіз освітньої політики; по-третє, неухильно зростає державний та громадський запит на зазначену дисципліну, її інструментальну та практичну цінність у визначенні цілей освітньої політики, стратегічному плануванні» [4, 3].

Серед наук, представники яких звертаються до проблематики освітньої політики, слід назвати, перш за все, соціальну та політичну філософію, політичну науку, аналіз державної політики. Спробу соціально-філософського аналізу найбільш повно репрезентує дисертація В. Гальперіної. Заслугує на увагу, перш за все, намагання дослідниці сформулювати узагальнюючу, побудовану на міждисциплінарному дослідженні, концепцію освітньої політики. Її зміст визначають соціоісторичний та соціокультурний підходи в системному, конструктивному поєднанні. Це дозволило досліджувати освітню політику в її особистісному, суспільному та культурному вимірах, у відповідному соціальному просторі та історичному часі, дало можливість застосувати способи, процедури та методи соціальної філософії, соціології та інших наук.

Безумовний позитив роботи становить обґрунтування особливостей інтерпретації освітньої політики в контексті різних наук — соціальної, політичної філософії та політичної науки (як «politics») з одного боку, та

«аналізу освітньої політики» (як «policy»), — з іншого. Бачення освітньої політики як «politics» спирається на визначення її як сфери «взаємовідносин різних соціальних груп та індивідів у межах використання інститутів публічної влади задля реалізації своїх суспільно значущих інтересів і потреб» [24, 66]. Політика (politics) — це «політичні змагання — між верствами, групами інтересів, партіями тощо» [21, 63].

В. Гальперіна, спираючись на здобутки своїх попередників, обґрунтовує тезу про те, що характер взаємовідносин між політикою і освітою, як функціональними підсистемами суспільства, визначається в кінцевому підсумку всіма тими явищами, що уособлюються поняттям «соціальні інтереси» та «влада». У цьому контексті мають розглядатись, відповідно, і питання освіти у сфері політики — їх статус, ставлення до них різних соціальних сил, конкуренція, боротьба між ними за розподіл і контроль за відповідними ресурсами (матеріальними, інтелектуальним тощо), роль держави та громадянського суспільства, характер та напрями їх впливу на освітні процеси тощо. Освітня політика — «це поле взаємовідносин різних соціальних груп, індивідів щодо використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття — освіті» [4, 8].

Наявні дослідження соціально-політичних аспектів освітньої політики не оминають одне із ключових питань — роль держави, функції влади. «У зрізі освітньої політики, зазначає В. Журавський, завжди є вертикальні відносини влади: є ті, які керують, і ті, якими керують, якими б умовними не були ці відносини» [9, 15]. Політична влада і держава — поняття нероздільні. В існуючих дослідженнях, через багатоаспектність, складність феномену «державна освітня політика», не існує її загальноприйнятого визначення. У спробі сформулювати його необхідними елементами стають посилання, перш за все, на джерело походження політики. Вживаються терміни: «офіційна освітня політика», «офіційна політична лінія держави», «державний курс» тощо. «Державна освітня політика — це цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду, спрямований на забезпечення функціонування системи освіти» [4, 9]. Схоже визначення формулює В. Журавський, на думку якого «державна освітня політика є системою дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти» [9, 11].

Наведені визначення не претендують на те, щоб розглядати їх як тотожні явища, що характеризуються поняттям «державна освітня політика» й «освітня політика суспільства». Це, очевидно, співвідношення частини і цілого. Зазначений підхід базується на більш широкому розумінні політики як виключно діяльності людей щодо влади та владних відносин. Усе більше українських дослідників поділяють тезу, за якою політика притаманна усім формам людської діяльності. Вона стосується напрямів суспільного життя, де виявляється активність складових стосовно до цілого та свободи вибору [1, 85]. У зв'язку із цим не випадково в останній час у вітчизняному суспільствознавстві обґрунтовується можливість інтерпретації освітньої політики суспільства у вигляді цілого ряду окремих політик, спрямованих на вирішення тих чи інших проблем, чи розвиток компонентів системи освіти.

У такий спосіб долаються обмеженості пануючих до останнього часу одномірних підходів, коли держава розглядається як єдиний суб'єкт (актор) освітньої політики. Наприклад, Ю. Терещенко пише: «У першому наближеному плані поняття «освітня політика» може бути потлумачене як цілеспрямована діяльність держави в руслі реалізації громадянського права на освіту» [23, 6]. Як випливає зі змісту статті, «саме діяльність держави у сфері освіти уособлює «освітню політику України». Схоже тлумачення зазначеного феномену надає К. Корсак, який розглядає «національну освітню політику» в широкому розумінні як сукупність пріоритетів і цілей, які формулює уряд чи інший вищий орган для здійснення заходів щодо удосконалення і розвитку системи освіти чи її елементів» [12, 112].

Отже, згідно із зазначеними визначеннями, їх автори розглядають «державну освітню політику», «національну освітню політику», «освітню політику України», «освітню політику суспільства» як однопорядкові явища. Але чи достатньо підстав для цих тлумачень? Безумовно, на що ми вже звертали увагу, немає якихось серйозних аргументів у спробах заперечувати ключову, а іноді й вирішальну, роль державної освітньої політики в суспільстві. Як слушно зазначає Ю. Терещенко, «політико-правова ідеологія держави, смисловим концентратом якої є Конституція, ця, так би мовити, світська біблія, претендує на те, щоб визначати стратегію «суспільної дії, включаючи освітянську» [22, 12].

Але залишаються питання, на які життя вимагає від науки, якщо говорити про нашу молоду державу, адекватних відповідей і пояснень. Насамперед, чи співпадають інтереси держави і громадянського суспільства, що неухильно формується, стосовно стратегії і тактики розвитку освіти? Практика свідчить, що, м'яко кажучи, далеко не завжди. І якщо ні, то чому? Ось питання, яке має заслуговувати на увагу з боку дослідників освітньої політики.

І ще один момент. Чи однопорядкові у тріаді суспільство-нація-держава зазначені поняття? Іншими словами, чи співпадають на практиці суспільні, національні, державні інтереси в освітній політиці? Чи завжди державна освітня політика є «національною освітньою політикою» за формою і змістом? Наприклад, в Україні. Чи не підміняється подекуди національний інтерес державним, а державний бюрократичним, а останній видається за суспільний? І в результаті, чи не позначається це на «реалізації громадянського права на освіту?» На наш погляд, це питання, які потребують відповіді у першу чергу.

Традиційне розуміння впливу політики виключно як владного інструменту заявляє про себе в багатьох національних наукових спільнотах. «Цей підхід, — зазначають Ф. Раймерз та Н. Мак-Гінн, — передбачає механічну модель освітньої системи. Група людей планує і впроваджує політику, використовуючи адміністративний механізм, який може приймати накази керівництва й перетворювати їх у змінені умови навчання» [18, 49].

Причини існування подібних підходів у кожній країні, очевидно, мають свої особливості. В українському суспільствознавстві, зокрема політичній науці, феномен Public Policy («державна політика») відноситься до малодосліджених проблем. «До того ж, — як зазначає С. Рябов, — Public Policy розу-

міють як таку, що спрямована згори донизу — від урядових структур до населення. Таке розуміння заперечує участь громадян і громад у публічному житті, можливість впливати на формування суспільного порядку денного, ідею і практику представництва, раціонального вибору, відповідальності урядовців тощо. Головними цілями здійснення Public Policy називають реалізацію положень конституції та законів, не розуміючи того, що головним тут має бути розв'язання проблем і задоволення інтересів людей, а конституція і закони — лише засоби для цього. Зберігається тоталітарна традиція визначати уряд єдиним у суспільстві, який уповноважений визначати суспільні потреби й способи їх задоволення. Проблема — як сформувати вгору спрямовану Public Policy?» [21, 27].

Поряд із соціальною філософією проблеми освітньої політики не можуть не бути предметом філософії освіти та філософії політики. Задамося у зв'язку із цим наступним питанням. Чи є у філософії освіти, а якщо є, то який, підхід до інтерпретації освітньої політики? Аналогічне питання доречне і стосовно філософії політики. Або існує дещо синтетичне — а саме: філософія освітньої політики?

Слід зауважити, що подібні питання виникали і виникають тоді, коли намагаються знайти відповідь на питання — що поєднує «філософію і політику», «філософію і освіту». Під час однієї із дискусій із цього приводу за «круглим столом» в журналі «Вопросы философии» один із його учасників запропонував дотепний рецепт вибудовування нового дискурсу. Поєднаєш концепт «філософія» з таким собі артефактом. У результаті з'являється «філософія спальні», «філософія кухні», «філософія політики», філософія пива», «філософія квасу» і т. д. і т. п. «Переконаний, — зауважив Д. Фельдман, професор МДУ, — що не тільки філософія політики, але й кожна із цих філософій не тільки може бути викладена в декількох варіантах, але й будь-який із них знайде своїх прихильників та послідовників, буде користуватись попитом і, як наслідок, обговорюватись та «продаватись» на ринку інтелектуального споживання» [17, 6].

Цікаво, що цей пасаж деякі колеги російського політолога сприйняли цілком серйозно. Професор МДІМВ Т. Алексєєва, стверджуючи, що «особисте — це теж політичне», вважає, що «в сучасній політичній філософії є місце і для філософії кухні, і для філософії спальні» [17, 15]. Знайшлося місце у філософії і для освіти. А як поєднати філософію не просто з політикою, а саме з освітньою політикою? Слід тільки вітати спробу Ю. Терещенка, який запропонував свій варіант, чи не перший в своєму роді, відповіді на питання: якою бути філософії політики у сфері освіти в Україні.

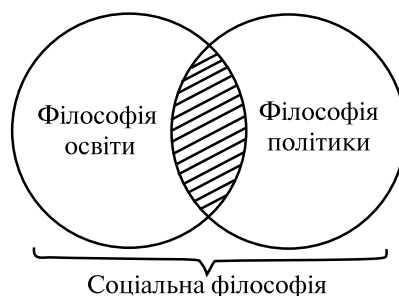
Зрозуміло, що формат публікації не дозволив авторові відповісти на всі поставлені питання. Здається, що у статті більш переконливо виглядають сюжети, які розкривають роль філософії освіти у проектуванні «на площину державотворення наукового пізнання освіти як потужного важеля бажаних для соціуму змін ...» [23]. Цей погляд повністю корелюється із вже усталеною в українському суспільствознавстві тезою, за якою «філософія освіти в Україні прагне висвітлити не тільки фундаментальні педагогічні ідеї, ефективні

в системі освіти, а й зв'язок цих ідей із конкретними потребами та інтересами держави і громадянського суспільства. Оскільки філософія освіти своїм предметом має усвідомлення національного інтересу у сфері освіти і шляхів його реалізації в контексті системи загальних процесів розвитку країни — економічного, політичного, соціального, духовного, морального і т. д., оскільки вона розглядає конкретні завдання реалізації цих інтересів» [16, 45].

Визначені філософією освіти завдання — це дорожня карта для політиків, політичних інституцій, уповноважених на використання, — як зазначає Ю. Терещенко, — «правових регулятивів, адміністративно-державного ресурсу» у процесі безпосереднього «перетворення освіти на рухому та потужну силу розвитку суспільства, могутній засіб дистанціювання країни від минулого до майбутнього» [23].

Лише згаданий у статті, можливо, за браком місця, «адміністративний ресурс», «правові регулятиви», принципи їх функціонування — це, вже, власне, предмет іншої науки — філософії політики. Саме вона відповідає на питання: в якому політичному просторі і політичному часі людина політична реалізує свою потребу в освіті, ведучи при цьому пошук нових шляхів дослідження «процесу самоорганізації складних, нелінійних, стохастичних процесів посткласичного світу політики». Нині, зокрема, стверджуються дві нові посткласичні парадигми філософії політики: синергетика та герменевтика. «Синергетичний підхід робить головний акцент на проблемах самоорганізації політичних процесів в інформаційному суспільстві, а політична герменевтика — на питаннях інтерпретації політичних цінностей та традицій у глобальному діалозі сучасних цивілізацій» [3, 11]. До речі, синергетичний підхід активно заявляє про себе і в сучасній філософії освіти.

Процес взаємодії філософії освіти та філософії політики у дослідженні освітньої політики можна схематично зобразити так:



Заштрихована сфера, на наш погляд, репрезентує міждисциплінарне дослідницьке поле під назвою «освітня політика». Його межі можуть зсуватись у бік того чи іншого кола. У кожному конкретному випадку це залежить від того, під яким кутом зору здійснюється дослідження, яка мета стоїть перед ним. Дається взнаки і те, яку конкретну науку репрезентує той чи інший дослідник. Якщо філософія освіти у своїх узагальнюючих рефлексіях спирається на потенціал, перш за все, культурології, педагогіки,

педагогіки соціалізації, економіки освіти тощо, то філософія політики — перш за все, на політичну науку. Отже, дослідження феномену освітньої політики не може не бути інакше як міждисциплінарним за своєю суттю напрямом в суспільствознавстві.

Має місце також погляд, репрезентований і послідовно обстоюваний російським вченим Б. Гершунським, за яким існує нагальна потреба в окремій науці — «освітній політології» — «науці про політику в сфері освіти, якої ще фактично немає і яку ще треба буде створювати» [6, 79]. Вчений виходить при цьому із можливості розділу «загальної (?)», що розуміється як інтегративна, політології на галузеві, спеціальні (?) політологічні дисципліни. Цілком правомірно, — на думку Б. Гершунського, — таким чином, говорити «про політику в науці, в культурі, в охороні здоров'я і т.п. Природно, що в цьому ланцюгу перебуває і політика у сфері освіти». Ця галузь науки асимілює «в собі як внутрішні закономірності та специфічні особливості освітньої діяльності, так і міждисциплінарні знання про управління цією діяльністю в усіх його взаємопов'язаних аспектах» [7, 204].

Спроба згаданого автора обґрунтувати можливість існування «галузевих, спеціальних наук» у межах політичної науки, виглядають, на наш погляд, досить штучними. Не вдаючись до більш ґрунтовної розмови із цього приводу, лише зауважимо, що актуальність та нагальність розв'язання саме освітніх проблем не може бути визначальною для обґрунтування надання певному напрямку досліджень у політичній науці статусу «освітньої політології». Адже аж ніяк не менш актуальною та суспільно значущою виглядає згадувана Б. Гершунським політика в науці, в культурі, в охороні здоров'я. До речі, порівняльні дослідження політики в галузі охорони здоров'я активно розробляються за кордоном у межах предметного поля політичної науки і їх виконавці не претендують на те, щоб репрезентувати ще одну «галузеву політологію».

Аналіз освітньої політики

Один із аргументів, що наводить Б. Гершунський на користь необхідності створення «освітньої політології», — надання їй відповідної «технологічності». Її завдання — «давати рекомендації, що можуть бути використані у реальній практиці розробки політичних доктрин у сфері освіти, а також у процесі обґрунтування стратегій розвитку різноманітних освітніх систем» [7, 206].

У літературі цілком переконливо доводиться, що для вирішення цих практичних завдань у сфері освітньої політики немає особливої потреби вигадувати щось принципово нове. Ці проблеми, починаючи із кінця 60-х років, вирішуються в рамках достатньо виокремленої навчальної дисципліни та сфери професійної діяльності із відповідною науково-методологічною базою для дослідження, що отримала назву «аналіз політики», біля витоків якого стоять західні суспільствознавці [9, 103–104]. В Україні «аналіз політики» як окрема галузь науки досить активно розвивається протягом останніх десяти років. Одна із причин цього процесу — практичні потреби державної політики та управління. Тому не випадково, що теоретичні та

практичні аспекти «аналізу політики» розробляються в Українській Академії державного управління при Президентові України, її регіональних підрозділах, зокрема у Дніпропетровську, Одесі, деяких наукових установах АПН України. У вищих навчальних закладах ця наукова дисципліна, наскільки нам відомо, фактично не заявляє про себе. У зв'язку із цим хотілося б побачити на сторінках нашого журналу розмірковування з приводу стану та перспектив аналізу освітньої політики у вузах, перш за все, педагогічних. Зокрема, чи викладаються в них відповідні курси?

Недостатня увага до освітніх аспектів аналізу політики, легковажне ставлення до вже зробленого у західному суспільствознавстві, одна із причин того, що плутанина у розумінні поняття «політика» в термінах «politics» та «polisy» має своє продовження у більш серйозних методологічних непорозуміннях. Наприклад, коли «освітня політика» розглядається як «метод», який «працює, і працює непогано» [12, 112]. Маються на увазі реформаторські зусилля урядів розвинутих країн у сфері освіти в останні 20 років.

К. Корсак цілком слушно звертає увагу на те, що «розчарування у можливостях й ефективності лінійного та інших варіантів планування» призвело до того, що керівні органи розвинутих країн у проведенні реформ змушені біли «віддати перевагу освітній політиці», яка стала «визначальним елементом реформ» [12, 112]. Із запропонованого твердження випливає, що за часів домінування планування як методу реалізації реформ нібито не існувало освітньої політики. Навряд чи це відповідає дійсності. Суспільство, соціальні інтереси, політичні інститути, освіта існували, а освітньої політики нібито і не було. Очевидно, що вона існувала і ключовим її елементом («методом») виступало саме «лінійне планування», що було прерогативою виключно державних органів. Це так званий «традиційний» погляд на освітню політику, на особливості якого ми вже звертали увагу. Його рецидиви проявляються і зараз. Із змінами в суспільстві (ускладнення соціальної структури, плюралізація інтересів, виклики інформаційного суспільства тощо) виникає потреба у змінах і в освітній політиці, зокрема у методах її проведення. «Історично планування, — зазначають Ф. Реймерз та Н. Мак-Гінн, — асоціювалося із вказівками для дії, які не брали до уваги особливості оточення й час та рідко спрацьовували. Тепер перевагу надають *політичному аналізу*, який ліпше реагує на зовнішні чинники й не натрапляє на такі труднощі, як свого часу загальне планування 1960–1970-х років» [18, 42]. При цьому важливо зауважити, що і планування, і політичний аналіз розглядаються як такі, що «мають однакове інтелектуальне підґрунтя й ґносеологію» [18, 42].

Отже, планування, прогнозування та аналіз — взаємопов'язані елементи (методи, способи) аналізу освітньої політики. «Аналіз політики, — зазначає професор університетів Каліфорнії в Берклі та Ріверсайді Т. Тімор, — це метод розв'язання стратегічних проблем у системний спосіб» [19, 1]. Планування, прогнозування можуть бути короткостроковими, середньостроковими та стратегічними. Вони спираються на аналіз (дослідження), мета якого — «виявити проблеми й визначити шляхи їхнього ефективного вирішення» [18, 16].

Аналіз політики — універсальне знання, спрямоване на розв’язання конкретної проблеми у будь-якій сфері суспільного життя. Може бути економічна, соціальна, культурна тощо політика (policy) як система дій, спрямованих на досягнення мети і завдань певних організацій (організації), інституцій — від державних органів до навчальних установ. «Освітня політика — цілі освітньої системи й дії, спрямовані на їхнє досягнення» [19, 42].

Звертаючись до цього визначення освітньої політики як типового, хотілося б звернути увагу на його, скажімо так, нейтрально-інструментальний характер. Цілі суб’єктів освітньої політики, в тому числі і держави, її центральних та регіональних органів, визначаються в результаті здійсненого аналізу (дослідження), а не а priori. «Аналітик політики в принципі утримується від будь-яких суджень з цього приводу» [26, 16]. Це стосується і засобів реалізації запланованих дій, діапазон яких обмежується хіба що уявою розробників освітньої політики, їх можливостями. Мета освітньої політики розглядається як функція, а не як ідеологічно, ціннісно визначений результат.

Що ж стосується практично усіх існуючих визначень освітньої політики у вітчизняній літературі, то її мета заздалегідь уже відома — «розвиток освіти». Цим самим за рамками дослідження політики (policy) залишається процес вибору, перед яким постають і здійснюють її суб’єкти між «action and inaction» (дія чи бездіяльність), тобто «наявними альтернативами» (також дія як політика) [24, 65]. Якщо звернутись до вітчизняних досліджень, то досить часто вони виконані нібито за вже здавалося забутою типовою для радянських часів схемою виконання історико-партійних досліджень: «Діяльність КПРС з розвитку ...» і далі в залежності від сфери інтересу науковця. У сучасних роботах замість КПРС (КПУ) з’явилась «держава» («українська держава»), відповідні державні органи. У наукових виданнях, не говорячи вже про публіцистику, все ще як загальноновживані зустрічаються вислови, коли йдеться про державу, на зразок «турбота», «пклування» і таке інше. Тому не дивно, що переважна більшість публікацій, присвячених освітній політиці, досі не позбулась вад, характерних для політичної науки України взагалі. Її самооцінка досить критична і жорстка. Наприклад, С. Рябов констатує, що політична наука «досі не стала тут ані джерелом достовірного пояснення того, що відбувається в суспільстві, ані чинником формування суспільного порядку денного для удосконалення життя людей і громад, ані джерелом фахової експертизи і прогнозування результатів державотворчих ініціатив. Роль українських науковців у вирішенні питань державної політики переважно реактивна, а не проєктивна. Вони, радше, завзято беруться описувати й описують те, що вже стало предметом директивних рішень влади, аніж критикувати їх з позицій науки чи пропонувати нові рішення. Науковці залишаються соціально пасивними як в теоретичних дискусіях, так і в практичному вимірі» [21, 64].

Існування спільних проблем, що стоять перед аналізом політики і політичної наукою, аж ніяк не означає їх ідентичності. А саме цей момент найчастіше ігнорується в дослідженнях освітньої політики, хоча українськими вченими (О. Валевський, О. Кілієвич, В. Тертичка та інші) вже достатньо

зроблено для обґрунтування статусу аналізу політики як науки та одного із її напрямів — аналізу освітньої політики (В. Гальперіна, О. Дем'янчук та інші)». Політична наука — це дослідження «самої» політики, аналіз політики — «для політики» [8, 16].

Політична наука й аналіз політики уособлюють два різні за висловом російського політолога Г. Марченка, — виміри політики — «академічний» та «практичний». Їх особливості, на його погляд, виглядають таким чином [15, 18]:

Таблиця 1.

Академічний	Прагматичний
Макрополітика	Мікрополітика
Індиферентність до конкретних інтересів	Ідентифікація із чітко визначеним інтересом
Різноманітність підходів	Відносна однозначність підходу
Відсутність або наявне виявлення замовника	Наявність клієнта як центра політичної дії
Описовість без очевидних порад та рекомендацій з приводу використання інформації, відповідь на питання: «Що це?»	Відповіді на питання: «Як розуміти те, що відбувається?» та «Як це змінити?»
Стиль аналізу — переважання формальної та діалектичної логік	Стиль аналізу — поєднання логіки та образності

Схоже бачення проблеми спостерігається й у вітчизняній науці. Наприклад, О. Валевський специфіку політичної науки та аналізу політики зображує таким чином [2, 61]:

Таблиця 2.

Основні розходження між політологією та аналізом політики

Параметри	Політична наука	Аналіз політики
Предмет	Дослідження загальних причин виникнення закономірностей розвитку політичних явищ	Дослідження конкретної («індивідуальної») проблеми
Метод	Загальногуманітарна методологія	Конкретні інструментальні процедури
Дослідницька установка	Відповідність прийнятим нормам науки	Реалізація інтересів «замовника»
Функція	Розуміння політичних явищ	Вироблення оптимального розв'язання проблеми
Результат	Нове знання	Оптимальна дія

Зрозуміло, що обіймаючи власний статус прикладної суспільно-наукової дисципліни, аналіз політики, відповідно, й аналіз освітньої політики, не може виконувати свої функції, не спираючись безпосередньо на політичну науку, методологічний фундамент якої, у свою чергу, складають соціальна філософія, філософія політики, філософія освіти. Наголошуючи на питанні — «як?», аналіз політики аж ніяк не може ігнорувати питання — «чому?» «Ми не можемо зрозуміти, що повинна робити (або не робити) влада, як наголошується в «аналітичній» літературі, поки ми не знаємо, що вона може чи не може робити, що є предметом «дослідницької літератури» [8, 18].

Предмет аналізу освітньої політики — політика (policy), що уособлює пошук «шляхів оптимальної реалізації інтересів суб'єктів політичної дії» [2, 62–63] у сфері освіти — державних органів, інституцій громадянського суспільства. Предмет політичного аналізу — це політика «як об'єктивна реальність, як перелік фактів» [18, 46] (politics), що впливають на політику (policy) різних суб'єктів освітньої системи. Політика (politics) — це об'єкт уваги представників політичної науки (макрополітика). Політика (policy) — сфера професійного інтересу представників аналізу політики. Отже, політичний аналіз і аналіз політики — це взаємопов'язані, але нетотожні поняття. Цей момент, як зазначає В. Тертичка, подекуди ігнорується коли проявляється «нерозуміння відмінності між *поняттями політичний аналітик і аналітик політики*» [24, 157].

У контексті вищесказаного цілком коректним і зрозумілим виглядає висновок Ф. Раймерза та Н. Мак-Гінна, що «часто аналіз політики не передбачає політичного аналізу» [18]. Цілком можливо, що в деяких випадках дійсно достатньо, скажімо, економічного, фінансового аналізу для визначення освітньої політики (policy) як програми дій певного суб'єкта без політичного аналізу «об'єктивної реальності» (politics) — політичного середовища (інституцій, ідей, політичної культури).

У процесі формування та реалізації освітньої політики (policy) важливу роль відіграють експерти (аналітики політики), які виступають своєрідними посередниками між дослідженням і практикою. «Завдання експерта — перетворити наукові здобутки на політичні рекомендації, але перетворення поради в рішення залишається компетенцією того, хто ухвалює рішення» [18, 99]. Практика розвинутих країн, зокрема, США, Швеції, Фінляндії та інших, свідчить, що дослідники часто виконують функції керівників і творців політики, а творці політики беруть участь в освітніх дослідженнях.

В Україні процес формування експертного середовища має свої особливості. Почався він на початку 90-х років фактично з нуля. І починали його суспільствознавці, які як вчені сформувались у лоні радянської науки, зокрема «історії КПРС» та «наукового комунізму». Особливості позиціонування «незалежного, — на думку самих його учасників, — від посткомуністичної влади» інтелектуального руху досить переконливо розкрито на прикладі журналу «Політична думка» та фонду «Українська перспектива» у книзі Я. Кохана [13]. Нині від цієї «незалежності» мало що залишилось.

Чимало нинішніх експертів інтегрувались у владу, міцно пов'язали з нею свою професійну долю.

Що стосується формування експертного середовища у сфері освітньої політики, то цей процес потребує, на наш погляд, відповідного аналізу. У тому числі й на сторінках нашого журналу. Це, зокрема, дозволило б виявити існуючий інтелектуальний потенціал, особливості його реалізації у практичній сфері, зокрема, і в регіонах. Наприклад, досить цікавий досвід розробки освітніх проєктів, в основі яких лежить аналіз політики, накопичено у Львові.

Редакційна колегія журналу, враховуючи недостатній, на нашу думку, рівень взаємодії в Україні «академічного» та «експертного» інтелектуального середовища висловлює готовність всіляко сприяти подоланню цього недоліку, стати своєрідним об'єднуючим центром розробки як теоретичних, так і практичних питань освітньої політики. Деякі, зрозуміло далеко не всі, пропозиції з цього приводу висловлено у статті.

Література:

1. *Бердашкевич А. П.* Основные принципы формирования и реализации государственной политики // Вестник Московского университета, сер. 12. Политические науки. — 2001. — №4. — С. 83–94.
2. *Валевський О.* Методологічні засади аналізу державної політики // Філософська думка. — 2000. — №5. — С. 59–81.
3. *Василенко И. А.* Политическая философия: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. — 240 с.
4. *Гальперіна В. О.* Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. — К., 2003. — 17 с.
5. *Гальперіна В. О.* Дослідження та аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствознавстві: здобутки, проблеми, перспективи // Нова парадигма. — Альманах наукових праць. — Вип. 31. — Запоріжжя., 2003. — С. 95–107.
6. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 607 с.
7. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-ге, переработанное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
8. *Говлет Міхаель, Рамеш Магадеван* Дослідження державної політики: цикли та підсистема політики / Перекл. з англ. О. Рябова. — Львів: Кальварія, 2004. — 264 с.
9. *Журавський В. С.* Вища освіта, як фактор державотворення і культури в Україні. — К.: Видавничий дім «ІнЮре», 2003. — 416 с.
10. *Зубрицька М.* З чого починаються реформи // Дзеркало тижня. — 26.03.2005; Вища освіта у братський бюджетній могилі // Дзеркало тижня. — 29.10.2005
11. *Касьянов Г.* Підручник «по-українськи чи український підручник: як вийти із зачарованого кола? // Дзеркало тижня. — 10.09.2005
12. *Корсак К. В.* Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз. — Київ — Ніжин, 2004. — 210 с.

13. *Кохан Я.* Українські аналітики й наукова коректність. — Київ: Смолоскип, 2001. — 200 с.
14. *Кілієвич О.* Англо-український глосарій термінів і понять з аналізу державної політики та економіки. — К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2003. — 510 с.
15. *Марченко Г.* Политика в академическом и практическом измерении (Теоретико-методологические основания политического консультирования) // *Власть*. — 2004. — №3. — С. 17–21.
16. *Михальченко М.* Філософія освіти і соціокультурна теорія // *Філософія освіти*. — 2005. — №1. — С. 38–52.
17. Политическая философия в России. Настоящее и будущее // *Вопросы философии*. — 2002. — №4. — С. 3–30.
18. *Раймерз Фернандо та Ноел Мак-Гінн* Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики. — Львів: Літопис, 2004. — 219 с.
19. Роль аналітичних досліджень у формуванні національної освітньої політики. Міжнародний семінар. 11–13 вересня, 2001 р. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. — Київ, Україна, 2001. — 86 с.
20. *Романов В., Рудик Т., Брус О. та інші.* Вступ до аналізу державної політики: Навч. посібник. — К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. — 238 с.
21. *Рябов С. Г.* Політична наука в Україні ХХІ століття: стан та перспективи розвитку. — К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні». — 2005. — 103 с.
22. *Терещенко Ю.* Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання // *Шлях освіти*. — №4. — 2002. — С. 11–15.
23. *Терещенко Ю.* Філософія політики в сфері освіти: якою їй бути в Україні // *Освіта*. — 11–18.05.2005.
24. *Тертичка В.* Державна політика: аналіз та здійснення в Україні. — К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. — 750 с.
25. *Educational Change in Lviv: A Policy Paper/* — Lviv: Institute for Policy Studies, 1999/ — 48 p.
26. *Kymlicka W., Grin F.* Assessing the Politics of Diversity in Transition Countries // *Nation-building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*. — Ed. by F. Daftary and F. Grin. — Budapest, 2003. — P. 1–29.
27. *Proceedings of the Educational Policy Workshop, January 24–27, 2001* // Eds. Timor T., Horton R., Shablya N., Seletska A. — Kyiv: International Renaissance Foundation. — 2001. — 374 p.

Владимир Савельев. Проблемное поле образовательной политики в Украине

В статье рассматриваются актуальные вопросы теории и практики образовательной политики в Украине. Дается анализ состояния исследования проблемы. Особое внимание уделяется методологическим проблемам, особенностям концептуального арсенала, используемого в соответствующих исследованиях, проводящихся украинскими и зарубежными учеными при поддержке Международного фонда «Возрождение».

ПРООН в Украине и других донорских организаций. Объектом рассмотрения является «анализ образовательной политики» как отдельное направление в рамках специальной образовательной дисциплины и сферы профессиональной деятельности — «анализа политики». Предложены некоторые практические рекомендации относительно перспектив развития как «академических», так и «прагматичных» направлений исследования проблем образовательной политики.

Volodymyr Saveliev. Problem Field of Education Policy in Ukraine

The article touches upon the actual issues of theory and practice of education policy in Ukraine. The state of the research problem is analyzed. Special attention is paid to the methodological problems, peculiarities of the conceptual arsenal used in the relevant research. The practical experience of joint educational projects conducted by the Ukrainian and foreign experts under the support of IRF, UNDP in Ukraine and other donor organizations is examined. The study object is «Education Policy Analysis» as a special research direction in the framework of educational discipline and sphere of professional activity — «Policy Analysis». Some practical recommendations as for the developmental perspectives of «academic», so as «pragmatic», directions of education policy research are suggested.

Зореслав САМЧУК

СВІТОГЛЯДНІ АЗИМУТИ ОСВІТНЬОЇ НАВІГАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬНОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ



Проблемність освітньої сфери сучасної України — об'єктивний і закономірний наслідок проблемності українського суспільства в цілому: за наявності кризових тенденцій у межах усього соціуму не варто сподіватися на відсутність подібних кризових симптомів на рівні освіти як складової частини суспільства. Втім, освіта не приречена на пасивну співучасть у вирішенні суспільних проблем — вона може і повинна виявитися тим модернізаційним локомотивом, який забезпечить Україні оптимізаційні перетворення і надійні перспективи розвитку. Виконати цю відповідальну місію освіта зможе лише в тому випадку, якщо здобуде ґрунтовну філософську підтримку, переконливу аргументацію як щодо мети, так і засобів оптимізації.

У середовищі фахівців нині практично не викликає заперечення потреба глибинних, концептуальних перетворень сфери української освіти. Вона зумовлена першочергово становленням молодого української державності, в межах якої український освітній сегмент колишньої радянської освіти опинився перед необхідністю добудови свого механізму, інструментарію і засобів дії до рівня повноцінної національної освіти.

З огляду на тісний взаємозв'язок, взаємопотенціювання (взаємообмеження) і функціональну синхронізацію суспільних та освітнього процесів, цілком логічних і навіть аксіоматичних ознак набуває теза щодо зумовленості переважної більшості вад сучасної освітньої сфери України загальносуспільною буттєвістю, детермінативним впливом суспільних алгоритмів і стереотипів життєдіяльності на освітнє середовище. Тут доречно згадати і *Verdinglichung**, і зловживання евфемізмами та поверховими концептуальними сентенціями, які не тільки не з'ясовують сутності проблем та перспектив, а й навпаки — замулюють весь світоглядний інтеграл, істотно ускладнюючи як концептуальну визначеність (мету), так й інтенсивність руху в її

*Оречевлення (нім.) — речове, дегенеративно-дегуманізоване викривлення соціальної реальності (термін Маркса, що отримав розвиток у поняттях «товарного фетишизму» в «Капіталі»).

напрямку. І хоча «невизначеність та проблематичність складають сутність існування людини у форматі фундаментальної позитивності» [9; 88], втім, тривале ігнорування невизначеності і проблемності може призвести до небезпечних наслідків, а тому потребує адекватного і своєчасного реагування.

Як зазначав Джон Макмеррей, «ніяка рефлексійна діяльність не може отримати виправдання, якщо вона не спрямована на досягнення *істини та справедливості*» [6; 26]. У даному випадку пріоритети істини та справедливості зумовлюють необхідність визнання: небажання чи неготовності визначитися з ідейно-цілепокладаючими пріоритетами останнім часом набула взагалі загрозливих, епідемічних симптомів, перетворившись на своєрідний каріотип*, *ens realissimus*** Найбільш реальна реальність, реальність найвищого гатунку (лат.).

У цьому контексті в пам'яті виринає думка Огюста Конта, наведена в «Курсі позитивної філософії»: «*Ідеї керують світом* і визначають його спрямованість. Політична й моральна кризи зумовлені, головним чином, інтелектуальною анархією: наша найсерйозніша хвороба полягає у глибоких розбіжностях, що існують між людьми стосовно основних правил, дотримання яких становить найпершу умову суспільного порядку. Доти, доки люди не дійдуть згоди щодо певного мінімуму загальних ідей, необхідних для творення стрункого соціального вчення, вони неминуче виявлятимуться спроможними творити лише тимчасові установи» [10; 26]. Цю тезу можна поширити на феномен і проблемність функціонування освітньої сфери в сучасній Україні.

Зрештою, у даному випадку О. Конт не був світоглядним винахідником: він лише продовжив філософську традицію, котра бере початок ще з Аристотеля, який ініціював розмежування *буття на рівні дійсності* («енергея») та *буття на рівні можливостей* («дюнаміс» або «потенція»). Окрім О. Конта такий світоглядний алгоритм був сприйнятий і ефективно поглиблений Ф. Шіллером, котрий подав його у формі питань та відповідей на них, зокрема: у чому полягає привабливість квітки, джерела, камінчика, який обріс мохом, щебетання птахів та гудіння бджіл? Хто дав усьому цьому право домагатися нашої любові? І відповідав: ні, *не предмети* ми любимо в них, а *ідею*, яку вони репрезентують — ми любимо в них естетичну переконливість, мирне життя, вічну згоду тощо.

Розробляючи методологію пізнання суспільства, М. Вебер увів поняття *ідеальних типів* — мисленнєвого конструкту, за допомогою якого можна організувати емпіричний матеріал у певну струнку ієрархічну систему. Ідеальні типи покликані задавати, головним чином, ракурс розгляду; вони — своєрідне ядро кристалізації фактів. В основу таких моделей покладена певна система цінностей, яка слугує підставою для систематизації історичного матеріалу.

** *Каріотип* (від грецьк. *karion* — ядро горіха і *typos* — форма, відбиток) — типова для даного виду сукупність генетичних характеристик.

*** Найбільш реальна реальність, реальність найвищого гатунку (лат.).

На жаль, досягти цілковитої конгеніальності *змісту ідеї (чи дійсності)* та *форми її відображення, відтворення, інтерпретації* неможливо в принципі: завжди матимемо справу з деякими змістовними втратами. Завдання, таким чином, полягає не в заохоченні химерних і завищених герменевтично-пізнавальних амбіцій, а в тому, щоб зробити різницю між *змістовним прототипом* та *формалізованим типом* якомога меншою, неістотною.

Потреба глибинної трансформації, реформування, приведення у відповідність з вимогами часу освіти набула ознак самоочевидності. Зрозуміло також, що оптимізація функціонування освітньої галузі виявиться проблематичною, якщо не розв'язати основні проблемні вузли теорії і практики чинного освітнього процесу. De facto перед сучасною українською освітою стоїть двоєдине завдання: **зберегти** всі позитивні здобутки українського освітнього досвіду, а також **збагатити** його досягненнями іншонаціональних освітніх середовищ, котрі гармонійно узгоджуються й поєднуються з українськими. Адже чим складніше й комплексніше завдання, тим гармонійнішими і прозорішими мають бути взаємини у трикутнику *освіта (наука) — людина — суспільство*.

Кожне масштабне перетворення доцільно супроводжувати узгодженням позицій щодо мети і функцій об'єкта трансформації. Отже, **яке призначення освіти**, в чому воно полягає? У засвоєнні знання? У його накопиченні? Чи в поглибленні, нарощуванні творчого, евристичного потенціалу мислення і людського єства в цілому?

Очевидно, реконструюючи дефініцію «освіта», ми не можемо обминати *знання як фундаментальну спрямованість освітнього процесу*. У цьому сенсі класичне визначення освіти через процес і результат засвоєння систематизованих знань і навичок, необхідних для життя, залишається прийнятним. Однак, це прийнятність в цілому, загалом. Детальний же розгляд вимагає значних уточнень і корекцій.

Йдеться, зокрема, про динаміку поповнення масиву знань. Адже якщо на момент розпаду Римської імперії людство поповнювало вантаж знань протягом тисячоліття, якщо в часи «весни народів» XIX століття аналогічний результат досягався вже протягом ста років, то на зламі XX — XXI століть обшир знань людства виростає вдвічі менш як за десятиліття. Маємо класичний зразок геометричної прогресії, яка, між іншим, ще не сягнула апогею. Така вражаюча поступальність накопичення масиву знань спонукає до адекватних ціннісно-світоглядних і смислотворчих висновків.

Найочевидніший серед них свідчить на користь безперспективності перетворення освіти на тривіальну гонитву за знаннями, адже ще Геракліт констатував, що «велика кількість знань не гарантує навіть посереднього розуму, а мудрості — тим більше». Платон же уподібнював знання до харчів: за аналогією до того, як можуть виникати проблеми із засвоєнням неякісної чи непоєднуваної їжі, так само існує великий ризик наразитися на небезпеку у випадку некритичного накопичення знань. Якщо ж бути ще точнішим — зауважував Платон, — то ризику значно більше в отриманні знань, аніж у поглинанні їжі.

Що стосується І. Канта, то він зазначав: «За відсутності знань ніколи не стати філософом, однак знання ще ніколи не створювали філософів, якщо зв'язок усіх знань і навичок не утворював продуктивної єдності і не виникало усвідомлення відповідності цієї єдності найвищим цілям людського розуму» [5; 332]. Висновок зводиться до неприйнятності механічного, *кількісного* засвоєння знань індивідом. Адекватною відповіддю на виклик часу може бути лише вибірковий, *якісний* принцип засвоєння знання. Аби досягти цієї мети, конче необхідно якомога детальніше структурувати суцільний інформативний масив, розбивши його навіть не стільки за дисциплінами, скільки за проблематикою, науковими підходами, засобами й механізмами здобування знань.

Принцип логічної і функціональної симетрії передбачає необхідність приведення у відповідність до суспільної мети освіти системи оцінок. Це означає, що оцінка має віддзеркалювати не так *кількісно*-механічний рівень засвоєних знань, як оперативно-функціональні можливості індивіда в освітній сфері — тобто йдеться знову-таки про *якісні* параметри освітнього впливу.

Перш за все, необхідно визначитися щодо деяких принципових, концептуальних розбіжностей, котрі мають місце у сфері оптимізації інституту освіти в Україні. Йдеться про проблему визначення ключової детермінанти такої оптимізації, а саме: що визначальне у цьому процесі — філософія і методологія чи педагогіка, методика і дидактика? Якщо комусь ці розбіжності здадуться безпредметною схоластикою на кшталт, що було спочатку — курка чи яйце, — то маю застерегти: дилема насправді значно серйозніша; за наочністю вона більше подібна до іншого риторичного запитання: з чого починати будувати дім — з фундаменту чи зі стін (дверей, вікон, даху і т.п.)?

Можна як завгодно довго, наполегливо й натхненно за допомогою аптекарських терезів вираховувати буквально по мікрону чи міліграму доцільність тих чи інших *методичних* кроків по оптимізації стану справ у освітній галузі загалом і у сфері вищої освіти зокрема. Однак визнаємо: якщо ці філігранні й титанічні зусилля здійснюватимуться за умов нехтування й ігнорування вимог ширшого — *методологічного* — гатунку, то, очевидно, нагадуватимуть трагікомічні етюди на теми сізфової праці, коли ніби й факт праці безперечний, однак користі ніякої — лише розчарування. Себто, ніби й існує переконлива настанова: лупайте сю скалу — нехай ні жар, ні холод не спинить вас, — однак чомусь ніхто не взявся за клопіт пояснити сакраментальне «НАВІЩО?» Результуючим ефектом такого стану справ стає не лише розмитість мети процесу, — далеким від належного виявляється охоплення думкою трансформаційної динаміки в цілому. Це якраз той кепський випадок, коли кажуть: за деревами не видно лісу.

Звичайно, за таких обставин претендувати на ефективні й оптимальні перетворення в галузі освіти було б небаченим нахабством. Тому скеруємо зусилля на підведення під свої теоретичні претензії надійнішого практичного фундаменту. Отже, на ключове запитання «НАВІЩО?» збалансовану — концептуально, аксіологічно, ідейно-теоретично, деонтологічно — відповідь може дати лише філософія, оскільки відповідь педагогіки чи будь-якої

іншої наукової дисципліни в кожному разі буде позначена тавром, даруйте, «фахового провінціалізму». Зрештою, в констатації провінційності нема нічого образливого, адже саме від провінції завжди залежить, чи будемо з хлібом, а якщо будемо, то чи буде ще щось на додаток до хліба. Дія цієї метафори, безперечно, поширюється й на наукову галузь.

У даному випадку йдеться про неприйнятність покладання на науковий провінціалізм місії визначення концептуальних засад перетворень. Із цим комплексним, поліфакторним і багатоаспектним завданням може впоратися лише така сфера наукового знання, яка володіє необхідною повнотою знань та епістемологічних підходів з найрізноманітніших галузей і має у своєму розпорядженні необхідний інструментарій із впорядкування, порівняння, аналізу й синтезу всього обширу інформації. Таке визначення вочевидь поширюється лише на філософію.

Зрозуміло, засобами самої лише філософії провести весь комплекс заходів із трансформації системи вищої освіти в Україні неможливо: будь-яка методологія має бути доповнена, добудована методиками й дидактиками. Але не забуватимемо, що це — деталізація й конкретизація. Сплутати ж функції методології та методики — означає поставити воза попереду коня, а отже, й приректи освітні перетворення на тупцювання на місці.

Філософія освіти (або ж *філософія освітньої політики*) — невід’ємна складова частина і важливий сегмент *філософії соціальної*. Водночас між цими сферами знання існують самоочевидні відмінності, зумовлені предметною специфікою: так, зокрема, якщо соціальна філософія оперує філософськими основами суспільних проблем і перспектив, то філософія освіти (філософія освітньої політики) — фундаментальними питаннями природи, генеалогії, генезису і функціональних меж освіти як елемента соціального буття, як соціального інституту.

Освітня сфера, безперечно, зацікавлена у використанні філософського інструментарію з метою оптимізації алгоритмів, принципів і методів свого функціонування. Втім, вдале використання потенціалу філософії можливе лише за умов з’ясування сутнісних параметрів характерних ознак та інструментальних переваг філософської дисципліни. У цьому контексті першочергово слід зазначити, що філософія — це сфера знань про *антецедентні* (граничні) параметри буття, незалежно від його профілю (реального, евентуального, уявного тощо). Як зазначав І. Кант, «філософія є наукою про відношення будь-якого знання до істотних цілей людського розуму (*teleologia rationes humanae*)» [4, 684].

Філософія оперує питаннями, з яких людське знання або починається, або якими закінчується. Питання філософії — або початкові, або завершальні з погляду можливостей нашого розуму. Відтак, найбільш філософічною слід визнати ту проблематику, при розгляді якої думка досягає найвищого рівня узагальнення, абстрагування. Філософія — це теоретично сформульований світогляд, система найбільш загальних теоретичних поглядів на світ, на місце в ньому людини, на з’ясування особливостей різних форм відношення людини і світу. **Від інших форм світогляду філософія відрізняється не**

стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них. Ось чому, визначаючи філософію, кажемо про *теоретичний* світогляд і *систему* поглядів.

Виникнення філософії означало появу особливої світоглядної настанови — пошуку гармонійного поєднання знань про світ із життєвим досвідом людей, з їхніми ідеалами, цілепокладанням, духовними пріоритетами. Ще древньогрецька філософія засвідчила надзвичайно цінне прозріння: саме по собі знання і пізнання недостатнє, неповноцінне — воно набуває смислу і виправдання лише в поєднанні з цінностями людського життя. Ще один світоглядний здобуток полягав у тому, що мудрість — це не якась готова даність, яку можна відкрити, привласнити і з користю для себе використувати; мудрість — це перманентна інтелектуальна напруга і пошук; це, швидше, *шлях у рух у певному напрямку*, аніж *фіксована, статична точка на цьому шляху і в процесі цього руху*.

На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія — це *універсальне теоретичне пізнання*. Як зазначав ще Аристотель, спеціальні науки зайняті вивченням конкретних видів (типів) буття, філософія ж спрямовує свої зусилля на пізнання найбільш загальних принципів, основ і першопричин сущого. На думку Канта, основне завдання філософії полягає в синтезі чи, принаймні, в узгодженні різнопланових людських знань. Саме філософія покликана надати континууму знань систематичної єдності.

Філософія — це критично-рефлексійний тип суспільної свідомості. Він здійснює критичну рефлексію наявних (чи евентуальних) форм практики і культури. У системі культури філософія бере на себе роль критичної селекції, акумуляції світоглядного досвіду і його передачі, трансляції наступним поколінням й історичним епохам. Як переважно раціонально-теоретична форма світогляду філософія бере на себе завдання *раціоналізації*, тобто перекладу універсальї мовою логічної узгодженості і понятійних форм. Атрибутивна ознака філософії — функція *систематизації*, себто теоретичного вираження сумарних результатів людського досвіду в усіх його формах і виявах.

Ніцше наділяв філософію функцією світоглядного лікаря цивілізації. Діагностувати життя в будь-який момент на предмет інтелектуального формату етики, аксіології і т. ін. — ось обов'язок і покликання любові до мудрості. Ніцше свідомо надавав перевагу деонтологічному аспекту філософської буттєвості, позаяк цілком поділяв світоглядне кредо Дунса Скота: *voluntas superior est intellectu**. Та попри це він ніколи не заплішував очі на предмет відмінностей між належною та дійсною феноменологією світоглядної рефлексії.

Стилістично подібним чином розмірковував і Мерло-Понті, іронічно попереджаючи, що «світ не лежить, згорнувшись клубком, біля ніг філософії», тобто рівень претензій філософії на найвищу світоглядну точку, з котрої як на долоні видно всі перспективи, задовольняється не іманентно, не

* *voluntas superior est intellectu* (лат.) — воля превалює над розумом.

неухильно, не сам по собі, а внаслідок титанічних інтелектуальних зусиль, які приносять концептуальні результати, очевидні у своїй переконливості.

У праці «Що таке філософія?» Жиль Дельоз і Фелікс Гваттарі наполягали: «Філософія — це мистецтво прагнення прозорості. Її головна мета — винести на поверхню й оголити потаємне, приховане чи просто непомітне. То ж не дивно, що спочатку філософія іменувалася як *aletheia*, що означає **розвінчування**. Розвінчувати ж — це вимовляти слово: *logos*. Якщо **містицизм** — це мовчання, то **філософія** — слово, оголене буття речей, слово про буття: онтологія. Якщо містицизм прагне бути мовчанням про таємницю, то філософія воліє стати таємницею озвученою, вербалізованою» [1; 38].

Завдання філософії полягає в тому, щоб сформулювати сутнісні, визначальні параметри (основи*) буття, яке досягається розумом. Зрештою, якщо комусь заманеться поділитися знанням, яке перевищує межі розумового досягнення, то це слід тільки вітати. Хоча тоді матимемо справу вже не з філософією у строгому розумінні слова, а з чимось іншим — наприклад, з *lapis philosophorum***, *mysterium magnum**** божественним одкровенням, провидінням чи тим, що Паскаль назвав *esprit de finesse* (витончений розум, проникливий дух). Цей концепт поєднує відчуття, почуття, інтуїцію надраціонального буття людини, її метафізичний досвід. Це щось на кшталт яснобачення (грецькою — *енойхіон*) — спроможності бачити своєрідним внутрішнім оком, духовним зором, на чому безупинно наполягали Якоб Бьоме і Сведенборг.

У кожному разі «філософія не пропонує *нового знання* як такого у тому сенсі, як нове знання породжує конкретні науки; вона надає можливість *нового бачення* вже наявного знання, інакше кажучи, не даючи *нового матеріалу*, надає *нову точку зору*» [2; 17]. Лев Шестов у цьому контексті сформулював блискучий афоризм: «Завдання філософії полягає не в тому, щоб оберегатися сон, а в тому, щоб зробити продовження сну неможливим» [8; 345].

Якщо соціологічний інтерес до певної проблеми пояснюється перш за все фактом її *соціальної відносності*, тобто особливістю соціальних контекстів даної проблематики, то для філософії необхідне досягнення *граничної виразності* проблематики безвідносно до будь-чого, будь-яких контекстів. «З погляду соціальних досліджень немає значення, чи істинні закони природи в об'єктивному сенсі; важливо інше: чи враховують їх люди, чи виходять вони з них у своїх діях. Якщо в суспільстві, яке підлягає вивченню, «науковий» багаж містить переконання, що земля не родитиме доти, доки не будуть виконані певні обряди або не будуть вимовлені певні заклинання, то нам слід вважати це настільки ж важливим, як і будь-який закон природи, який ми в даний момент визнаємо вірним. « [7; 14]

* З часів Аристотеля, розмірковуючи про завдання філософії, було прийнято вести мову про основи буття. Ця традиція домінувала аж до середини XIX століття. Зокрема, тільки протягом XVIII століття історія філософії зафіксувала більше десяти претензійних філософських праць під спільною назвою «Origins» («Основи»).

** філософський камінь (лат.).

*** велика таїна (лат.).

Це — особливість суспільного типу знання, «цілісний соціальний факт» (за визначенням Марселя Мосса). Причина ж такого наслідку в тому, що суспільство має виразно двоїтий характер, володіючи водночас *об'єктивною фактичністю* та *суб'єктивними значеннями*. Що ж стосується структури соціальної реальності, то вона конституюється суб'єктами значення. Вердикти такого суб'єкта не завжди науково досконалі: «Ліки, з погляду соціального дослідника, — це не те, що лікує хворобу, а те, що на переконання людей матиме такий ефект.» [7; 13]

У «Теорії справедливості» Джон Ролс наголошував, що **справедливість основна, найголовніша чеснота суспільних інституцій**: закони і соціальні інститути мають бути реформовані чи навіть повністю скасовані, якщо вони несправедливі, а стерпною несправедливістю вважається лише в тому разі, якщо вона дає змогу уникнути ще більшої несправедливості.

Таким чином, пропонуючи засоби і методи оптимізації освітньої сфери, зовсім не обов'язково їх достеменно узгоджувати із критеріями рафінованої науковості — навіть міфологемна чи квазінаукова пропозиція виявиться доволі перспективною і дієздатною, якщо буде належним чином проаргументована і заручиться підтримкою суспільства. Саме така підтримка — той вирішальний фактор, котрий визначає перспективи суспільних у цілому й освітніх зокрема перетворень. Тому концептуалістиці освітньої галузі слід подбати першочергово про інтерпретативний, герменевтичний аспект пропозиційності.

Суспільне буття сучасної України розколоте на дві автономні площини: з одного боку, *існує нібито принципове розуміння можливостей і необхідності перетворення освіти на прибутковий сектор національної економіки*, а з іншого, — *домінує практична неготовність здійснити весь комплекс і послідовність заходів із втілення зазначених перспектив у життя*. Якщо владні інститути держави не виявлять політичної й інтелектуальної волі у докорінному переакцентуванні на освітню сферу, можна з великою імовірністю передбачити чіткі симптоми стагнації галузі.

Показові в цьому сенсі результати соціологічних опитувань, згідно з якими «лише 12% опитаних вважають, що загальний освітній рівень громадян України у порівнянні з 1991 роком підвищився. Майже кожен п'ятий впевнений: все залишилося так, як і було. Не зміг відповісти кожен десятий. А практично 60% респондентів переконані, що стало гірше» [3; 8]. Це тривожний сигнал й одночасно керівництво до дії.

Ще однією нагальною потребою постає *необхідність синхронізувати зусилля освітнього і державного будівництва*. Йдеться про ресурсні можливості держави досягати певних освітніх параметрів. Не забуватимемо, що кількість людей з вищою освітою на 1000 чоловік населення — це лише формальна, кількісна, поверхова ознака освітнього стану в державі, адже за цим показником країна може бути попереду всіх, а реальний якісний рівень її освіти при цьому безнадійно чіплятиметься за нульову позначку.

Якщо держава не в змозі належним чином профінансувати освітню мегаломанію, то такий принцип функціонування освітньої галузі слід відкинути, ско-

ротивши кількість бюджетних навчальних закладів і тим самим покращивши їхнє фінансування. На практиці це значно підвищить якість освіти. Безперечно, скорочення кількісних параметрів тих, хто отримує вищу освіту, викликає прикрість, однак вона не йде ні в яке порівняння з негативною динамікою освітніх послуг.

Ігнорування структурно-функціональних балансів освіти призводить до найнебезпечніших освітніх проблем стратегічного, трансчасового виміру. У цьому випадку освітня система втрачає гармонійність, пропорційність і корелятивність функціонування своїх складових. Вона розбалансовується, набуває дегенеративних ознак: окремі частини єдиного освітнього механізму розвиваються або гіпертрофовано, або за рахунок інших частин, котрі, у свою чергу, занепадають, втрачають регенеративний потенціал і відмирають. У такому випадку освіта вироджується, зазнає непоправних мутацій.

До проблемних вузлів вітчизняної освіти належить, перш за все, матеріальне забезпечення. Хоча саме по собі фінансування освітньої сфери ще не гарантує максимально ефективних освітніх послуг, проте **очевидна недостатність фінансування зумовлює настільки ж очевидну деградацію освітнього середовища загалом і впровадження освіти в маси зокрема.**

В СРСР у 1980 році працівники інтелектуальної праці складали 30%, що відповідало показникам Франції (34%) або Великобританії (26%). Хоча витрати на освіту одного учня чи студента в СРСР фактично були в 10 разів менші, ніж у США, проте відставання у витратах на освіту й науку було незначним: вони становили 58% річних витрат США, які в цій країні в 1989 році досягли }260 млрд. З того часу відбулися разючі зміни: наприклад, бюджет США в галузі освіти й науки перетнув рубіж }350 млрд., що ж стосується України, то не виконуються навіть пункти Указу Президента щодо фінансування наукової та науково-технологічної діяльності в обсязі 1,7% від ВВП. Як свідчить досвід розвинених країн, за обсягу фінансування до 0,5% ВВП наука здійснює лише пізнавальну функцію, на рівні 1% ВВП починає виконувати також соціокультурну функцію і лише у випадку 2% ВВП може виконувати економічну функцію, тобто генерувати й підтримувати належні темпи науково-технічного прогресу.

Міра ефективності освітніх функцій зумовлена, головним чином, параметрами бюджетного фінансування науки й освіти. Ситуація критична з огляду на недофінансування 1990-х років, яке призвело до граничної зношеності, морального старіння й деградації основних фондів науково-освітніх закладів (лоск матеріально-технічної бази окремих комерційних вузів радше дратівливий виняток, ніж загальне правило). Це означає, що державі доведеться піти на значні видатки, аби забезпечити хоча б формально необхідні умови для продовження науково-освітнього процесу на мінімально необхідному рівні.

Попри наявність Держпрограми практично не виділялися кошти на реформування освіти і на комп'ютеризацію сільських шкіл. Тут напрошується щонайменше два зауваження: по-перше, слід **або** зробити досконалими механізми впровадження Державних програм у життя (і в тому числі — Дер-

жавної програми реформування освіти), **або** не варто витрачати зусилля освітньої ойкумени на багатомісячний марафон із доведення до формально-теоретичного ладу такої програми. По-друге, якщо держава неспроможна забезпечити рівність освітніх можливостей у місті та селі, то це слід нарешті визнати; а якщо ж таке визнання нестерпно-принизливе, то варто докласти необхідних зусиль до подолання грандіозної прірви між матеріально-технічним забезпеченням сільських та міських шкіл.

Якщо держава витрачає на науку менше 2% ВВП, то така держава немає перспектив; якщо ж вона витрачає на освіту менше 5% ВВП, то така нація приречена на деградацію. Йдеться про питання безпеки. А безпека — це та підводна частина айсберга, котра може завдати підступного удару ще задовго до візуальної можливості: до надводної частини айсберга можуть залишатися сотні метрів, однак його підводна частина завдає фатального удару.

Втім, капітал не має вирішального значення для розвитку освіти і науки: за критеріями управління він знаходиться лише на 7–8 місці ієрархії; на першому ж місці — технології управління та знання. Можна пригадати, що за часів Радянського Союзу в найкращі роки подавалися 100 тисяч авторських свідоцтв на винахід. Тоді Україна за інтелектуальним потенціалом взагалі посідала перше місце у світі, але що прикметно: тоді в нас від ідеї до впровадження проходило 19 років, в той час як Японія витрачала на відповідну процедуру 1,5 року. Результат відомий, і він спонукає до висновків. Безперечно, ці висновки є не зовсім своєчасними, але краще пізно, ніж ніколи.

Не слід недооцінювати також значення *організаційної та структурно-трансформаційної роботи*. Йдеться про дотеперішнє невміння України використовувати потенціал підготовленого спеціаліста. На Заході, наприклад, існують чіткі нормативи обрахування ефективності працівника, підготовленого у вищій школі. Продуктивність його застосування суспільством має щонайменше в 10 разів перевищувати витрати на його навчання. То ж не дивно, що у США за рахунок підвищення рівня освіти отримують близько 60% приросту національного доходу. Загалом же у 20 розвинених країнах, де, до речі, працює 95% вчених світу, дохід на душу населення щороку зростає на 200%, в той час як у країнах з низьким освітнім потенціалом — лише на 10%.

В Україні ж не просто відсутні нормативи ефективності спеціалістів, підготовлених у вищій школі, а й зазвичай складається враження, ніби підготовка спеціалістів з одного боку та подальше використання їхнього потенціалу з іншого — це мимобіжні прямі, котрі, як відомо зі стереометрії, не перетинаються. Підстав стверджувати саме так безліч: підготовка спеціалістів з більшості спеціальностей здійснюється наосліп, а коли перегини навіть виявляються очевидними, в нас не поспішають робити висновки, продовжуючи наполягати на тому, що все йде за якимось (чийось) мудрим планом.

Промовистим прикладом може слугувати підготовка програмістів. Мало того, що навчання з цієї спеціальності одне з найбільш затратних, а Україна готує програмістів у 15–20 (!) разів більше за власні потреби, на додаток у нас ще й відсутні законодавчі механізми працевлаштування спеціалістів такого профілю за кордоном. Йдеться про ті механізми, котрі були б вигідними як

державі, так і молодому спеціалісту, дозволяючи першій отримувати певні дивіденди за працевлаштуванням, а другому — мати високооплачувану роботу за фахом.

Наслідок цієї колізії сумний: спеціаліст-програміст витрачає безліч зусиль, аби все-таки потрапити за кордон чи отримати роботу в тіньовому секторі, а держава взагалі залишається з носом. З погляду менеджменту, це — нонсенс, щось на зразок порушення такого фундаментального принципу, як, наприклад, закон всесвітнього тяжіння, — тільки застосованого на суспільному рівні. Це — неймовірно, проте очевидно, принаймні, на українському прикладному рівні. Незбагненне інше: **можновладці й освітяни щороку жаліються на нестачу коштів на потреби освіти, проте водночас продовжують реалізовувати затратні освітні програми, не застраховані надійними механізмами відшкодування грошей, виділених на освіту.** Такому безглузду слід давно покласти край, інакше воно покладе край українській освіті.

Наші невдачі попередніх півтора десятка років спричинені не лише недосконалим законодавством чи браком політичної волі до кардинальних модернізаційних перетворень, а й порівняно низьким рівнем освіти та відірваністю науки від конкретних потреб суспільства і можливостей впровадження теоретичних розробок у життя. І це при тому, що Україна за світовими мірками вважається доволі освіченою країною — у нас, зокрема, на 100 тисяч населення 176 спеціалістів із вищою освітою (для порівняння: у США — 200, у Німеччині та Франції — по 180). Але це той випадок, коли кількість не гарантує необхідної якості. На жаль, але цілком природно дається взнаки слабка матеріально-технічна база — якщо у США щомісячно витрачають на освіту кожного громадянина близько 900%, у Німеччині — 300%, Франції — 200%, то в Україні — менше 50%. Дедалі очевиднішими виявляються також недоліки в організації та управлінні системою освіти: більшість із них успадкована від часів командно-адміністративної системи, однак деякі вже набуті й останнім часом в гонитві за новомодними віяннями.

Можна і треба користуватися зарубіжним досвідом викладання дисциплін, втім мусимо пам'ятати, що його застосування вітчизняною педагогічною практикою все ж має певні очевидні межі, а окрім того потребує вдумливої адаптації. Адже іноземні методики, якими б спокусливими не здавалися на першій погляд, ґрунтуються на тамтешній економічній базі, і, відповідно, орієнтовані на інші, аніж наші особливості розвитку та поведінки суспільства в цілому й окремих соціальних прошарків зокрема.

У руслі цих міркувань очевидного значення набуває *потреба розробки власної національної концепції освіти, чітка стратегія і тактика її реалізації.* Безперечно, реалізувати це завдання мають вітчизняні кадри, озброєні ефективними зарубіжними методиками, однак неодмінно з урахуванням історичних особливостей і сьогочасних потреб та реалій України. Механічне ж перенесення методів освіти здатне дискредитувати будь-яку найкращу ідею.

Наприклад, Болонська угода, нещодавно підписана нашою країною, — це не самоціль і не панацея від усіх бід вітчизняної освіти, а засіб уніфікації навчального процесу, спрямований на встановлення єдності між розвитком

виробництва та рівнем підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Така уніфікація передбачає використання найбільш ефективних методів навчання, а зовсім не механічну прив'язку до якогось одного методичного стандарту. Вона має здійснюватися на основі розвитку наявної матеріально-технічної бази, а не методом уявного, віртуального реформування. І робити це слід добросовісно, на віки, а не на догоду комусь.

Крім об'єктивних причин, що призвели до вкрай негативних тенденцій, існують і такі, що в принципі піддаються коригуванню, однак чомусь віддаються на відкуп інерції суспільного та галузевого функціонування. Йдеться, зокрема, про *незадовільне з погляду ефективності й елементарного прагматизму оперування як суспільним, так й індивідуальним інтелектуальним потенціалом*. Останніми роками Україна закріпилася на чільних місцях серед світових інтелектуальних інвесторів: тенденція зростання кількісних показників науковців, що виїжджають на заробітки за кордон або працюють в Україні на іноземних замовників, набула загрозливих ознак.

Йдеться, принаймні, про два аспекти. Перший: **експорт інтелектуального потенціалу апіорі екстенсивний і неефективний з погляду користі для суспільства-експортера**. Це й зрозуміло, адже 20-річна підготовка науковця високого рангу обходиться державі в 1–2,5 млн. доларів (залежно від спеціалізації). Звідси стає очевидним, що ніякі гранти, дрібнооптові й оптові прибутки від експорту інтелектуального потенціалу не покривають видатків на підготовку фахівців і реальну вартість їхніх можливостей.

У якості наочного посібника можна переглянути, з одного боку, приклад країн, що експортують сировину, а з іншого боку, країн, що керуються потребами експорту фабрикатів із імпортованої сировини. Перші власною господарською стратегією практично запрограмовують своє науково-технологічне відставання й фінансово-економічну залежність від других. Відтак, **якщо Україна не припинить безпорадної і недалекоглядної практики експорту фахівців замість експорту результатів їхньої праці, то вона закріпиться в реєстрах наукових і господарсько-економічних аутсайдерів**.

Другий аспект: навіть якщо до певної міри й погодитися з аргументом, нібито за теперішніх умов «інтелектуальну сировину важко втілити в конкурентноспроможний інтелектуальний фабрикат», все ж залишаються сумніви щодо ефективності експортної політики навіть у її «сировинно-інтелектуальному» аспекті. Замість того, щоб організувати належний маркетинг і менеджмент інтелектуальних можливостей суспільства і забезпечити казну багатомільйонними надходженнями, котрі хоча б частково покривали видатки на підготовку спеціалістів, держава продовжує залишатися пасивним статистом на тлі процесів, що розвиваються або стихійно, або за чужим сценарієм.

Вже узвичаєне ігнорування владою і соціальними інститутами науково-освітніх розробок, окрім безпосередніх негативних наслідків, підживлює ще й опосередковані небезпеки загальнодержавного значення: по-перше, **піддається ерозії реноме інституту влади в цілому**, по-друге, **дискредитується сама ідея науково-освітньої концептуалістики**: себто, якщо порада апіорі залишиться непочутою, то так чи інакше виникає підозра в недоцільності фор-

мулювання подібних порад надалі. Як наслідок — розхитуються фундаментальні основи не лише освіти і науки, а й ефективного функціонування соціуму загалом.

Майбутнє кожного соціуму значною мірою залежить від того, наскільки вдало функціонує система освіти. Це зумовлює потребу залучення для розробки й деталізації національної доктрини України в галузі освіти найкращих інтелектуальних сил нації з різних сфер знання: філософії, педагогіки, методології, логіки, історії, літератури й мистецтва, теорії управління, економіки, соціології та інших.

Визначаючи стратегію і тактику розвитку освіти в цілому, така доктрина покликана сформулювати орієнтири і критерії розв'язання світоглядних і соціальних проблем, а саме:

- визначити механізми державних гарантій загальної, безкоштовної середньої і вищої професійної освіти;
- реалізувати державні гарантії права кожного етносу мати власні національні школи, забезпечивши навчання і виховання в дусі національних традицій, проте не всупереч глибинним інтересам титульної української нації;
- запровадити розвиток систем освіти й виховання на принципах Загальної декларації прав людини, на підставі моральних цінностей, сформульованих тисячолітніми надбаннями людської цивілізації, водночас поєднуючи їх із патріотизмом і почуттям національної гідності громадянина України.

Такий підхід зберігає, поглиблює і екстраполює в майбутнє національно-культурне надбання усіх етносів нашої країни, гарантуючи освіченість і вільний розвиток кожної особи, для якої Україна є Батьківщиною.

Вітчизняна освіта покликана ініціювати новаторські, інноваційні, евристичні підходи, які відповідали б на виклики сьогодення й узгоджувалися із перспективами майбуття. Відтак цілком очевидно, що **індекс фахової дієздатності вченого-освітянина визначає знаходження оптимальних пропорцій між опертям на вимоги чинного суспільного буття та ініціюванням обґрунтованих перспективних нововведень.**

Майбутнє належить країнам, які створять найефективніший освітній процес, виявляться спроможними розвинути здібності якнайбільшої частини своїх громадян і накопичити інтелектуальний потенціал, необхідний для здобуття чільних позицій у всесвітньому конкурентному середовищі. Розвиток освіти відповідає фундаментальним державним інтересам, позаяк належить до стратегічних ресурсів розвитку суспільства, основних факторів державної і суспільної безпеки, а також економічної, політичної, інтелектуальної і в цілому державної конкурентоспроможності України.

Вихід із рабства недосконалості до свободи оптимуму пролягає пустелею. А пустеля — не найкраще місце для оптимізму й натхнення: одні хочуть повернути рух у зворотній бік, інші розгубилися й опустили руки, а ще хтось починає шукати винних... На моє переконання, методологам і управлінцям освіти треба взяти в союзники в першу чергу стоїцизм Сенеки і Ніцше, які в такому випадку обов'язково порекомендували б, по-перше, зробити

необхідні висновки з минулого, а по-друге, невпинно рухатися в напрямку майбутнього. Рухатися настільки поступально й динамічно, наскільки дозволяють ресурси — індивідуальні й суспільні. Зрештою, чи може існувати інша альтернатива в нашому випадку? Певно, що ні.

Принагідно зауважимо, що китайською мовою слово «криза» позначається двома ієрогліфами: «небезпека» і «можливість». Цей смисловий діапазон варто мати на увазі, коли мова заходить про невизначеність освітніх перспектив сучасної України. Отже, криза — це завжди стан перехідний, це ситуація, що балансує між небезпеками і можливостями: від того, який із факторів візьме гору в перебігу кризової симптоматики — небезпеки чи все-таки можливості, — залежить трансформація соціуму в колапс чи процвітання. Це правило спрацьовує як у відношенні до прикладного освітнього рівня, так і щодо формування загальнодержавної стратегії виходу з будь-якої кризи.

Зумовленість становлення освітньої сфери сукупним соціальним статусом — це той фактор, який істотно обмежує можливості власне освітньої модернізації й оптимізації, вимагає узгодження освітніх і загальносуспільних перетворень. Втім, не слід забувати, що освітнє середовище здійснює на соціум зворотний вплив, значною мірою детермінуючи динаміку і перспективи його розвитку. Між іншим, більшість країн, котрі здобули успіх і визнання у другій половині XX століття, здійснили свій перехід від дійсного до належного першочергово завдяки здобуткам у сфері освіти. Україні не зайве про це пам'ятати, а ще краще — ефективно використовувати зазначений фактор з метою побудови конкурентноздатного і перспективного суспільства.

Література:

1. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? СПб., 1998.
2. Донских О. А., Кочергин А. Н. Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. — М., 1993.
3. Зеркало недели. 19 августа 2005 года.
4. Кант И. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1974. — Т. 3.
5. Кант И. Трактаты и письма. — М., 1982.
6. Фромм Э. Иметь или быть? — К., 1998.
7. Хайек Ф. Контрреволюция науки (этюды о злоупотреблениях разумом) // <http://www.libertarium.ru/libertarium/10181>. Ч. I.
8. Шестов Л. На весах Иова. Странствования по душам. — Париж, 1975.
9. Abbagnano N. Introduzione all'esistenzialismo. — Milano, 1967.
10. Conte A. Cours de philosophie positive. — Paris, 1907. — Vol. I.

Зореслав Самчук. Мировоззренческие азимуты образовательной навигации в условиях современного общественного пространства Украины

Проблемность образовательной сферы современной Украины является объективным и закономерным следствием проблемности украин-

ского общества в целом: при наличии кризисных тенденций в социуме в целом не следует питать надежды на отсутствие подобных кризисных симптомов в образовании как составной части общества. Впрочем, образование не обречено на пассивное соучастие в решении общественных проблем — оно может и должно оказаться тем модернизационным локомотивом, который обеспечит Украине оптимизационные преобразования и надежные перспективы развития. Выполнить эту ответственную миссию образование сможет лишь в том случае, если заручится основательной философской поддержкой, убедительной аргументацией как в отношении цели, так и средств оптимизации.

Zoreslav Samchuk. Worldview Azimuth of the Educational Navigation in the Contemporary Social Space of Ukraine

The problems of the modern Ukrainian educational sphere are objective and natural consequence of the instability in the Ukrainian society on the whole. If society is in a crisis, there is no chance to expect the absence of the similar crisis symptoms at the educational level, which is a constituent part of society. However, education is not doomed to be passive in public matters' solution — it may and should become a locomotive for modernisation providing optimisation changes and reliable prospects for the development of Ukraine. Education system could realise this noble mission only with the substantial philosophical support, persuasive argumentation as for the purpose and means of optimization.



Віталій ТАБАЧКОВСЬКИЙ

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ТА ЇЇ ОСВІТЯНСЬКЕ ЗАЛОМЛЕННЯ

Філософування переживає сьогодні складні й водночас плідні концептуально-образні метаморфози. Проблематизація його сягнула того діапазону, коли впевненість у продуктивності мисленнєвих зусиль сполучається зі спалахами самозречення.

Ця ситуація набуває подвійної гостроти у пост-тоталітарному інтелектуальному просторі, де зміна одновекторного стилю філософування поєднується зі спокусами постмодерну, який ставить під сумнів стратегію будь-якого «аналітичного фундаменталізму». Але ж зрозуміло, що розважливу альтернативу останньому становить не «антианалітизм», а нові обрії філософської аналітичності, які можна віднайти тільки на шляхах відродження й оновлення практик рефлексування. Якими б вони не були, вони мають непідмінну антропокреативну мету — допомогти сучасній людині бути у злагоді зі світом та з самою собою.

Аналізу окресленої ситуації присвячена дана стаття.

1. Путівці поняття «рефлексія» у тоталітарній свідомості

Чи потрібна була рефлексія «взірцевій» радянській людині? Питання, як побачимо те надалі, зовсім не риторичне.

Енциклопедичний «Словарь Иностранных слов» 1937 року присвячує цьому термінові коротку фразу, в якій позитивна кваліфікація рефлексії обмежується чітким виказуванням «адресата»: «У німецького філософа-ідеаліста Гегеля — розмірковування, думка, спрямована на саму себе». «Короткий філософський словник» 1941 року розширює зміст рефлексії до: 1) сприйняття внутрішньої діяльності нашої душі (Локк), 2) опосередкованого пізнання сутності явищ через їх позірність (Гегель). Але й тут знаходимо промовисте застереження: «допущення рефлексії як самостійного роду пізнання... було з боку Локка поступкою ідеалізові» (с. 253). Ще

виразніша пересторога міститься у 2-му виданні «Большой советской энциклопедии» 1955 року: «...діалектичний матеріалізм відкидає термін «рефлексія» як теоретико-пізнавальне поняття через його ідеалістичний зміст» [Том 36, с. 243].

«Відлиговий» «Философский словарь», визнаючи, що термін «рефлексія» широко застосовується у домарксистській філософії, не висловлюється прямо щодо його марксистської придатності, обмежуючись констатацією: «рефлексувати означає спрямовувати свідомість на себе саму, розмірковувати над своїм психічним станом». Показово, що в інших тогочасних виданнях з'являється також вагоме застереження: рефлексія — то самоаналіз, роздуми людини (**часом надмірні, хворобливо загострені**) над власним душевним станом» [УРЕ. — К. 1963. — Т. 12. — С. 220–221]. Відтак, поряд із застереженням ідеологічним, а згодом і замість нього, поширюється ще й медико-психіатричне (воно відтворюється згодом «Словником іншомовних слів» 1974 року, другим виданням УРЕ 1983 року тощо).

Мішель Фуко прокваліфікував би такий симбіоз пізнавального та ідеологічного як типовий вияв «технік підкорення», втілених у феноменові «влади-знання», стратегічна мета котрого — якщо не карати, то хоча б «наглядати», «дисциплінувати» й «нормувати». Нормою в нашому випадку якщо і визнається рефлексія, то вкрай поміркована.

Видана у неототалітарну пору, проте виразно відлигова, «Философская энциклопедия» містить ґрунтовну статтю О. Огурцова, де рефлексію схарактеризовано як діяльність самопізнання, котра розкриває специфіку духовного світу людини, а також як усвідомлення практики й предметного змісту культури. Рефлексія щодо межових засад людського знання й поведінки постає тут як «властиво предмет філософії». Відтак, термін «рефлексія» видається цілком марксистським — але в тому його сенсі, який протистоїть «буржуазній філософії 19 століття», котра, мовляв, намагалася «інтеріоризувати інституційний контроль, зробивши його справою совісті кожної людини, щоб деспотизм держави був доповнений цензурою совісті». За наведеною «буржуазністю» досить виразно проглядається також зовсім інша — соціалістична — ситуація, змальована у романі А. Кюстлера «Сліпуча пітьма», де відданого «справі партії» персонажа (Рубашова) «заїдає» усвідомлення того, що зведені проти нього абсурдні звинувачення тій «справі» конче потрібні — задля, наче б то, доброї мети. Мабуть, схожу ситуацію мав на увазі Огурцов, застерігаючи, що у разі такої рефлексії «в людині нищиться активно-творче ставлення до дійсності, роздмухується іпохондричний самоконтроль та бездіяльне самокопання у глибинах власної душі» [1, 501]. Тут же міститься прозоре твердження про критичність як сутнісну ознаку рефлексії, позаяк вона, формуючи нові цінності, «ламає» усталені норми поведінки й знання.

Перше, що можемо висновувати з «феноменології» поняття рефлексії, — то несумісність останньої з будь-якими («буржуазними», «соціалістичними» чи «змішаними») різновидами тоталітаризму. Другий же висновок виказує амбівалентність самої рефлексії. З одного боку, вона — найнеобхідніший

спосіб світоглядного самовизначення людини, передумова її самоствердження. З іншого — рефлексія може стати способом самовизначення, який суперечить самоствердженню. Ця, умовно кажучи, негативна функція рефлексії провокується або з боку соціальних інституцій, або через характерологічні властивості конкретної особистості, або ж через переплетення других із першими.

Зазначимо, що розглянуті теоретичні уявлення про рефлексію вельми своєрідно позначилися на особливостях антропологічного її вияву. Маю на увазі передусім острах щодо «хворобливості» «надмірного» рефлексування і тяжіння до такої рефлексії, яка б не «роз'їдала» ідеал світоперетворювальної спроможності «нової людини».

2. Пастка «масовізованої рефлексії»

Який тип антропологічної рефлексії переважав у нас донедавна? — Той, у руслі котрого «людина-особистість» підпорядковувалася «людині-масі». Те підпорядкування зовсім не було якимось «злодійським винаходом» марксизму, воно — хай однобічно — концептуалізувало магістральну тенденцію «масовизації» суспільного життя. Річ у тім, що на різних етапах суспільного розвитку та масовизація постає у вигляді певних структурних утворень, які мають різний ступінь самоорганізованості (відповідно — самоусвідомлення), до того ж цей ступінь мінливий, зростання означає перетворення маси на класи і групи, зниження означає перетворення маси на юрбу.

На загрозі «масовизму» ми й зосередимося надалі, позаяк вона репрезентує тенденцію, загрозливу для антропологічної рефлексії (і в її суто філософському вияві, й у вияві здатності окремого індивіда усвідомлювати обставини власної життєдіяльності).

Коли йдеться про масовизацію як тенденцію сучасного суспільного життя, треба мати на увазі також те, що темпоральний діапазон «сучасного» тут вельми об'ємний.

Книжка американського прозаїка й есеїста Джорджа Стойнера «У замку Синьої бороди. Нотатки щодо нового визначення поняття «культура»» (1972 р.) наводить вражаючі приклади «масовизації» людського існування та пов'язаних з нею небаченого зростання інтенсивності й історичності індивідуальної свідомості, прискорення часу і ритму людського досвіду (він стає щобільш напруженим) вже у першій чверті XIX століття. До Французької революції, до наступів і контрнastupів наполеонівських армій від Ла-Корунї до Москви, від Каїру до Риги історія була привілеєм та страхом (усвідомленими) небагатьох. Звісно, кожна людина зазнавала чимало прикroщів, але раніш вони сприймалися як якесь вище таїнство, події ж після 1789 року унаочнюють ту принципову обставину, що життя окремої людини — це частка історичного процесу. **Кожна окремішність виноситься, як казав Гегель, у стихію всезагальності», унаочненням якої стає для людини «levee en masse» — поголовна мобілізація. Армії, що складаються з ополченців, як і саме по собі поняття «озброєна нація», були справедливо прокваліфіковані**

Гете як ознака того, що історія стала загальною долею (таланом). «Коли Гегель завершував свою «Феноменологію», найвище вираження нової напруженості буття, він чув, як нічними вулицями гулко цокотять копита наполеонівської кінноти: через кілька днів їй належало брати участь у битві під Йеною» [2, 266]. Остання чверть вісімнадцятого та перша чверть дев'ятнадцятого століття зробили напрочуд відчутними такі виміри людського існування, як оновлення, прогрес, особисті та громадянські права і свободи. Читаючи декрети Конвенту і якобинського режиму, людина відчувала запаморочливу спокусу безмежності своїх можливостей, спокусу «сьогодні, зараз, цієї самої героїчної миті» усунути несправедливість, бідність, забобони, спокусу всього — і негайно. «У граматиці Сен-Жюста майбутній час відстає од нас на відстань кількох митей... Найпроникливішу ж оцінку цього явища слід, мабуть, шукати в економічних та політичних працях Маркса 1844 року. Напевно, жодного разу від раннього християнства не відчувалося з такою очевидністю, що оновлення, кінець ночі настільки близькі» [2]. Незважаючи на те, що за окресленою ейфорією невдовзі настав час затишшя і навіть реакції, досвід «омасовлення» вже внадився у людське існування.

Цей досвід іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гассет поіменував найважливішим фактором нашого часу. В аспекті соціально-культурному та антрополого-педагогічному даний фактор означає, що найрадикальніший поділ, який можна провести в людстві, такий: на тих, що багато від себе вимагають і беруть на себе все нові труднощі й обов'язки (людина напруження, зусилля) — і тих, що від себе нічого особливого не вимагають (людина маси). З погляду світоглядно-філософського така ситуація маніфестує парадоксальну антропологічну метаморфозу «перетворення простої кількості — на якість». На відміну від соціальних груп, які не є масою, юрбою, і в яких фактична збіжність членів полягає в якомусь бажанні ідеї чи ідеалу, що сам по собі виключає широке поширення, маса-юрба — «це якісна однорідність, це суспільна безформність, це людина, що не відрізняється від інших, а повторює загальний тип» [3, 17]. Культурні наслідки омасовлення, проте, не обмежуються тільки знеособленням, бо останнє супроводжується виробленням вельми своєрідних компенсаторних механізмів.

Містифікаційно-компенсаторну функцію виконують, зокрема, комплекси надповноцінності та вивільненості від обмежень. Формування цих комплексів Ортега слушно пов'язує зі світоглядною зарозумілістю «модерної культури», позаяк слово «модерний» передає не тільки свідомість нового життя, вищого від попереднього, а й імператив «бути на висоті часів». Прогресистська ілюзія неухильного «вивищення» провокує ілюзію «нової людини», зарозумілість котрої вельми схожа на розбещеність дитини, яка не уявляє собі власних меж.

Саме через зазначені обставини маса зазвичай «чується досконалою» (на відміну від добірної людини, почування досконалості в котрій може виникнути хіба що через особливу чванькуватість). Технізація ж людської життєдіяльності обертається надмірною впевненістю через вивільнення від обмежень, обов'язків, залежностей, себто, від тиску — не тільки правового

та суспільного, «але й космічного». Життя починає здаватися таким, що перестає бути сферою величного й невсипущого зусилля.

Сучасна цивілізація виробила вельми своєрідний спосіб провокування комплексу надповноцінності: не просто юрба, а маніфестація юрби, котра перебуває у впорядкованій залі з притемненим світлом, де не видно окремих облич, але відчувається тисячне «ми-ми». На сцену падає світло прожектора, і в ньому з'являється промовець — окрема людина, окреме «я» посеред моря збірноти. Здавалось би, має пролунати його власне, індивідуально-неповторне, окремою душею знайдене слово. Але натомість бачимо, як влучно зауважив Микола Шлемкевич, розсипання перед столиком «ми» позбраних черепків розбитих духовних ваз (їх, у різних комбінаціях, склеюють докупі). «Ми-ми» — і у залі, і на сцені. Маніфестується не якість, а кількість. Маніфестується «її величність — маса!» [4, 142]. (Дуже схожу ситуацію описано І. Льфом та Є. Петровим: під час мітингу з нагоди пуску першого трамвая у Старгороді кожен промовець, включно із головним інженером, на долю якого випали кількарічні поневіряння, пов'язані із соціалістичною безгосподарністю, виголошував тільки штаповані фрази про «боротьбу зі світовим імперіалізмом»).

«Величність» у даному разі не метафора; маса справді велична — не так розмірами, як особливостями світовідчуження, що його набуває тут окремий індивід. Через факт своєї безпосередньої множинності ця окремішність вельми своєрідно «всеузагальнюється»: вона почувається нездоланно могутньою. Анонімність же мас дуже зменшує в індивіда почуття відповідальності. Людина у натовпі «молодшає» на кілька десятиліть і стає виразником інстинктів, закорінених у раннім дитинстві. Після праць Ле Бона і Фрейда стало зрозуміло, що різниця поміж інтелігентами та люмпенами, коли вони опиняються у масі, юрбі, стає не дуже принциповою. Які б несхожі не були індивіди за способом життя, заняття, за характерологічними рисами та рівнем свідомості, самим фактом свого перетворення на масу вони зовсім інакше відчувають, думають і вчиняють, аніж кожен з них зокрема. Приміром, маса, юрба мислить «образами-зразками», які народжують один одного асоціативно, без перевірки розумом на свою відповідність дійсності. Через це тут має місце співіснування і взаємоузгодження найпротилежніших ідей, ірреальне збуджує так само, як і реальне, до того ж — виникає тяжіння до невідкладного здійснення навіяних індивідові ідей, відбувається спрощення й гіперболізація почуттів. У юрбі стає заразливою кожна дія, кожне почуття. Індивід тут легко жертвує на користь спільного. Афективність маси нагадує безмірну дитячу афективність.

Принципову значущість для теми, котра нас цікавить, має психоаналітичне спостереження: «індивід, який перебуває упродовж певного часу в лоні активної маси, опиняється невдовзі через випромінювання, що йдуть від неї, чи через якусь іншу невідому причину — в особливому стані, вельми близькому до «завороженості», котра охоплює загипнотизованого під впливом гіпнотизера» [5, 8]. Суть не у причині окресленого явища, а, радше, в наслідку: ним стає однорідність реакції індивіда з реакцією всіх інших

(екзистенціалізм позначить ту однорідність переважанням безособового map) та блокування **рефлекторної здатності індивіда**.

Читача, котрий не бував жертвою того блокування у зрілому віці (хоча таких, мабуть, не вельми багато), відсилаємо до спогадів про ситуації, що мали місце у дитячому середовищі, тільки-но численна група опинялася поза безпосереднім педагогічним наглядом (або й тишком-нишком — і за наявності такого).

Окреслені особливості «омасовлення» людини упродовж XX століття доволі успішно використовувалися різними тоталітарними режимами. Більшість ознак тоталітаризму «зав'язані» на розвинутих «техніках омасовлення»: це, передусім, всеохопна політизація та ідеологізація суспільного життя (до того ж ідеологія апелює не до розуму, а до інстинкту), по-друге, партія як носій такої ідеології й водночас безособова машина влади над усіма сферами життєдіяльності, по-третє, квазікомпенсація такої безособовості культом особи обдарованого понадприродними здібностями вождя (він персоніфікує, зрештою, величність репрезентованої маси) тощо.

Бражаючі наслідки омасовлення, в якому деградує індивідуальна екзистенція з її креативним потенціалом, розкрито у «Критиці діалектичного розуму» Ж. — П. Сартра. Це — так звана «пратіко-інерт», масове «чинення», яке стає «розчиненням». Таке розчинення, показує він, можливе і в разі ідентифікації себе з певним соціальним середовищем у його класовій визначеності. Водночас Сартр посилається на досвід дитинства, яке сповнене не тільки окресленого саморозчинення, але й, хай невмілих, проте наполегливих спроб уникнути його, спроб вивільнитися з-під тотальної зумовленості — «nos premieres revoltes», «найперші наші повстання» супроти гнітючої реальності, котрі «зрештою закарбовуються в нас у вигляді **характеру**» [6, 141]. Порятунком, на його думку, можливий тільки через індивідуальне самобудівниче зусилля кожної особистості.

Кінець XX — початок XXI століття позначені новими модифікаціями «омасовлення» людини, пов'язаними з **деградацією політики**. Починаючи десь із Великої французької революції політичне перетворилося на репрезентацію, на свого роду театр, «сцена» котрого відсилала до народу, волі населення тощо, але тут ще зберігалася рівновага поміж власне сферою політичного та силами, котрі нею репрезентовані. Виникнення й поширення марксизму поклало край цій рівновазі: політичне підпорядковується соціальному, але позаяк соціальне стає щобільш безіменним та анонімним, перетворюється на масу (маси), воно також деградує. Місце репрезентації тут заступає симуляція. Маси вже не референт, вони становлять «темну» і плинну субстанцію, котра наявна не соціально, а статистично, її можна виявити лише засобами зондажу. «Вони, — висновує Жан Бодрійяр, — не рефлектують, їх піддають тестуванню» [7, 26] (Підкресл. авт.).

Функціонуючи за принципом симуляції й позірнього референта, маса кладе край політичному процесові, якому вона могла б бути підконтрольною [7, 29]. Вона всотує всю «соціальну енергію» — і та перестає бути соціальною енергією. Вона всотує в себе всі знаки і смисл — і ті вже перестають

бути знаками і смислом. Вона всотує всі звернення і заклики — і від них нічого не залишається. Вона ніколи не бере ні в чому участі. До неї застосовують різні впливи і тестові випробування — й інформацію, і нормативні вимоги. Відтак, маса у бодрійяровому зображенні постає як щось схоже на «чорну дірку», позаяк має всепоглинаючу і знищуючу силу, — але водночас вона абсолютно прониклива для будь-якого впливу [7, 35]. Маса не потребує ні істини, ні мотиву, ні свідомого, ні безсвідомого, вона не є ні суб'єктом, ані об'єктом. Це гіперконформізм, гіперсимуляція, яка руйнує соціальність за власними законами останньої [7, 57]. У такий своєрідний спосіб маса стверджує свою автономність, суверенність, я б сказав — онтологічну самоцінність.

Суть окресленої ситуації з погляду проблеми, котра нас цікавить, не у нагнітанні негативних характеристик «масовізації» (тим більше, що вони не такі вже однозначно-інерційні), а у доведенні того, що антропологорефлексивний потенціал концентрується не у масі — а у особистісних утвореннях, в ініціюючих центрах, якими є конкретні індивідуальності.

3. Рефлексія у координатах ієрархізованої та неієрархізованої культур

Відтак, ми змушені рахуватися з тим, що масовізація стає щоширшим явищем в сучасному світі.

Вона має специфічні передумови й наслідки у частині постсоціалістичних держав, до котрих належить і Україна. Йдеться, зокрема, про такий антропокультурний факт, як невиробленість на попередніх етапах історичного розвитку «практик турботи про себе». Значущість цих практик виходить за межі суто антропологічні — аж до сфери політичного життя. Не випадково одна з пізніх праць Мішеля Фуко, філософсько-антропологічні розмірковування котрого наснажені ідеєю неупередженого зіставлення, більше того, урівноваження унормованого та неунормованого («девіантного») у життєдіяльності людини за різних історичних епох, отримала вельми примітну назву **«Етика турботи про себе як практика свободи»**. Ці практики у лекціях 1980–1981 років у Коллеж де Франс схарактеризовано як процедури, котрі кожна цивілізація пропонує або призначає індивідам. Задля того, аби фіксувати їх ідентичність, змінювати або зберігати її відповідно до певних цілей. Чи не стає квінтесенцією таких процедур якраз рефлексивна здатність індивіда?

Лекції Фуко у Коллеж де Франс 1982 року започатковує докладна кваліфікація античного концепту «*epimeleia sula sui*» («турбота про самого себе»). Співвідносячи такі аспекти *epimeleia*, як: 1) певного загального ставлення до самого себе, до інших людей, до всього на світі, 2) уважного спостереження за тим, що відбувається у моїх думках, 3) відповідного способу дії стосовно самого себе (зміни, очищення, переображення себе), М. Фуко робить висновок, що поняття *epimeleia* містить *«певні форми рефлексії»* (курс. авт. — В. Т.), які роблять із згаданого поняття *винятковий феномен* історії

практичних застосувань людської суб'єктивності [8, 284–285]. Водночас, вправність у «практикуванні суб'єктивності» позитивно впливає на культивування рефлексії.

Річ у тім, що суб'єктивність людини — то не тільки наслідок множинності її відносин зі світом, не тільки наслідок становлення людини у процесі праці, тощо, людська суб'єктивність, за висловлюванням Петера Козловські, — «понадвідносна субстанція»; а людська свобода — то не просто зовнішнє розширення можливостей для вибору, але особистий вибір, рішення, пов'язане із суб'єктивним світом особистостей, які знаходяться між загальним та особливим, загальністю людської природи та унікальністю індивідуальності [9; 269, 283–284]. Чи не в означеному проміжку між загальністю та індивідуальністю здатна спалахувати рефлексивна здатність людини? І якщо індивідуальне занедбане на догоду загальному, та здатність може спалахувати лишень як виняток.

Через нерозвинутість суб'єктивності та невіддільної від неї рефлексивності людина у постсоціалістичній Україні виявилася непідготовленою до тих змін у культурно-цивілізаційному просторі, які із запізненням потрапили до нас із Заходу.

Що я маю на увазі? Передусім — кризу «ієрархічного» типу гуманітарної культури, її, так би мовити, класичної моделі.

Принципові зміни, які відбулися в гуманітарній культурі Заходу, було концептуалізовано внаслідок досліджень, здійснених директором Інституту соціальної психології Страсбурзького університету Абраамом Моєм з 1958 по 1960 роки у Дослідницькому центрі французького радіо й телебачення, де вивчалися особливості поширення культури. Розглядаючи культуру як таку, що бере свій початок у засобах масової комунікації в широкому сенсі (включно до виховання й міжособистісних відносин), а в індивідумі постає відображенням логосфери (якщо йдеться про форми вербального світосприймання), ейдосфери (якщо йдеться про графічні, живописні й кінематографічні форми) та акусфери (звукові форми), А. Моє зауважив, що вже тоді на Заході існувала глибока органічна відмінність «між гуманітарною культурою, заснованою на зв'язній і впорядкованій системі головних понять, розмірковувань та результатів, з одного боку, та сучасним мисленням, що складає **мозаїчну культуру**, — з іншого» [10, 84]. Примітна особливість останньої в тому, що вона становить результатом випадкового скупчення розрізнених елементів.

Ідея класичної гуманітарної культури, яка склалася на Заході починаючи з доби Відродження, передбачала певне упорядкування світоглядних уявлень довкола низки всеохоплюючих «загальних понять». Оволодіння цими поняттями передбачало опанування мови, вміння писати, знання основ геометрії, принципів логічного мислення, силлогістики, теореми Піфагора, уміння підставляти визначення на місце означуваного, загальне уявлення щодо будови Всесвіту, знання цитат, а також, на вищому шаблі освіченості, класичних мов, оволодіння нормами громадської поведінки і багато що інше.

Через співвіднесеність із цими головними поняттями визначались і пов'язані з ними «другорядні» поняття. Відтак будь-яке сприймання співвідносилось з певною «сіткою» світоуявлень, котра мала чітко виражену структуру і була зіткана з основних, другорядних, третьорядних і т. д. свого роду мисленнєвих маршрутів — зі своїми вузловими пунктами знань, себто наріжними поняттями. Отже, повідомляючи якусь нову думку, класична гуманітарна педагогіка прагнула навчити нас певним прийомом, які дозволяли порівняно легко оволодіти новим поняттям. Відштовхуючись од певної вихідної точки, ідею, спостереження, факт пов'язували з якимось спорідненим поняттям, потім з наступним, аж поки не добиралися до наріжних понять, вже пов'язаних поміж собою у міцну структуру. Власне — відшукували місце нової ідеї у системі вже наявних координат. Сприймання мало немов би проектуватися на «екран знань», що їх можна уявити на кшталт мережі-павутини, строго впорядкованої довкола кількох центрів.

Окреслена гуманітарна модель мисленнєвої культури, на думку А. Моля, давно застаріла. Вивчаючи зміст соціальних повідомлень, психологи пересвідчуються як мало означає у житті більшості людей освіта, отримана, приміром, у ліцеї. У світосприйманні пересічної людини сьогодні незрівняно більше важить те, що він помітить на афіші в метро, почує по радіо, побачить по телевізору, прочитає в газеті, їдучи на роботу, або почує в розмовах із співробітниками чи сусідами. «Свої «ключові поняття» ідеї, котрі дозволяють звести до спільного знаменника враження від предмета і явищ, сучасна людина виробляє *статистичним* шляхом, а цей шлях докорінно відрізняється від шляху раціональної картезіанської освіти» [10, 39]. Мисленнєва культура з ієрархізованою перетворюється на *мозаїчну*. Вона схожа не на павутину, а на повесть, позаяк утворена множиною уривків смислу, фрагментів, які дотикаються, але не утворюють конструкцій, у ній немає «точок відліку», мало справді загальних понять, зате багато таких, що надто вагомі, ключових слів. *Уривки* думок групуються за примхою повсякденного життя, котре захльостує нас лавинами інформації, з яких ми фактично наздогад вибираємо окремі повідомлення. Неприхильний до такого «броунівського руху» в культурі, Моль все ж радить сприймати його як факт, шукаючи, проте, шляхи, що ведуть від «мозаїчної культури», до «культури персональної творчості».

Погодьмося, що всі атрибути «ієрархічної» культури дуже нагадують вітчизняну духовну атмосферу п'ятнадцятилітньої давності, після чого масова свідомість «обвальним» чином потрапила у хащі культури «мозаїчної». Уявлення про світ як упорядковане (або майже впорядковане) середовище самоствердження людини, уявлення про людину, яка має (і знає, якщо ж ні — навчимо!) чітко визначене місце у структурі світоладу, а також надійні способи збереження та відтворення своєї ідентичності (П. Козловські), наскрізь позитивні сутнісні властивості (до яких слід лишень «підтягнути» часто-густо недолуге людське існування), щоправда, за винятком окремих відхилень, але з ними можна впоратися — увесь цей набір світоглядних чеснот себе вичерпав.

4. Ціна «прощання» з позитивними антропологами

Яким постає соціально-педагогічне заломлення ситуації, описаної у попередній частині цього розділу?

Педагогіка змушена переорієнтовуватися з антропології, яка була зав'язана переважно на: 1) позитивних виявах людського, 2) гіперактивізмів, 3) «масовизмів», на зовсім інші антропологеми. Але ж, зауважу, зцементованість трьох щойноозначених виявів людського живила ту парадигму антропоспроможності, яка побутувала у марксизмі й молодомарксизмі. Антропологія ж постмарксистська опинилася віч-на-віч із принциповою неусталеністю людини та світу її існування, з величезною кількістю негативних виявів людського, помножених на розмаїття індивідуальностей. Цю неусталеність, проблематичність, амбівалентність щомиті випромінюють і логосфера, й ейдосфера, й акусфера «мозаїчної» культури, вивільнені од пут ідеологічної цензури, вони часто намагаються позбутися будь-яких регулятивів узагалі, зокрема, пізнавальних, моральнісних, громадянських.

Чи усвідомлюємо ми при цьому, що комунікативне середовище має надзвичайно великий і дієвий антропокреативний потенціал? Що свобода у цьому середовищі зовсім не тотожна громадянській безвідповідальності: навпаки, кожен новий крок на шляху свободи збільшує міру відповідальності її суб'єкта.

Ще кілька століть тому Блез Паскаль схарактеризував людину як істоту амбівалентну: «слава і покидьок Всесвіту». Проте він же застеріг, що істина — не в «або-або», а якраз у «серединному становищі» людини, котре завше віддалене од крайнощів: «середина між нічим і всім» [Див.: «Думки» — 1]. Цю мудру Паскалівську пораду сучасні людинознавці нерідко забувають.

Припустімо, що ми змушені переглянути антропологему, втілену загальноновідомим горьківським висловлюванням «людина — то звучить гордо». Чи достатньо тут перейнятися альтернативною антропологемою і пристати на те, що людина — «воістину брудний потік», то ж світові, у котрім з'явився цей потік, «треба бути морем», аби прийняти його в себе і «не стати знечищеним» [11, 12]? Письменник В. Лакшин слушно зауважує: якщо твердити людині, що у неї жажливий склад розуму, безглуздий характер, не менш жажлива спадковість, не треба чекати на добрий ефект. Трапляється, навпаки, що вихований такою метою підє раптом колесом і невідомо що може накоїти. Оцінка властивостей натури — чи то особистості, а чи нації, — відтак, не нейтральна, *вона сама є певною дією, і нерідко руйнівної властивості* [12, 6]. Чи не стосується те саме кваліфікації людської природи загалом...

Щоправда, сказане зовсім не означає тільки позитивних наслідків виховання на суто добродійницьких зразках: не витримуючи зіставлення з антропологічними реаліями, вони можуть формувати своєрідний комплекс меншовартості, який в екстремальних ситуаціях здатен обертається вартісним нігілізмом.

За умов «мозаїчної» культури, коли кожного індивіда захлюстує злива різнорідної інформації, дуже важливо сприяти виробленню рефлексивних

здатностей, які б поєднували креативність світосприймання з його розважливостю, поміркованістю. Берегинею такого поєднання мисленнєвих здатностей була і залишається філософія. Ця її функція набуває небаченого значення за умов, коли втрачається відчуття *певності людського існування*.

Факторів, котрі сприяють тій втраті, нині чимало. Це аудіовізуальна культура з величезною кількістю продукуваних нею «симулякрів» реальності. Це й поява в останнє десятиліття прошарку людей, котрі стрімко багатіли без достатнього, так би мовити, онтологічного підґрунтя. Наслідком же є те, що зі світоорієнтації чималої кількості наших співгромадян репродуктивного віку випала така передумова людського існування, як *праця*.

Прикметна щодо цього низка мистецьких явищ новітньої пори. Мистецька критика зафіксувала обставину, за якої професія найчастіш взагалі перестає бути соціальною характеристикою героя. Місцем роботи стає «фірма», місцем зустрічі — «клуб». Із розмов зникають іменники: персонажі відвантажують, проплачують, перетирають, не уточнюючи, *що саме*. У такій віртуальній економіці й віртуальнім житті вся суєта чиниться довкола умовних, неіснуючих речей [13, 229].

Хочу зауважити, що значущість розглянутої змістової прогалини в сучасному мистецтві не обмежується випаданням з поля зору важливої складової людського світу. Відомо, що праця незамінний стимулятор формування вольових та моральних якостей людини, зокрема, здатності до самовладання. Не менш важлива здатність праці сприяти переспрямуванню низки потягів, зокрема, статевого й агресивного. Звичайно, залежність тут щоразу не лінійна, а значно складніша. І все ж тією самою мистецькою критикою зафіксовано, що у багатьох творах сучасної так званої «іншої» літератури переважаючим одоративним фактором стає, за влучним самовизнанням Вікт. Єрофєєва, «сморід». Прикметна і метаморфоза, кажучи російською, «порывов на позывы»: перше переважає у літературі класичній, друге — в сучасній «іншій».

Особливо небезпечний у цьому розумінні кінематограф. Річ у тім, що людське сприймання загалом уривчасте й вибіркове, а не тотальне. Кількісно ми сприймаємо менше половини інформації в «одній картинці» (візуально більш-менш засвоюємо те, що у центрі екранного квадрата чи прямокутника), до того ж психологічно сприймаємо лишень те, що відповідає нашій внутрішній «настанові». Не випадково усі містичні школи, особливо східні, намагаються якомога розширити оцю сприйману людиною «картинку». Але «фізіологія кіно» — якраз у вольовому нав'язуванні глядачеві вибіркового погляду, запрограмованого автором.

Ще одна фізіологічна особливість сприймання пов'язана з домінуванням у ньому інстинктів самозбереження та продовження роду. Зрозуміло, відтворюючи відповідні сюжети на екрані, автору найлегше завоювати увагу і прихильність глядача. Із цим пов'язана естетизація кривавих та сексуальних видовищ. Не випадково три чверті американських жанрових картин починаються з якого-небудь злочину. Однак і до насилля можна звикнути, особливо, якщо воно не спонукає переживати за того, на кого насилля

спрямоване, а стає насиллям тотальним і хаотичним [14]. Але «звикання» до певних явищ, на мою думку, зовсім не означає, що вони перестають сприйматися, ні, вони просто змінюють місце свого перебування в людським світо-сприйманні: вони переходять зі *стану образів* у те, що класик кінематографу С. Ейзенштейн іменував «*перед-образним*» станом. Відтак ці явища перетворюються на *неусвідомлювану світоглядову «настанову»* (психологічний факт: коли людина переживає страх переслідування, більшість явищ світу нанизуються «на нитку загрози»).

А тепер я дозволю собі може надто прямолінійну аналогію між психологічними особливостями сприймання людиною «картинок» на кіноекрані — та певних явищ на отому «екрані» мозаїчної культури, що його так яскраво описав А. Моль. Чи не за схожою схемою «відбирається» інформація на «екрані культури»?

Якщо ж пропонується аналогія припустима, то чи можемо ми собі уявити, наскільки легко розхитати, а то й зовсім зруйнувати у наших світосприйманні усе позитивне, сприятливе — і наскільки легко внадити натомість усе негативне, несприятливе, загрозливе тощо? Наскільки легко утвердити антропологему «брудного», чи «хтивого», чи «безглуздового» чи ще якогось «потокую»?

Акцентую на цьому не з ригористичних міркувань, а лишень аби задатися запитанням: чи не опиняється сьогодні філософський антрополог у класичній лікарській ситуації — «*не зашкодь!*»?

5. Про нагальність рефлексивної розважливості

На «екрані» сучасної «мозаїчної» культури існує кілька десятків філософських визначень людини — від класичного Homo sapiens — до sapiens-demens (розумно-нерозумна або й розумно-безумна істота). Ділити їх на, умовно кажучи, позитивні й негативні не варто хоча б із тих міркувань, що у кожному «позитиві» можна при бажанні порівняно легко знайти «негатив»: так, зокрема, вчинили ті філософи, котрі показали, що «калькулюючий розум» («знання-сила») обертається тяжінням до силового підпорядкування світу гіперактивістським зазіханням людини, наслідком же стає те, що *світ перетворюється на несвіт* (М. Гайдеггер). Найближчим часом кількість філософських визначень людини збільшиться, позаяк з'ясувалося, що *з-поміж усіх живих істот саме ця здатна до найбільшої кількості перевтілень* (Е. Фінк).

Цілком природно постає питання: що робити людинознавцеві за такого розмаїття тенденцій? Звісно, коли йдеться про сферу теоретичних досліджень, тут доречні будь-які умотивовані «інтелектуальні провокації», як називає їх Сергій Кримський. Але ж наслідки тих «провокацій» не засекречуються, а оприлюднюються. Що робити в такому разі викладачеві? — На перший раз можна скористатися жартівливим виходом із рефлексивної скрути, запропонованим нашим молодим колегою Володимиром Верлокою: «Не все, що гомо, те й сапієнс!». А що як молодому «гомо» захочеться самовизначитися вдруге, втретє, вдесьте? Як бути, приміром, з Ніцшовим антиінтелектуалізмом, а ще більше — з дельбозівським «шизоаналізом»?

Щоправда, сам Ф. Ніцше поіменував своє філософування «дослідами, котрі чиняться на висоті 6 тис. футів над дійсною людиною». Але чи часто його нинішні прибічники акцентують на означеній — суто «дослідно-експериментальній» — особливості його творчості? — Натомість тріумф ніцшеніанства з самого початку позначений намаганням «перевести» цей мисленнєвий експеримент зі сфери інтелектуальної — у сферу реальних антропо-креативних практик. І тоді, приміром, російські нігілісти зникаються з частиною інтелектуалів, письменників (М. Горький) — і починається реальне експериментування з метою формування «нової людини».

Ту обставину, що Ніцше був тяжкохворою людиною, що «експериментував» він не над уявним пересічним або ж видатним індивідом, а передовсім... на самім собі, зазвичай не згадують. А дарма! За чималу кількості років до Ніцше мислениця Лу Саломе застерегла його інтелектуальних нащадків, що подібне самоекспериментування далєбі не є безпечним: у Ніцше воно сполучалося з прогресуючим психічним розладом, який завершився невиліковним хронічним безумом.

Рецидивами тяжкої психічної неурівноваженості сповнене життя речника проницшеніанського «апофеозу безґрунтовності» Лева Шестова. Тяжкою психічною недугою страждав наш недавній сучасник, дослідник Ніцше Мішель Фуко... Я не буду продовжувати перелік подібних випадків — звертання до них не самоціль, бо ж у кожному із них мисленики (принаймні у періоди свого творчого злету) «давали собі раду», завдячуючи — увага! — *високорозвиненій саморефлексії, яку їм вдавалося «відлити» у певні теоретичні (хай в афористичному варіанті, як часто було у Ніцше) форми.*

Хочу звернути увагу на те, що ми у викладацькій практиці (за браком часу, а ще більше — бажання) зовсім не акцентуємо на тій обставині, що кожного разу у подібних випадках мало місце величезне зусилля задля того, аби надати суто рефлексивної форми трагедійному перебігові власної екзистенції (або, як сказав би Гегель, аби здійснити свій індивідуальний досвід «до стихії всезагальності»).

Чи не повинні ми, натомість, обґрунтовувати ставлення масового індивіда до таких мисленнєвих «дослідів-досвідів» як не тільки до візрцевих, але й неподужних для людини, позбавленої подібної екзистенційної трагедійності?

Тут доцільно, мабуть, обґрунтовувати ставлення до кожної трагедійної постаті в історії думки, схоже на продемонстроване у прикінцевому розділі «Шизофренія та культура нашого часу» своєї книги «Стріндберг і Ван Гог» німецьким психіатром та філософом Карлом Ясперсом (до речі, дана праця — «гранична» у переході автора від першої до другої спеціальності, в цьому її вкрай важлива світоглядно-методологічна цінність). Так ось що радить філософ і засновник сучасної психопатології. Дотикаючись до глибин подібного досвіду, ми немов би разом зазираємо у приховані основи нашого буття. *Проте для нас це потрясіння, якого ми довго терпіти не можемо.* Відтак ми не залишаємось у межах чужого досвіду, а вводимо його рефлексивний наслідок у межі нашого власного досвіду, його смислових координат. У близьких нашій екзистенції смислових координатах цей наслідок чужого

досвіду може виявитися благотворним, позаяк ініціює «якесь переображення», але *те переображення*, підкреслює Ясперс, *не повинне набувати форми «крику, у котрім ми втрачаємо самоконтроль»*.

Іншими словами, такий досвід для нас — *не правило, а виняток*, який обов'язково передбачає наше розважливе ставлення.

Чи не тому, порівнюючи картини Ван Гога з легіонами його послідовників-експресіоністів усієї Європи, котрих доля не «обласкала» вангогівською трагедійною екзистенцією, Ясперс робить парадоксальну заяву: *божевільний Ван Гог вивищується у примусовій гордій самотності з-поміж юрби тих, котрі хотіли би стати божевільними, але надто для такого здоров'я...*

Ми живемо у часи штучного й неживого імітування — такий маловтішний для феномену рефлексії висновок зробив К. Ясперс ще у першій чверті XX століття — часу, коли з'явився «ентузіазм» щодо всього далекого, чужого, незвичного й примітивного. Без розвиненого рефлексивного зусилля, яке допоможе встановити межі засвоєння подібних надбань, це чуже ніколи не стане, на мій погляд, справді нашим.

Окреслена ситуація ускладнюється тим, що багато хто із сучасних філософів водночас і письменник. Коли, наприклад, П. Сартр у «Нудоті» описує, як герой побачив світ речей та інших людей у вигляді «бридких», «липучих» субстанцій, або Ф. Кафка у «Перевтіленні» малює Грегора Замзу як людину, котра буквально перетворюється на велику комаху, чи достатньо, даючи це у журналі під рубрикою «Школі», обмежитися десятьма рядками преамбули, в якій мовиться про те, що у житті такого не буває, а тільки у творчій уяві письменника? Чи не слід розкрити глибину та смислову справжність подібного символу, протиставивши цю глибину й справжність тисячам імітацій такої?! — Бо ж якщо ми цього не зробимо, чи не натякнемо тим нашому школярику, що світ, у якому майже всі письменники бачать людей тільки як комах, не вартий жодних зусиль, аби ствердити у нім свою і чужу — все-таки людяність? Чи не те саме стосується й філософських візій людини як «брудного потоку» тощо...

Іншими словами, чи не вимагає будь-яка метафора, якщо її вводять у простір філософування, рефлексивної розважливості, а не замилювання? — Якщо цього не зробив філософ-теоретик, таке має надолжити філософ-викладач.

Дороговказом у цій справі можуть стати оприлюднені останніми роками записи лекцій Мераба Мамардашвілі.

Пошлюся, зокрема, на понад п'ятсотсторінкові «Лекції про Пруста». Отже, філософська візія одного з найвизначніших витворів посткласичної літератури, у котрому людське світосприймання постає не як розчленоване на чітко відособлені елементи, а як соціальний «потік свідомості» (свого роду художнє alter ego бергсонівських «тривалості» та «інтуїції», на противагу строгому «інтелектові»). Свідоме тут повсякчас взаємодіє з підсвідомим, раціональне з ірраціональним, герой-оповідач болісно переживає втрату ілюзій щодо цінності прожитого ним життя, а також щодо світу, у котрому воно здійснилося. Те, що здавалося втіленням краси, шляхетності, високих

почуттів, історичних традицій, обертається протилежністю. Багато хто з персонажів через неспроможність упоратися із власними моральними колізіями сприймають себе як людей «заздалегідь проклятих». Як писав три десятиліття тому відомий літературознавець Борис Сучков у передмові до першого тому прустівської психологічно-світоглядної епопеї, «зосередившись на зображенні психології та приватного життя приватної особи», Пруст «багато чого не бажав бачити у живій історії». Як приклад наводилася ситуація взаємостосунків героя Свана з його коханкою, а згодом дружиною, яка — увага! — «по суті залишається загадкою, попри очевидну нескладність і навіть примітивність її натури». Він, герой, «не може зануритися у надра її душі, дізнатися про її справжнє життя» тощо. Та й образ самого героя-оповідача «множить і читачеві важко збагнути, який з них є істинним» [15; 22, 30].

Якою ж побачив прустівську епопею у тбіліських лекціях 1982 року Мераб Мамардашвілі? Переглядаючи їх, не можна не помітити, що на кожному з тридцяти трьох бесід випадає, як мінімум, одне розлоге звертання до мисленнєвого набутку Декарта й Канта і тільки два на увесь масив до Бергсона. Чому так? *Мені здається, через те, що чим більш «підсвідомо» та «нерозчленовано-плинна» осмислювана філософом реалія, тим більшої рефлексивної дисциплінованості вимагає вона для свого досягнення.*

Як влучно скаже у передмові до «Граматології» Жака Дерріда Наталя Автономова, існує *«невна антропологічна неминучість»*, і полягає вона у тім, що *«будь-який протест супроти розуму може оформлюватися тільки у формах розуму»* [16. 87] (Курсив авт.).

Редактор мамардашвілівських «Лекцій про Пруста» пише, що «ключем» його аналізу прустівського набутку стали Декартові «Пристрасті душі» (саме тому роздуми про Пруста читалися роком пізніше після «Картезіанських роздумів»). Якраз за рік до започаткування даних лекційних циклів, опонуючи на моєму докторському захисті, М. Мамардашвілі публічно скаржився на розчарування у філософському змістові марксизму. Хочу звернути увагу читача на принципову рефлексивну обставину — як аналітично подавав Мамардашвілі слухачам прустівський «потік свідомості».

Майже за кожною прустівською метафорою він чітко бачить певний образ, котрий типовий для людської свідомості й самосвідомості. Так, на с. 448 запозичена Прустом у К'єркегора метафора «смертельної хвороби» трансформується в «образ проснулої» (щоразу після сну ми швиденько визначаємося «хто я, де я?»). На с. 454 метафора «прямого, немислимого й нескінченного» зникнення позірності — через образ прозріння героя, котрий спостерігає за танцем своєї коханки з подругою-лесбіянкою — обертається образом-концептом: «Немислима й нелюдська істина є пекло. Вона відбирає у нас світ». На с. 459 мовиться про «іматеріальну реальність», до котрої належить наше душевне життя (а відтак і життя загалом, позаяк одне без іншого для нас не існує); ця реальність ментальна, вона репрезентована не смисловою зв'язкою «буття-свідомість», а «небуття-свідомість», позаяк ми фактично не знаємо того, що любимо. Далі знаходимо тезу про наявність таких фактів та явищ, «яких у принципі не можна знати»: таїна любові (хоча

кожен з нас у мільйонний раз «проробляє ту саму історію, яка здавалось би раз і назавжди звершилася з усіма її видимими й невидимими законами»), життєва таїна («насправді ми хочемо тільки жити» у справжньому смислі цього слова, а «все інше не є проблема») (С. 466). Ще далі показано як трагедію людського буття — те, що «життєве явище не може бути виведене зі спільного закону» (С. 466). І нарешті — висновок: безглуздо після Канта питати, яким є предмет сам по собі (С. 469), бо ж — було сказано перед тим, що людиною править образ самої себе. Найчастіш — то повага до себе. І ми часто брешемо самим собі, аби *зберегти злагоду* з собою, аби «зберегти рівновагу у мінливій реальності» світу. *Бо все, що ми замислюємо у цім світі — обертається навколо феномену identity (ідентичності), довкола співвідношення із собою, як чимось гідним поваги* (С. 101).

Ось що дає послідовна і вдумлива рефлексія над тим, що, здавалось би, їй не підлягає!

Вона дає — пошлюся на вже згадані розмірковування Ясперса щодо Ван Гога — *здатність протидіяти неререфлексивним спокусам*. Протиставляючи їм «як основоположну рису нашого етосу ґрунтовність, розсудливість у дусі істини, сумлінність, справжність, правдивість, що їх ми сприймаємо як необхідні і що є нашим опертям» [Ясперс К. Стриндберг и Ван Гог. — СПб., 1999. — С. 236–2370]. Нічого незвичного у тій рефлексивній налаштованості немає, а вона рятує людину, забезпечуючи її злагоду зі світом та із самою собою.

І якщо людина у своїм житті часто «лукавить» із собою заради такої злагоди, то філософія не повинна лукавити з досягненням цього лукавства. Чи не в цьому її найвище призначення як, кажучи словами М. Гайдеггера, найбільшої «витрати людської субстанції»?

Література:

1. Философия. Энциклопедия. — М., 1967. — Т. 4. — С. 501.
2. Стайнер Дж. Великая «Еппи» // Иностранная литература. — 2000. — № 8. — С. 266.
3. Ортега-и-Гассет Х. Бунт мас: Вибрані твори. — К., 1994. — С. 17.
4. Шлемкевич М. Загублена українська людина. — К., 1992. — С. 142.
5. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / Избр. Кн. 1. — М., 1990. — С. 8.
6. Sartre... — P. Question de methohode. P., 1960. — P. 141.
7. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства или конец социального. — Екатеринбург, 2000. — С. 26.
8. Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-Логос. — М., 1991. — С. 284–285.
9. Козловські П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку // Сучасна зарубіжна філософія, течії і напрями. — 1996. — С. 269, 283–284.
10. Моль А. Социодинамика культуры. — М., 1973. — С. 84.
11. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади. — К., 1993. — С. 12.
12. Лакшин В. Конец, тупик, кризис // Юность. — 2001. — № 1. — С. 6.

13. Москва товарная. Кинообозрение Дмитрия Быкова // Новый мир. — 2001. — № 1. — С. 229.
14. Арабов Ю. Проблема насилия // Киносценарин. — 2000. — № 5.
15. Пруст М. По направлению к Свану. — М., 1973 — С. 22, 30.
16. Деррида Ж. О грамматики. — М., 2000. — С. 87.
17. Ясперс К. Стриндберг и Ван Гог. — Спб., 1999. — С. 236–237.

Виталий Табачковский. Философско-антропологическая рефлексия и её образовательные аспекты.

Философствование переживает сегодня сложные и одновременно плодотворные концептуально-образные метаморфозы. Проблематизация его достигла того диапазона, когда уверенность в продуктивности мыслительных усилий соединяется со вспышками самоотрицания.

Эта ситуация заостряется вдвойне в посттоталитарном интеллектуальном пространстве, где смена одновекторного стиля философствования соединяется с искушениями постмодерна, который ставит под сомнение стратегию какого бы то ни было «аналитического фундаментализма». Но понятно, что разумной альтернативой последнему есть не «антианализм», а новые горизонты философской аналитичности. Их можно отыскать только на путях возрождения и обновления практик рефлексирования. Какими бы они ни были, они имеют незаменимую антропореативную цель — помочь современному человеку быть в согласии с миром и с самим собой.

Анализу данной ситуации и посвящена эта статья.

Vitaliy Tabachkovskiy. Philosophical and Anthropological Reflection and Its Educational Aspects.

Philosophy is running through the complex, but at the same time fruitful conceptual and imaginable metamorphoses at the modern time. Its problematic reached the range, when confidence in profitability of thought combines with the splash of self-renunciation. This situation is getting more acute in the post-totalitarian intellectual space, where the change of one-vector style of Philosophy is combined with the post-modern one, which cast doubt on any strategy of «analytical fundamentalism». It is obvious that the reasonable alternative to the last one is not «an antianalytism», but the new forms of philosophical analytic. It is possible to find them out only regenerating and renewing the reflection practices. No matter what kind they are, but they have unchangeable anthropo-creative purpose — to help contemporary human being to live in peace with the surrounded world and himself.

The article is devoted to the analysis of the above-mentioned problem.

Ірина РАДІОНОВА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРАГМАТИСТСЬКИ ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ: ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СПАДЩИНИ ДЖ. ДЬЮЇ

Методичне забезпечення практичного використання теоретичних розробок філософії освіти один із найважливіших напрямів сучасних досліджень. У цьому зв'язку особливої уваги заслуговує евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї, розгляду якого і присвячується стаття. У ній обґрунтовується, що метод Дьюї передбачає орієнтацію на навчання, котре є контекстуальним, холістичним і відповідальним. У результаті аналізу встановлено, що Дьюї поділяє поняття інструктивних методів і методу в цілому. Поняття інструктивних методів більш вузьке, технічне, містить у собі реконструкцію й реконструкцію освітньої діяльності. Особливу увагу в статті зосереджено на розгляді методології Дьюї як практично-активної.



Методологічне забезпечення практичного застосування теоретичних розробок філософії освіти — одна з важливих ланок сучасних досліджень. У цьому зв'язку заслуговує на увагу евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї, який ще не здобув належної оцінки. Нагадаємо, що розробляючи нову систему філософських поглядів, Дьюї доводив необхідність реконструкції у філософії. Визначаючи своє ставлення до систем минулого, Дьюї зазначав, що «жорстка критика філософських систем минулого належить до цих систем не через інтелектуальні й моральні питання їх власного часу і місця, а у зв'язку з їх адекватністю людській ситуації, котра з цього часу суттєво змінилася. Те, що робило ці великі системи об'єктами високої оцінки й захоплення в їх соціокультурному контексті, значною мірою і є тією основою, котра не робить їх актуальними у світі, основні риси котрого вже інші» [2, 8]. Велику зацікавленість у Дьюї викликали методи пізнання, які застосовуються у природничих науках — метод споглядання, метод теорії як гіпотези й метод експериментальної перевірки. Саме ці методи реконструкції у філософії, про яку мовилося у Дьюї, повинна була внести в дослідження гуманітарних і моральних питань. Вихідним пунктом його дослідження вважається невизначена ситуація. На думку Дьюї, будь-яка ситуація об'єк-

тивно заплутана [7, 105]. Це пояснюється тим, що як соціальна дійсність, так і педагогічна однозначно не детерміновані, тому їм притаманні сплутаність, непрозорість, невизначеність. Якщо ситуація сприймається як проблематична, то від її тлумачення буде залежати вибір засобів та шляхів для її розв'язання. При цьому можливе розв'язання постає ідеєю або потенційною можливістю розв'язання конфлікту.

Такі ідеї або можливості розв'язання проблемних ситуацій, що утворюють виховну та ширше — соціальну дійсність — підлягають процедурі символічної перевірки шляхом раціонального дискурсу. Це своєрідна селекція можливостей, що здійснюється за допомогою символів [7, 105]. За Дьюї, ідеї мають оперантний характер, так само як і факти. Вони стимулюють і скеровують подальші операції спостереження. Отже, постають пропозиціями та планами такого реагування на існуючі умови та обставини, яке дає можливість здобути нові факти і перетворити нові фактичні дані на когерентну цілісність. У свою чергу оперантність фактів виявляється у тому, що вони служать матеріалом для доказу. Спостережені факти вказують на ідею можливого розв'язання, яка спонукає до подальших спостережень і т. д.

Застосовуючи цю схему до виховання як способу самозбереження динамічного соціального суспільства, Дьюї розглядає виховну ситуацію з погляду поліпшення якості соціального досвіду. Саме з цих позицій він критикує класичні або, як він їх називає, статичні теорії виховання з наперед встановленою метою, що ігнорує живу взаємодію між людиною та світом. У даному контексті здійснюється також критика традиційних ідеалів виховання. Так, філософія виховання Платона, на думку Дьюї, обмежена, оскільки не бере до уваги своєрідність та неповторюваність індивідуальності. Руссоїстський ідеал виховання оцінюється із прагматичних позицій як диктат природи, а націоналістичні ідеали виховання — як загроза особистості. Дьюї наголошує, що існує лише один спосіб самозбереження соціальності, а саме — демократичне виховання або виховання для демократії.

Демократизм філософії виховання Дьюї полягає, насамперед, у тому, що змінюється статус дитини у виховній дійсності і кардинально по-новому у порівнянні з попередньою американською традицією визначається сутність «об'єктів виховання». Дитина постає тут вже не носієм потенційного природного зла чи недооформленою людиною або пасивним матеріалом для формування, а як самість, як «я». Нагадаємо, що авторитарна педагогіка відштовхувалася від психолого-антропологічного стереотипу дитини як розумної тварини, що має природжений нахил до зла. Звідси — муштра, покарання, примус як основні виховні заходи. У прагматичному вченні Дьюї дитина постає, насамперед, активною істотою, що знаходиться у постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, встановлює собі цілі й шукає засоби для розв'язання проблемних ситуацій.

В основі теорії виховання Дьюї лежить припущення, що первинно індивід байдужий до завдань і прагнень соціального життя. Суспільство тут зображується через конгломерат пов'язаних між собою людей, об'єднаних спільною роботою, духом і завданнями. Соціальна ж еволюція здійснюється

через розвиток і вдосконалення індивіда. Показово, що головна роль у такому еволюційному процесі відводиться базовій освіті. «Ми впевнені, — наголошує Дьюї, — що освіта — це засіб поліпшення суспільства, що саме вона забезпечує не тільки розвиток дітей, але й суспільства, частиною якого вона є» [4, 92]. Це просвітницька теза. Але американський прогресивізм, у контексті якого розроблялись основні положення теорії Дьюї, прагне досягти не абстрактного поступу, не удосконалення всього людства, а пропонує удосконалювати освіту і виховання на масовому рівні. Дьюї відштовхується від індивіда у своїх задумах змінити суспільство на краще. Щоб зробити з пересічної людини особистість, відкриту до змін суспільного масштабу, він знаходить інструмент саме таких перетворень. Для того, щоб індивід перестав бути байдужим до інтересів групи, його треба виховувати як соціально зацікавлену особистість. Здійснюється ж таке виховання в школі. Її статус Дьюї визначає на підставі соціальних функцій [1, 7]. Так, школа — спеціальний інститут, створений членами суспільства з метою спрощення, очищення та інтеграції соціального досвіду групи до такого стану, щоб цей досвід можна було зрозуміти, перевірити і застосувати дітьми. Особлива увага при цьому концентрується на тому, що реальний центр життя дитини міститься не в науці як такій, не в історії і не в географії, а в особистому соціальному досвіді дитини. У процесі засвоєння довкілля в учнів виникають як особистісні, так і соціальні проблеми. Розв'язуючи ці проблеми, дитина інструментально використовує загальний об'єм знань, накопичених людством. Отже, прагматизм вперше робить спробу поєднання антропології дитинства з проблематикою набуття соціального досвіду.

У методологічному плані прихильники прагматизму вважають, що жодна проблема не настільки унікальна, щоб індивід не міг знайти алгоритми її розв'язання у своїй чи соціальній пам'яті. При цьому важливо, щоб знання індивіда були ключем для успішного пошуку. Шанси на вирішення проблем зростають у випадку поширення контактів з іншими індивідами, групами, націями, людськими практиками. Тут йдеться не тільки про можливість здобуття нових знань шляхом їх додавання, щоб одержати суму накопичених відомостей. Прагматизм виступає проти подібної калькуляції. Адже мета освіти і виховання — не привласнення знання, досвіду, вмінь та навичок, а досягнення нової якості як індивідуального, так і суспільного розуму. Звернемо увагу на такий момент. Дьюї часто підкреслював, що більше підтримує термін «інтелект», а не термін «знання». Інтелект постає у прагматичному контексті експериментальним стилем життя, головним методом людської взаємодії з середовищем. Зауважимо, що інтелект тут, як буде показано нижче, не має нічого спільного із традиційним раціоналізмом. Він виступає потенцією розумового розвитку. Усюди, де Дьюї говорить про інтелект, мається на увазі розвиток розумових здібностей дитини і дорослих. Такий розвиток здійснюється через діяльність, яка постає у прагматизмі предметом функціонально-психологічного та функціонально-соціологічного аналізу.

Так, Дьюї виділяє рівні діяльності, котрі мають реалізуватися в межах дошкільного і шкільного етапів формування особистості. Перший рівень

охоплює дошкільнят. Він містить вправи для розвитку органів чуття та фізичної координації. Наступний, другий рівень, передбачає використання матеріалів та інструментів, які знаходяться в навколишньому середовищі. Школа має бути багатою на матеріали, котрі містять у собі імпульс для розвитку, спонукають будувати, експериментувати, створювати. На третьому рівні діти відкривають нові ідеї, перевіряють і використовують їх. Отже, навчання йде від простих імпульсів до більш складних. Останнє передбачає аналітичну роботу учнів над власним розвитком: вони планують свої дії, спостерігають за процесом навчання, розкривають зв'язки між діями.

Зміни, які пропонується внести до шкільного життя, Дьюї порівнює з революцією, яку здійснив Коперник [3, 18]. Дитина повинна стати тим сонцем, довкола котрого обертаються всі доступні освітні засоби і можливості. Головна слабка сторона «старого» виховання Дьюї вбачається в теоретично некоректному і практично неспроможному протиставленні незрілості дитини і зрілості дорослого. Звідси виникає хибний погляд на цю незрілість, як на щось, чого потрібно позбутися. Подібний погляд на старе виховання небезпідставний. Суспільство дуже довгий час дивилося на дитинство лише як на необхідний підготовчий етап до дорослого життя, позбавляючи його самоцінності. Однак Дьюї уникає спокуси педагогічного романтизму. Він одразу ж застерігає від погляду на сили дитини та її інтереси, як на щось завершене і значуще саме по собі. Це було б перекрученням сутності «нового виховання». Головною особливістю дитинства він, згідно із логікою прагматизму, вважає здібність дитини до постійного росту. Збереження цієї здібності — головне завдання виховання. Дьюї виділяє чотири інстинкти, притаманні дітям, котрі школа повинна використовувати у педагогічній діяльності: соціальний інстинкт, який виражається у схильності до спілкування, розмови; інстинкт творіння, роботи, прагнення що-небудь зробити; прагнення проявитися з допомогою мистецтва; інстинкт дослідника [3, 22–26]. Як бачимо, Дьюї не тільки визнає самостійну цінність дитинства, але й акцентує увагу на самоцінності виховання як «мети в собі». Тут виникає проблема адекватності педагогічного цілепокладання. Прагматичний метод пропонує виходити з припущення про існування «правильної» мети, тобто адекватної ситуації. «Правильна» мета повинна, по-перше, виходити із дійсності, базуючись на об'єктивній оцінці власних сил з урахуванням усіх можливостей і труднощів; по-друге, вироблятися поступово, на основі попереднього аналізу, дедалі проступаючи більш рельєфно і реально; по-третє, рости і виправлятися у тісному зв'язку із самим процесом роботи. При досягненні зовнішньої мети саме досягнення вважається тільки подоланням певної ситуації і породженням нової [1, 16–18].

Розуміння виховання як самоцілі, на перший погляд, приводить Дьюї до суперечності з його ж поглядом на виховання як головний фактор відновлення соціального життя. Насправді жодної суперечності немає, тому що в теорії «нового виховання» особливе місце займає поняття оточення, котре, з одного боку, змушує людину відчувати себе і думати про себе в певному напрямку, а з іншого — складає одне ціле з діяльністю індивідуума.

З європейською гуманістичною традицією Дьюї зближує увага до особистості, визнання самоцінності індивіда і часу його життя. Він виступає за свободу особистості і самостійне мислення. У межах школи свобода означає розумову ініціативу, незалежність спостережень, правильне передбачення і вільне пристосування. Свобода у школі передбачає і свободу фізичних рухів, бо інакше обмежується доступ до спостережень і досвіду.

Уся система виховання у Дьюї ґрунтується на принципі самовідповідальності особистості. «Людина недобра, сліпа і нерозумна, якщо в неї не вистачає розуму точно визначити можливі наслідки своїх вчинків. Людина недостатньо розумна, якщо вона задовольняється розмитими уявленнями, коли шукає своє щастя, складає свої плани, не враховуючи достатньо справжні умови і свої персональні здібності. Відносний брак осмислення призводить до переваги почуття, а невдача викликає скарги на долю і на спад енергії. Щоб бути розумним, потрібно вміти чекати, дивитися і слухати» [1, 19].

Вирішення проблем відповідно до наукового, тобто прагматичного методу — це процес, за допомогою якого учень приходить до керування і контролю за своїм досвідом. З його допомогою розумна істота думає рефлексивно і відкрито. Це також метод розумного викладання і навчання, яке передбачає розуміння. Для теорії освіти Дьюї дуже важливі наступні рівні наукового або рефлексивного методу. Учень має справжнє джерело досвіду — залучення до діяльності у тій галузі, яка його цікавить. У межах цього досвіду він володіє «справжньою проблемою», яка стимулює роздуми. При цьому учень одержує інформацію від учителя, опановуючи її. Від учителя він одержує також стимул для визначення проблеми. У такий спосіб він знаходить можливості розв'язання проблеми. Використовуючи попередні результати, учень тестує свої рішення шляхом накладання їх на проблему, відкриваючи, таким чином, для себе їх дію [4, 192].

Запас знань людства, включаючи ідеї, відкриття, винаходи, використовується тут як матеріал для вирішення проблеми. Накопичений досвід, культурна спадщина повинні бути перевірені. Якщо вони служать людським цілям, то стають частиною досвіду, який знову відтворюється. Завдяки здобутому досвіду і вихованню кожна людина отримує можливість його оцінки. Людина вчиться шанувати чесність, ввічливість, вірність тощо. Батьки та вчителі намагаються безпосередньо прищепити все це молоді, не думаючи про те, що сприйняті на віру, ці прищепи можуть приживатися лише зовнішньо, умовно, і можуть стати рушійною силою лише тоді, коли людина глибоко перейнялася їх суттєвим значенням у житті. «Тільки дитина, яка не один раз відчула на собі дію ласки, — підкреслює Дьюї, — може оцінити значення лагідного ставлення до інших. Якщо в неї не буде власного відчуття, то будь-яке прищеплювання стане для неї формальним. Між її особистим і тим ставленням, якого від неї вимагають, виникає конфлікт, або ж це виливається у форму несвідомого лицемірства» [1, 62].

Дьюї виділяє наступні суперечності між світосприйняттям дитини і шкільною програмою: вузький, але власний світ дитини, протиставлений безособовому, але безкінечному світу часу і простору; єдність дитячого

життя не відповідає спеціалізації програми шкільного курсу і поділу на рубрики; практика дитячого життя не пов'язана з відірваною логічною класифікацією, властивою процесові навчання.

Прогресивісти не пропонують вибору між навчанням у школі і ненавчанням поза школою. Йдеться радше про два види навчання: одне, пряме і конструктивне, друге ж непряме і неконтрольоване і, можливо, деструктивне, навіть таке, що руйнує здатність індивіда до росту. Школа повинна відійти від фіксованих годин, курсів, планів, щоб враховувати інтереси дітей. Якщо для учнів дуже важлива проблема вживання чи невживання наркотиків, то ці проблеми стають актуальними і для школи. Це також стосується сексу та всього комплексу позашкільного життя особистості, яке має турбувати школу не менше ніж педагогічні проблеми.

Гра — одне із основних джерел досвіду для особистості поза школою. Протиставлення праці і гри Дьюї пояснює соціальними умовами. У своїй основі робота і гра схожі, тому що передбачають наявність усвідомленої мети і вибір, пристосування матеріалів. Але маєво і певні відмінності. По-перше, гра відрізняється більш часовим характером; по-друге, мета гри безпосередньо здійснюється в дії. Але для зняття гостроти суперечності між грою і роботою в засвоєнні шкільної програми дуже важлива наявність видимого результату гри, на котрому і може ґрунтуватися плавний перехід до видимих результатів праці.

Поза школою знайомство дитини з оточуючими явищами неконтрольоване, у той час як школа заснована на системному принципі викладання знань про довкілля. Однак існує небезпека нагромадження відомостей у школі, захоплення абстрактними розумовими знаннями замість активної діяльності. Постійний акцент на досвіді практичної діяльності, відходить від абстракцій ускладнює визначення місця науки у вченні Дьюї. Він знаходить вихід у зверненні до праці в наукових лабораторіях і майстернях, визначаючи його як виробничий і як інтелектуальний за своїм характером і результатом. Для школи Дьюї пропонує такий самий шлях. Обирається заняття, в якому можна поєднати гру, роботу і науку. Розв'язавши таким чином потенційну суперечність між власним досвідом і засвоєнням об'єктивованих наукових даних, Дьюї наполягає на визнанні досвіду головним джерелом будь-яких знань (навіть у галузі соціальних і моральних питань), виступаючи проти засвоєння готових форм і наслідування авторитетів. «Звичайна і шкільна мораль, — пише він, — найчастіше буває компромісом наступних поглядів. З одного боку, потрібне добре бажання, в ім'я якого багато вибачається, з іншого, потрібне обов'язкове виконання деяких вимог, незалежно від того, чи вони виконуються із задоволенням чи без нього. Щоб уникнути цих двох небезпек, потрібна перш за все зацікавленість справою, яка стимулює роботу думки. Тільки тоді бажання і мислення органічно пов'язуються в нашій поведінці. Вузьке розуміння моралі заважає визнати, що всі цінності виховання — моральні цінності. Дисципліна, духовний розвиток, культура, працездатність — усі ці якості корисні для суспільства. Все, що людина (за винятком матеріальних благ) отримує від спілкування, служить для поши-

рення її свідомості, підвищення самосвідомості, дисципліни, поліпшення її характеру і власного вдосконалення, що робить її корисним членом суспільства» [1, 62]. Пафос Дьюї спрямований проти старої школи. Така школа, як свого часу зазначав Дж. Ст. Мілль формує більше учнів, ніж дослідників. Згідно зі старим прислів'ям, недостатньо бути просто добрим (to be good), треба бути до чогось придатним (good for something) [1, 62].

Аналізуючи у цьому аспекті процес накопичення інформації, Дьюї приходиться до висновку, що існує відмінність між об'єктивним знанням і суб'єктивним розумом. Все, що відоме на даний час, називається «об'єктивним знанням». Ми не верифікуємо його, а сприймаємо на віру, і готові до практичної реалізації. Але, як тільки з'являється сумнів, починається процес суб'єктивного роздуму.

Заслугує на увагу думка Дьюї про те, що кожна нова ідея, хоча й соціально зумовлена, однак зароджується і реалізується тільки особистістю. Суспільство ж несе у собі деструктивний потенціал. Навіть без державної цензури воно здатне знищити все нове лише силою своєї звички. Дьюї критикує традиційні соціально-філософські концепції, котрі не визнавали індивідуальну діяльність основою реформи. Ця критика спрямована проти наступних методологічних підходів і практик. По-перше, метод авторитетів, який дозволяє індивідуальне відхилення від установлених норм тільки в технічній сфері. По-друге, метод абстрактного індивідуалізму чи раціоналізму, у межах якого основним критерієм правильності вчинку вважається логічне мислення. Він відіграє позитивну роль у боротьбі із застарілими доктринами, забобонами і класовими інтересами. Але, заперечуючи звички і почуття, раціоналізм не міг створити нічого позитивного. По-третє, критично осмислюється англійська практика, де право і виховання покликані були прищеплювати ідею невтручання у справи інших людей і певне сприяння росту добробуту, що було особливо очевидним на прикладі торгівлі, де власна користь була невіддільно пов'язана із задоволенням потреб інших людей. Але й ця утилітарна філософія ізолювала особистість. У вихованні широко використовувалися нагороди і покарання. По-четверте, німецьке рішення, яке містилося в державному ідеалізмі, відчуженому від ідеї демократії. У філософській системі Гегеля особиста свобода обмежується і підпорядковується абсолютному розуму, втіленому в державі [1, 47–49].

Дьюї намагається відійти від філософського ідеалізму у визначенні місця особистості у вихованні, керуючись принципом самостійного мислення. Адже, за Дьюї, духовно розвинутою особистістю можна бути тільки за умов наявності своїх цілей і завдань. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої питання у межах існуючих умов. Якщо дії індивіда недоцільні, то «будь-яка слухняність, увага, запам'ятовування і пригадування буде розумовим рабством» [1, 50].

Для Дьюї соціальне значення навчального плану зумовлене ідеєю соціального прогресу. Інтелектуальний розвиток дитини звичайно життєво необхідний, однак школа як соціальний інститут має своє місце у більш широкому соціальному контексті. Дьюї визначив найближче завдання

школи як необхідність координувати психологічні й соціальні фактори. З одного боку, освіта покликана розвивати всі здібності, які має людина. З іншого, все життя індивіда відбувається в соціальному оточенні, тому він повинен координувати своє життя з соціумом. Один із можливих шляхів досягнення такої координації — перетворення школи на мікрорішення, де дитина живе, бере участь у громадській діяльності, робить свій внесок у загальний результат. Дитина вчиться збагачувати соціум й одночасно протистояти диктату соціальної реальності. І головне — виходити у роботі школи з того, що цінне для дитини сьогодні, а не з підготовки до майбутнього життя.

Дьюї виділяє в освітньому процесі дві складові: дитину і певні соціальні цілі, значення, цінності, включені до соціального досвіду дорослого. Освітній процес інтеракція цих сил. Маємо дві опозиції: дитина — навчальний план, природа індивіда — соціальна культура. Можливі варіанти взаємодії можуть бути представлені схематично у вигляді таблиці.

Дві моделі навчального плану:

План, орієнтований на суб'єкта	План, зумовлений об'єктивними соціокультурними чинниками
1. Дитина живе у вузькому світі персональних контактів. Ніщо не проникає у її світ, поки не торкається її особисто, її друзів або сім'ї. Світ дитини — це світ людей і їх інтересів, а не світ фактів і законів.	1. Дитина зіштовхується з величезним світом, який пропонує школа. Її маленька пам'ять зустрічається з віковою історією людства.
2. Життя дитини інтегроване, тотальне. Речі в її житті по'єднані з її персональними інтересами.	2. Шкільні предмети розділяють світ на фрагменти. Факти не мають органічного місця в досвіді дитини і вміщені у межі певної дисципліни. Необхідно вміти факти об'єктивно, без посилань на їх місце у приватному досвіді індивіда. Це означає, що класифікація матеріалу в рамках предметів не може бути результатом досвіду дитини.
3. Вузький, але особистий світ дитини.	3. Безособистісний, невизначений, розтягнений у просторі і часі світ, запропонований школою.
4. Єдиний, об'єднаний світ дитини.	4. Спеціалізація і розподіл навчального плану.
5. Практичне й емоційне обмеження світу дитини.	5. Абстрактні принципи логічної класифікації.

Виходячи з цих ключових положень, Дьюї робить висновок про принципову можливість двох основних навчальних планів. Перший підпорядкову-

ється логіці навчального знання, другий зумовлюється потребами розвитку дитини. Розглянемо їх дещо детальніше.

У перспективі, яка виходить із первинності логіки побудови самого навчального плану і самих академічних дисциплін, дитина постає нерозвинутою істотою, життєвий досвід якої піддається елімінації. Суть методу, згідно з таким підходом, визначається предметною організацією навчального процесу. Дьюї пропонує навчальний план, в основі якого принципово відмінні філософські підходи. На його думку, сама дитина — вихідне начало, суть і кінцева мета будь-яких роздумів на тему навчального плану. Розвиток дитини, її зростання становить ідеал. Оскільки зростання дитини — єдина мета, то цінність предметів визначається ступенем відповідності цій генеральній цілі. Особистість і її характер для Дьюї мають більше значення, ніж предметна організація. Не накопичення знань та інформації, а самореалізація дитини становить мету. Найважливіший — метод розуму, який розширює свої можливості. Дьюї підкреслює: «Джерелом усього мертвого, механістичного, формального у школі стає підкорення життя дитини і її досвіду навчальному плану» [9, 187]. Дьюї визначає ключові слова для кожного напрямку досліджень. «Дисципліна, керівництво, контроль» — для тих, хто надав перевагу першому варіанту навчального плану. «Інтерес, свобода, ініціатива» — для навчального плану, котрий пропонував Дьюї. Якщо ми приймаємо позицію Дьюї і дитина в наших роздумах стає центром шкільного життя, то виникає питання про місце предметів: питання їх інтерпретації в контексті життя дитини. Дьюї пропонує глянути на дитину і на навчальний план як на два обмеження одного процесу. «Як дві точки визначають одну пряму, так відправна точка зору дитини і факти й істини предметів визначають навчання. Це безперервна реконструкція, рух від сучасного досвіду дитини до того, що представлено організованими блоками істини, які ми називаємо науковими заняттями» [9, 189].

Дьюї підкреслює, що різні заняття, такі як арифметика, географія, ботаніка тощо — самі становлять досвід. Це акумулятивний результат зусиль поколінь. Такий досвід представлено як організований і систематизований. Дьюї робить висновок, що досвід дитини і досвід, поданий у предметній формі, — це початкова і фінальна межі однієї реальності. Виникає питання: у чому значення цієї кінцевої точки, якщо саме розвиток, услід за Дьюї, ми визначили як ціль. Дьюї стверджує, що таким чином ми визначаємо напрям розвитку. Інакше кажучи, систематизований і визначений досвід розуму дорослого має значення для інтерпретації життя дитини і в її моментальному виявленні, і в русі в певному напрямку.

На цій основі висувається вимога взаємодоповнення інтерпретації і керівництва. Дійсний досвід дитини сам себе пояснює, але не остаточний, а всього лиш проміжний. У ньому немає завершеного результату, а лише фіксація певних тенденцій росту. Помилкою було б сентиментально ідеалізувати мораль та інтелект дитини. Не можна також без критичної інтерпретації оцінити, що у цьому досвіді дитини добре, а що погано. Тільки якщо ми інтерпретуємо те, що справді існує, з урахуванням напрямку руху, ми зможемо оцінити вже досягнутий результат. Дьюї вважає слабким місцем колишньої

освіти протиставлення недосвідченості дитини й досвідченості дорослого і прагнення позбутися цієї недосвідченості якомога швидше. Небезпекою ж «нової освіти» стає розгляд справжньої влади й інтересів дитини як кінцевого результату. Насправді ж, її знання і досягнення мінливі й рухомі [9, 193].

Навчальний план повинен відображати досягнення людини в різних галузях діяльності. Дьюї критикує розподіл знань на предмети. Така система організації знань суперечить цілісній картині світу, яка втілює результат досвіду дитини.

Дьюї критикує також навчальний план, який спирається на культурні епохи (*culture-epochs curriculum*) і передбачає просування від ранніх етапів життя людства до сучасності шляхом знайомства з історичними епохами. Однак на практиці артефакти епохи, як правило, замінювались їх літературною репрезентацією. Значить, зв'язок дитини з культурною епохою був символічним. Навчальний план Дьюї також прив'язаний до культурних епох, але він виходить з іншої базової ідеї.

Головним завданням при вивченні культурних епох було осмислення життєвих практик, наприклад мисливців і збирачів, у контексті їхніх епох, а не в порівнянні цих практик із сучасною цивілізацією. Дьюї вводить як ключовий для розуміння його теорії термін «рід діяльності» (*occupations*). «Роди діяльності, — підкреслює Дьюї, — визначають основні моделі задоволення, стандарти успіху і поразки. Значить, вони зумовлюють робочі класифікації і визначення цінності» [6, 219–220]. Роди діяльності також дозволяють нам зрозуміти й інші прояви культури — мистецтво, релігію, шлюб, закони.

Навчальний план був не просто коротким викладом основного змісту культурних епох, а репрезентацією еволюції базових видів соціальної діяльності, котрі Дьюї називає родами діяльності. Це спрощене соціальне життя, як вважав Дьюї, представляє в мініатюрі види діяльності, фундаментальні для життя в цілому. Їх вивчення дозволить дитині, з одного боку, поступово ознайомитися зі структурою, матеріалами і моделями функціонування співтовариства, з іншого — індивідуально виразити себе через ці лінії поведінки і досягнути контролю над своїми силами у власній життєвій ситуації.

Таким чином, навчальний план, побудований на основі вивчення фундаментальних соціальних практик, представляє міст, котрий гармонізує індивідуальне і соціальне, — що для Дьюї становить центральну проблему, яка має бути вирішена в будь-якій теорії. Ця ідея також робить навчальний план єдиним (порівняно з предметною організацією). Необхідно, однак, розуміти, що безперервна ініціація в певні види практик, безперервна діяльність, яка не приводить до результатів, так само погана, як і пригнічення волі і практичної ініціативи. Дьюї влучно проводить аналогію з ситуацією, в якій дитина завжди б тільки куштувала їжу, але ніколи її не їла [9, 194].

Інтерпретувати факт, означає, побачити його в життєвому русі, в його відношенні щодо росту. Але якщо ми бачимо його як частину нормального росту, то це забезпечує основу для керівництва ним. Керівництво — це не зовнішнє накладання, а звільнення життєвого процесу для його найбільш адекватного розгортання [9, 194–195]. Розвиток не означає набуття чогось на кшталт розуму. Це розвиток досвіду і в досвіді, котрий дійсно бажаний.

Проблема полягає у відборі стимулів для інстинктів та імпульсів. Вибір нового досвіду, необхідних стимулів неможливий без знань дорослої людини про можливу кар'єру дитини. Коли вчитель дає знання дитині, він починає із елімінації суперечного характеру розвитку науки і загальної редакції щодо більш низького інтелектуального рівня. Спрощений матеріал знижує здібності дитини до аргументації, абстрактного мислення, узагальнення. При цьому Дьюї прагнув вплинути за допомогою навчального плану саме на інтелектуальний розвиток, але не тільки тому, що інтелект давав індивіду можливість впливу на оточуючий світ, але й тому, що розумні соціальні дії вели до кращого суспільства.

Проблема морального розвитку людини — одна із центральних у філософії виховання. Дьюї зауважує: «Кожний розумний погляд на сьогоднішній стан людини не може ігнорувати величезний життєвий розрив, викликаний радикальною несумісністю дій, котрі представляють й увіковічують мораль донаукової епохи, і дій у галузі, котра несподівано з великим прискоренням і силою фактично стала визначатися наукою — все ще частковою, неповною і за необхідністю однобічною у своїх діях» [2, 21].

Контрпроект Дьюї ставить основний акцент на роботі з розвитку, формування, створення (у буквальному значенні) інтелектуального інструментарію, котрий буде поступово спрямовувати дослідження в галузь глибоко людських, тобто моральних, фактів. Для цього залучається метод спеціальних досліджень. Він визначається як універсальний, заслуговуючи на філософську оцінку, і ґрунтується на тезі про спорідненість дослідження і відкриття. Для Дьюї у природничих науках функція відкриття, виявлення нового і подолання старого очевидна. У той же час у людських стосунках ідея винаходу навіює страх і розглядається як небезпечна і деструктивна. Дьюї висловлює гіпотезу, що цей факт належить до природи моралі як такої. Якщо так, то будь-яка інноваційна спроба в галузі моралі буде надзвичайно складною.

Дьюї вбачає завдання реконструкції моралі в розвитку «практичної» — тобто дійсно ефективної — моралі, котра активізує ресурси, які маємо у розпорядженні, щоб внести в діяльність й інтереси людського життя порядок і безпеку — не тільки в конфліктних ситуаціях, але й у більш широким масштабах, ніж це було можливо коли-небудь у минулому» [2, 24]. Людство перестало дорікати науці і новим технологіям за всі біди, але припускає, що для ефективного використання їх досягнень необхідне моральне оновлення, котре дозволить використовувати ці досягнення у людських цілях. Дьюї не влаштовує визнання наявності готової моралі, котра визначає наші цілі. Однак він підкреслює, що ця логіка ігнорує «практичні» труднощі підкорення нових засобів старим цілям. З філософського погляду, тут особливо важливе визнання розриву між засобами й цілями, зумовленого сутністю або внутрішньою природою речей.

«У тому, що зараз сприймається як мораль, все ще панує фіксоване і незмінне, незважаючи на те, що теоретики моралі й моральні інституційні догматики цілковито заплуталися в тому, які цілі, стандарти і принципи вважати незмінними, вічними та універсально застосовуваними. У науці порядок наявного вже видається за закономірності процесу. Систематична

робота з людськими процесами — прямий обов'язок філософської реконструкції щодо розвитку життєздатних засобів дослідження гуманітарних або моральних фактів» [2, 28].

Головне вихідне посилення Дьюї полягає в тому, що розриву між теорією і практикою більше не існує. Освітній процес складає одне ціле з моральним процесом, оскільки останній — це безперервна зміна досвіду від гіршого до кращого [2, 143].

Дьюї визначає традиційний підхід до освіти як підготовку до дорослого життя людини, що народжується «неосвіченою, недосвідченою, невмілою, незрілою і тому — соціально залежною. «Як тільки молода людина в результаті навчання стає соціально незалежною, навчання перестає бути головною справою життя. У Дьюї ж діаметрально протилежна позиція. Згідно з його концепцією, розвиток і постійна реконструкція досвіду — становить єдину мету. «Освіта — це здобуття із теперішнього того рівня і роду розвитку, котрі йому притаманні. Це постійна функція, яка не залежить від віку. Найкраще, що можна сказати про будь-який спеціальний освітній процес, наприклад шкільний, — це те, що цей процес дає можливість продовжити навчання, підвищуючи чутливість до умов розвитку і розвиваючи здатність здобувати від них переваги. Набуття навичок, знань і культури — це не цілі, а ознаки розвитку і засоби для його продовження» [2, 144].

Взагалі варто підкреслити, що основна увага у філософії освіти й виховання Дьюї зосереджена на методологічному аспекті. Це стосується також і діяльності педагогічних кадрів, причому методологічна культура не означає методологічного обмеження. Так, Дьюї вважав, що завдання вчителя не в тому, щоб вибрати кращий метод із різноманітності існуючих, а в тому, щоб вибрати між методом і його відсутністю. Метод Дьюї вимагає орієнтації на навчання, котре має бути розумним, контекстуальним, холістичним та відповідальним. Якщо ми приймаємо такий метод, то вибір «кращої практики» відбудеться відносно безболісно. Дьюї розділяє поняття інструктивних методів і методу в цілому. Поняття інструктивних методів, за Дьюї, більш вузький і технічний. Значно глибше таке розуміння методу, котре пов'язане зі створенням умов, адаптованих до індивідуальних потреб, сил учнів. Реконструкція і реконструкція освітньої діяльності, входять у метод як більш вузькі поняття, але не можуть бути центром уваги чи організаційним принципом підготовки вчителів.

У зв'язку з цим Дьюї говорить про метод: «Я думаю, що питання про метод у кінцевому результаті зводиться до питання про завдання розвитку сил та інтересів дитини. Правило презентації та обробки матеріалів імпліцитне правило для дитини» [8, 91]. Цей підхід приводить Дьюї до наступного розуміння функції методу в навчанні, яке полягає в тому, щоб впроваджувати навчання в дії, запобігати пасивності студентів; сприяти формуванню у студентів власних уявлень, змоги відмовлятися від авторитарного стилю викладання; розуміти інтереси як вираз прагнень до навчання; спрямування емоцій на посилення дії, сприймати емоційний відгук без фіксації на ньому.

У розгорнутому вигляді погляди Дьюї на освіту містяться в роботі «Демократія та освіта». Показово, що освіта та виховання розглядаються тут як

ріст, розвиток, що не має фіксованої цілі. Сам розвиток становить ціль. Якщо ми зосереджуємо нашу увагу на більш вузькій меті, ніж зростання, то ми фокусуємося на технологічних методах. Дьюї звертає увагу на небезпеку зведення методу тільки до технічних інструкцій. Адже це створить зовнішній тиск і спрямує на досягнення зовнішніх цілей. «Метод, — наголошує Дьюї, — це затвердження шляху, де результати досвіду розвиваються найбільш ефективно і плідно. Це похідна від спостереження досвіду, де немає різниці між особистим ставленням і способом, характером дій з матеріалами, на які ці дії спрямовані» [4, 179]. Показово, що Дьюї намагається за допомогою методологічних настанов дати опис педагогічної, тобто навчально-виховної реальності. Як приклад таких претензій можна навести наступне міркування: «Роздум — це метод розумного навчання, навчання, котре використовує і відзначає розум. Ми досить обґрунтовано відстоюємо методи мислення, але важливою річчю, котра має народжуватись у роздумах про метод — це те, що саомислення становить метод, метод розумного досвіду» [4, 153]. Показово, що «метод» застосовується у коректурі процедури оцінювання досвіду як учителя, так і учня. Розум — це цілеспрямований безпосередній фактор, який впливає на розвиток досвіду. І вчитель, і учень будуть успішні у тій мірі, в якій це дозволяє їх досвід, посилений розумом і методом. Навчання, що керується розумом, Дьюї розглядав за аналогією до інструктажу. Вчитель, як соціальний інструктор, має певну низку уніфікованих засобів, порад, алгоритмів дій. Вони уніфіковані вже внаслідок своєї раціональності. У розумовому розвитку навички (наприклад, навички раціонального мислення чи розв'язання завдань) — це метод досвіду й освіти. Отже сутність методу збігається із сутністю рефлексії [4, 163].

Найбільш яскравий опис прагматичного методу у його педагогічній адаптації представлено в роботі «Як ми мислимо», котра розгортала філософські й педагогічні питання як соціокультурні синтези. Тут Дьюї постає критиком свого надмірного захоплення методологією. Спроби онтологізації методології, не завжди вдалі, завершуються партикулярною критикою педагогічного методологізму. Він зауважує, зокрема, що методи навчання та виховання — це дисципліни, котрі мають технічні недоліки, можуть спотворюватись. Згадувана відмінність між методом і методами відображається у згаданий вище книзі. «Методи навчання і дисципліни, які мають технічні недоліки, можуть спотворюватись внаслідок надмірного натхнення власним досвідом, первинним щодо них» [5, 47]. Висновком критичного аналізу, здійсненого Дьюї, став висновок, що без методу розумності (method of intelligence), неможливе ефективне навчання, адже цей метод керує педагогічними процесами, здійснюючи селекцію як матеріалу досвіду, так і якості самого досвіду. Отже, вчителю, котрий володіє методом розумності, можна довірити самостійну розробку методів викладання. Це буде, так би мовити, педагогічний розум в дії. Методологія стає практично-активною, набуває навіть антропологічних характеристик. У цьому напрямку Дьюї йде далі. Він виступає проти начального плану, віддаленого від соціального життя. Але його аргументація поступово перетворюється з апелятивної на теоретико-

методологічну. Йдеться не тільки про необхідність враховувати наукові, культурні, комунікативні аспекти соціального життя, але й про способи поєднання перелічених чинників. Шукаючи ці способи, Дьюї повертається до проблеми, яку він ставив ще на ранніх етапах своєї дослідницької діяльності, а саме: до визначення співвідношення між методом і контролем. Якщо, як мовилося раніше, метод — це шлях до встановлення контролю над освітнім процесом через управління, тоді контроль має не репресивний, а довідково-інформативний характер. Це передбачає не тільки усвідомлення освітніх цілей та ідеалів, але й детальний аналіз цих ідеалів у світлі демократичних соціальних потреб і вимог. Поруч із цим необхідне дослідження інтеракцій типу: студент — викладач, щоб показати природу здійсненого контролю, так само як і природу самоконтролю, який здійснює студент. Такі цілі й ідеали, демократичні соціальні потреби, контроль у системі «учитель — студент» і самоконтроль студента перетворюються на предметний зміст методу.

У сучасній рецепції фундаментальних положень філософсько-педагогічного прагматизму методологічна проблематика постає тим тереном, на якому розгортаються теоретичні полеміки, котрі торкаються принципової орієнтації педагогічної діяльності. У цьому плані показова позиція Дж. Гаррісона. Узагальнюючи основні положення теоретичної спадщини самого Дьюї, а також розробки його послідовників, він вказує на внутрішню суперечність прагматизму. Постійне наголошення на методі і методах наштовхує на думку, що прагматизму в його класичній версії, незважаючи на плюралістичні декларації, притаманний методологічний монізм [10, 37]. Із цим важко погодитись, адже і Джемс, і Дьюї пропонували методологічний експерименталізм. Щоправда, це вимагало відповідальності й дослідницької сміливості на всіх рівнях філософсько-педагогічної та педагогічної творчості. Так, не погоджуючись із звинуваченнями Дьюї в методологічному сцієнтизмі, Гаррісон вказує на ефективність розгляду питання про метод і методи з позицій окремого вчителя, який обирає методи роботи. Саме в цьому, на його думку, полягає плідність прагматичного підходу, який уможливорює залучення методологічної творчості до педагогічної практики.

Поруч із соціально-антропологічними чинниками теоретичні суперечки загострюються також навколо функціональних можливостей зв'язку «метод і контроль». Так, Б. Стенгелютер вважає, що аналіз методу і контролю передбачає не тільки усвідомлення освітніх цілей та ідеалів, але й повний аналіз цих цілей та ідеалів у світлі демократичних соціальних вимог [11, 35]. Вона має рацію. Адже якщо ми хочемо вважати виховання процесом формування фундаментальних інтелектуальних і емоційних якостей людини, то філософія може бути визначена як загальна теорія освіти. На цій підставі Стенгелютер робить висновок, що цілі й ідеали, демократичні соціальні потреби, взаємоконтроль учня і вчителя, самоконтроль становлять предмет методології. Але у даному випадку навіть екзистенціальні питання про природу викладання, сутність феноменів учнівства та вчительства перетворюються на методологічні. При цьому не до кінця зрозуміло, частину якого цілого станов-

лять ці питання: частину загального методу, частину методів чи, як вважає Гаррісон, це питання про індивідуальний метод. Вибір методу чи методів потенційно глибоко персональна справа. Гаррісон сумнівається, що особисті потреби, бажання, інтереси, переваги можна відокремити від вибору методів.

Зауважимо, що Дьюї вказував на спорідненість методу викладання з методом мистецтва [4, 177]. І те, що викладання і його методи близькі до мистецтва — причина, через яку добре викладання не може бути чистою наукою, повністю відділеною від етики та естетики. На цій підставі Гаррісон робить висновок, що Дьюї розрізняє загальний метод і метод індивідуальний. При цьому важливо не втратити з поля зору те, що індивідуальний метод впливає на вибір загального методу й низки інструментальних методів. Комусь досить й одного індивідуального методу, щоб робити все ситуативно правильно. Дьюї виділяє чотири риси індивідуального методу, які одночасно можна розглядати як настанови для суб'єктивного педагогічного розуму. Отже, розкриємо їх:

1. Прямота (*directness*). Під цією рисою Дьюї розуміє не егоцентричну впевненість у собі, а самозанурення в ситуації, в яких перебувають інші, зокрема учні.

2. Відкритість розуму (*open-mindedness*). Під цим розуміється позиція розуму, який вбирає різну інформацію. Така свідомість працює з учнями як із колегами.

3. Сконцентрованість мислення на чомусь одному (*single-mindedness*), що передбачає визначеність інтересів, цілей, відсутність прихованих цілей. Усе це знаходить прояв у повному розчиненні в інтересі до предмету для власної користі. Партикулярні інтереси зводять нанівець таку можливість. Коли ж ця можливість реалізується, її наслідками і здобутками стають інтелектуальна цілісність, чесність, щирість.

4. Відповідальність (*responsibility*). Під цією рисою Дьюї розуміє вміння передбачити можливі наслідки будь-якого запланованого кроку і врахування цих прогнозів у практичних діях [4, 180–186].

Підсумовуючи все сказане вище, слід відзначити, що саме методологічна орієнтація прагматизму сприяла подоланню ієрархічних відносин між різними парадигмальними підходами в американській філософії освіти та виховання. Американські теоретики опинилися у стані змушеної прагматичної селекції теоретичного матеріалу. У суспільній свідомості утворилося своєрідне прагматичне сито, крізь яке просіювалися інші конструкти, які потім проходили практичні випробування.

Література:

1. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1921.
2. Дьюї Дж. Реконструкция в философии. — М., 2001.
3. Дьюї Дж. Школа и общество. — М., 1922.
4. Dewey J. Democracy and Education. — N. Y., 1934.

5. *Dewey J.* How We Think. — Buffalo — N. Y., 1991.
6. *Dewey J.* Interpretation of savage mind // *The Psychological Review*. — 1902. — Pp. 217 — 230.
7. *Dewey J. Logic.* The Theory of Inquiry // *The Later Works*. — Bd. 12. — Carbondale, Edvardsville, 1981. — P. 82–151.
8. *Dewey J.* My Pedagogic Greed // *Dewey J. The Early Works*. — Southern Illinois University Press, 1972. — Vol. 5.
9. *Dewey J.* The child and the curriculum // *Dewey J. The school and society; and, the child and the curriculum*. — London, The University of Chicago Press, 1990.
10. *Garrison J.* Dewey on the Virtues of Method/s // *Philosophy of Education* 1998. A Publication of the Philosophy of Education Society. Ed. Steven Tozer. — Illinois, 1999. — P. 32–39.
11. *Stengeluthor A. Barbara.* Dewey on Method/s // *Philosophy of Education* 1998. A Publication of the Philosophy of Education Society. — P. 33–37.

Ирина Радионова. Методологические проблемы прагматически ориентированного образования: эвристический потенциал наследия Дж. Дьюи

Методологическое обеспечение практического использования теоретических разработок философии образования является одним из важных направлений современных исследований. В связи с этим особого внимания заслуживает эвристический потенциал наследия Дж. Дьюи, рассмотрению которого и посвящена статья. В статье обосновывается, что метод Дьюи предполагает ориентацию на обучение, которое является контекстуальным, холистичным и ответственным. В результате анализа установлено, что Дьюи разделяет понятие инструктивных методов и метода в целом. Понятие инструктивных методов является более узким, техническим, включает деконструкцию и реконструкцию образовательной деятельности. Особое внимание в статье сосредоточено на рассмотрении методологии Дьюи как практично-активной.

Iryna Radionova. Methodological Problems of Pragmatically-Oriented Education: euristical potential of John Dewey's heritage

Methodological backing of practical usage of theoretic concepts of philosophy of education is an important branch of contemporary research. Thus, the euristical potential of John Dewey's heritage deserves much attention and this potential is the subject of this article. In this article it is argued that Dewey's method rests on education that is contextual, holistical and responsible. The results of the analysis show that Dewey supports the concepts of both instructive methods and methods in general. The concept of instructive method is more narrow and technical and includes deconstruction and reconstruction of educational activities. In the article special attention is given to the analysis of Dewey's methodology as practically active.

Олена ЧУЙКОВА

**СВІДОМІСТЬ ЯК ЗНАННЯ:
ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА
І ГЕРМЕНЕВТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ
ОНТОЛОГІЧНОЇ САМОСТІ**



Розглядається проблема свідомості та знання, динаміки, енергії та освіти в аспекті їх співвідношення. Мартін Гайдеггер робить феноменологічну інтерпретацію платонівських понять «алетейя» і «пайдейя», здатних звільнити людський суб'єкт. Поль Рікер робить герменевтичну інтерпретацію гайдеггерівських понять і пропонує концепцію онтології самості як несамототожної в аспекті енергійного модусу буття. Таке динамічне співвідношення антропологічних та онтологічних характеристик формує концепцію онтологічної самості, яка поєднує в собі свідомість і надсвідоме.

На матеріалі творів Мартіна Гайдеггера «Буття і час» і Поля Рікера «Сам як інший» розглядається проблематика онтології самості, яку ми концептуалізуємо в окреме поняття онтологічної самості — такої глибинної структури людського несвідомого, яка містить онтологічну константу і сповнена самоорганізаційних можливостей.

Мету статті становить дослідження таких інтерпретацій самості у роботі «Буття і час» Мартіна Гайдеггера, які набувають того чи іншого резонансу у «Сам як інший» Поля Рікера й обгрунтовані в онтологічному контексті. Концепт *свідомості-як-знання*, який був введений Платоном і проінтерпретований Мартіном Гайдеггером як співпраця алетейї (істини) та пайдейї (освіти) — одна із складових онтологічної самості.

Стаття актуалізує проблему самовизначення сучасної людини адекватно до тих чи інших численних форм буття при застосуванні тих життєвих стратегій, які не зроблять її свідомість маніпулятивною, а, навпаки, через синергійну співпрацю дозволять використати прихований потенціал свідомості для самостійної організації свого буття, а якраз освіта і знання надають можливість розвитку творчих здібностей у цьому напрямку.

Проблематика онтології самості вперше застосовується М. Гайдеггером для розробки проблеми буття через його позитивну деструкцію поняттям про самість. (На тому, що людина як носій цієї самості постає модусом

збігання вимірів буття, акцентує свою увагу С. Хоружий). У дослідженні «Сам як інший» проблематика самості набуває суттєвого резонансу вже у герменевтичному вимірі. Незважаючи на гайдеггерівське визначення його філософії як «фундаментальної онтології», в даному випадку має значення його феноменологічна методологія дослідження поняття про самість. Згідно з висловлюванням М. Гайдеггера, «онтологія можлива тільки як феноменологія» [1, 35]. Таким чином вибудовується інтерпретаційний діалог двох методологій дослідження про онтологізовану самість — гайдеггерівська феноменологія і герменевтика Рікера.

У своєму визначенні поняття про самість Рікер говорить про «глобальну» і граматичну кореляцію понять сам (soi), самість (selbst), сам (self), але коли йдеться про філософію суб'єкта, проводиться чітка диференціація понять особистість, ідентичність, самість, суб'єкт і т. д. Так він приходить до двох варіантів існування самості: у режимі самототожності (*idem*) і як нетотожне (*ipse*), продуктивне в онтологічному напрямку: «... я трактуватиму тотожність синонімом ідентичності -*idem* і протиставлятиму їй самість як відповідну ідентичності -*ipse*» [2, 9].

У всіх дискурсах підкреслюється така якість самості як граничність. Це означає, що самість завжди знаходиться на межі двох чи більше складових або містить у собі такі складові, які у наявному бутті завжди розмежовуються — свідомість і надсвідоме, антропологічний та онтологічний рівень, модуси буття і таке інше. Поль Рікер вважає найсуттєвішою здатність до несамототожності (так звані порогові риси самості): «Схоже, що нам буде непросто просунутися вперед у напрямку введення свідчень в онтологію, коли не уточнимо: те, що засвідчується у своєму граничному вигляді, є самістю, водночас відмінною від тотожності та у її діалектичному зв'язку з іншістю» [2, 361]. Звичайно, у наявному модусі буття самість, суб'єктивність, Я протиставлені й пов'язані з Іншим, Ти і таке інше. Для філософії Еммануеля Левінаса і Мартіна Бубера ці поняття становлять фундаментальні бінарні опозиції, але ми розглядаємо самість, на відміну від подібних стратегій лінійного маскулінного мислення, як багатоскладову і продуктивну для нових життєвих стратегій психічну і буттєву структуру. Ця думка розвинута у Рікера: «... свідчення — це упевненість... в існуванні у формі самості. Виставляючи в такий спосіб онтологічну ставку самості, ми додаємо нового виміру онтології, яку наша герменевтика *самого* включає до своєї мережі понять» [2, 361]. Виходячи з того, що самість може бути одним із засобів існування, її можна конструювати, знаходити концепти, конститутивні для неї, у філософському та соціальному дискурсах. Наприклад, акцентувати знання як складову самості у формі існування освіти; або як турботи / плекання у Гайдеггера і Мішеля Фуко.

У Мартіна Гайдеггера не існує концепції онтологічної самості як такої. Гайдеггерівський шлях проходить від екзистенційної редукції до цілої низки граничних понять (дія, енергія, жах, піклування, присутність і таке інше) і самості з її введенням у «фундаментальну онтологію» саме завдяки її статусу граничного поняття. Більше того, про його філософію у «Бутті і часі» деякі

дослідники писали як про екзистенційну, хоча багато хто (Е. Левінас, В. Бібіхін, С. Хоружий та інші) вважає її цілком феноменологічною. У декількох місцях «Буття і часу» Гайдеггер використовує поняття «самість», яке з'являється внаслідок «онтологічної інтерпретації «Я» [1, 322] і надалі розглядається у контексті «онтологічного питання про буття» [1, 323]. Таким чином, можна сказати, що протягом «Буття і часу» відбувається кристалізація поняття про онтологічну самість, хоча пряме її визначення не наводиться.

Водночас перехід гайдеггерівської філософії від екзистенційної редукції до онтології самості пов'язаний із проблемою антропологічного й онтологічного розмежування, яке підлягає більш ретельному і поступовому дослідженню в концептах піклування (плекання, турбота), *cogito*, праксису, дії, присутності, які притягують ще декілька вимірів дослідження співпраці дії і самості: онтологічний статус самості у феноменології й герменевтиці розрізняється через взаємозв'язок самості і способу буття; онтологічна самість виступає модусом буттєвих вимірів. П. Рікер зазначав: «Буття *самого* передбачає тотальність світу, яка визначає горизонт його думки, творення, чуття, а відтак — його *турботи*» [2, 370].

З одного боку, згідно з висловлюванням М. Гайдеггера, «онтологія можлива тільки як феноменологія» [1, 35]. З іншого — наявний певний резонанс з іншою методологією: «Феноменологія присутності — це *герменевтика* у споконвічному значенні слова, яке означає заняття тлумаченням. Оскільки через розкриття сенсу буття і структурних основ присутності взагалі встановлюється горизонт для будь-якого подальшого онтологічного дослідження неprisутньо-розмірного сущого, ця герменевтика стає водночас і «герменевтикою» в сенсі розробки умов можливості онтологічного дослідження» [1, 37]. Можливо, що головною умовою можливості як такої і буттєвої наявності виявляється саме енергійний вимір буття, або подія. Отже, енергія розгортається як закріплення, формування якої-небудь можливості, або тематики, буття — освітньої, духовної, навіть віртуальної (як особливого роду енергійного виміру буття, на відміну від деяких значень віртуальності як потенційного роду, або недо-роду, буття); енергія — це перетворення у творчу свідомість.

Поль Рікер також визначає принципову здібність до творення у буттєвому питанні самості і належність свідомості до герменевтики: «Як було щойно зазначено, свідчення є упевненістю — повірником і довірою — в *існуванні* у формі самості. Виставляючи в такий спосіб онтологічну ставку самості, ми додаємо нового виміру онтології, яку наша герменевтика *самого* включає до своєї мережі понять» [2, 361]. Таким чином, ці методології не виключають, а доповнюють одна одну і збігаються у модусі *самості*.

Далі Рікер робить багатоскладовий аналіз усіх можливих способів буття і самості у Гайдеггера, які входять у герменевтичний резонанс, а також виводить усі можливі концепти і навіть рефлексії для їх побудови: «Таке рівняння між совістю і свідченням — вдалий перехід від рефлексій попереднього розділу *Буття і часу* до тих рефлексій, що впливають з онтології самості. Останню Гайдеггер засновує, встановлюючи відношення безпосе-

редньої залежності між самістю — *Selbstheit* — і способом буття, що кожного разу нами проживається, оскільки до цього буття він приходить через своє власне буття, а саме *Dasein*. Під виглядом залежності між модальністю пізнання *самого* і способом буття у світі самість може фігурувати з-поміж екзистенціалів... як «підручне буття», ... як «буття-тут-поряд... Онтологічний статус самості, таким чином, міцно опертий на розрізнення двох таких способів буття, якими є *Dasein* і *Vorhandenheit*. У цьому відношенні між категорією *тотожності* моїх власних досліджень і поняттям *Vorhandenheit* у Гайдеггера існує така неузгодженість, як між самістю і способом буття, як *Dasein*» [2, 369].

Виходить, що поняття буття у світі може вимовлятися різними способами і ансамбль таких значень, як самототожний, піклування і буття-у-світі, потребує визначення.

«Що може означати місце цього поняття світу чи еквівалентного йому поняття в нашій герменевтиці *самого*? Якщо це поняття як таке не було в ній тематизоване внаслідок його онтологічного характеру, який, у кращому випадку, залишався імпліцитним, то можна припустити, що воно було сприйняте цією герменевтикою як обхідний прийом що через звернення до речей визначав усталене правило нашої стратегії. Оскільки на питання *хто?* не можна відповісти в обхід питання *що?* й питання *чому?* — буття світу виступає обов'язковим корелятом буття *самого*. Немає світу без *самого*, який би в ньому перебував і діяв, і немає *самого* без світу, в якому він якимось чином *практикує*» [2, 371].

У сучасній ситуації продуктивною стратегією може бути передусім праксис і трансформація, або перетворення, з жіночою стратегією поступового включення: і як розширення кола діяльності, і як активування сфер прикладання енергії (до тіла і свідомості), але в жодному разі не хаотична трансгресія і не абстрактна трансцендентність, якій Мартін Гайдеггер дав таке визначення — «трансцендентально-горизонтальне мислення».

Таким чином, феноменологія можлива не тільки як інтенційний акт, але й через діалогічний зв'язок — не Гуссерля, а Гайдеггера, який близький до діалогічності М. М. Бахтіна. Мова йде про використання такого способу буття, коли можливий діалог з іншим, який за певних умов постає Іншим — тобто Богом. Не випадково Еммануель Левінас використовує вислів М. Бахтіна щодо М. Достоевського, у якого діалог двох персонажів завжди супроводжується присутністю ще Третього співбесідника — тому що ці діалоги сповнені духовних пошуків й обов'язково виходять у вертикальний вимір існування. Так діалог набирає конотації діалогічності — вчування в онтологію людського існування. Для аскетів надсвітові духовні переживання мають онтологічний статус, який не підкоряється тріадичній буттєвій моделі Аристотеля, але можливий саме через енергійний спосіб буття [3]. Онто-антропологічний розподіл дуже важливий для філософії Гайдеггера в інтерпретації Рікера. Взагалі, маємо справу з подвійною інтерпретацією: тлумаченню концепту самості через названі методології та інтерпретація феноменології Гайдеггера через онтологію Рікера, завдяки якому ця проблематика набуває більшого резонансу.

Взаємозв'язок дії і свідомості утворює інтенціональність, як у Гуссерля, або енергію, як у Гайдеггера, про що пишуть Рікер і Левінас. Водночас дія і свідомість зв'язуються в самість. Отже, саме самість — джерело енергії, що має формотворчі здібності. У першу чергу це стосується такого концепту, як знання — в онтологічний дискурс він вводиться Платоном як пайдейя. «Ейдетична» істина у нього переходить на кореляцію між буттям-пізнанням і появою свідомості як знання. Тут дійсність уже не підпорядковує свідомість бо вона більше не сліпа. Можливість засліплюючого психологізму зруйнована, тому що різниця між буттям і суб'єктивністю, в якій буття з'являється, зв'язує в самість психіку, яка постає *свідомістю-як-знанням*.

Внаслідок чого з'явилися дані резонансні моменти якраз у тих розділах, де йдеться про онтологію самості? Можливо, тому, що сьогодні актуальна тема розробки питання про самовизначення у співвідношенні з тією чи іншою формою буття — від маніпулятивної форми свідомості з потенційною, не самовизначеною структурою, до авторитарної, укоріненої у світі мертвих речей. Тільки самість, яка містить у собі онтологічну константу й антропологічні властивості і становить цільне психічне ядро з рівновагою свідомості і надсвідомого, може постійно діяти в адекватному напрямку до справжнього буття завдяки якості енергії, однаково притаманної свідомості й певному модусу буття, яка у своїй формотворчій зустрічі стає синергією.

У створенні концепту *свідомості як знання* джерелом був, звісно, Платон з його сьомою книгою діалогу «Держава». Суттєва також інтерпретація Гайдеггером міфу про печеру Платона. Ключова тут взаємодія алетейї та пайдейї, тобто *непотайного* (або істини) і того способу, за допомогою якого філософ намагається пізнати цю істину — освіти. Освіта, вміщена у межі онтології, — фундаментальний буттєвий концепт. Вона має силу перетворення філософа, на відміну від звичайного проекту із передавання або утворення системи знань, інформації. Сенса освіти, яка введена в онтологію, міститься у «повороті очей», зміні фокусування зору на звичні речі, у відмові розуміти і сприймати *існуюче* і простувати до пізнання *непотайного* крізь звичний трафарет знань, крізь стереотипи освіти-виховання. Власне, у Гайдеггера з освітою пов'язані не тільки переходи-процеси від однієї сходинки до іншої та назад, але миті звикання-зміни сприймання *існуючого* на кожній сходинці. Саме мить звикання суттєва для самовизначення і визначення свого онтологічного статусу. І саме звикання до нового зору — це пайдейя-освіта у всій її силі перетворення людської душі.

Мартін Гайдеггер відштовхується від ключової для стародавніх греків метафори-концепту зору: «... І як темне око не відразу звикає, але повільно і поступово, — і до світу, і до темряви, так само і душа послідовно, крок за кроком, повинна звикатися зі сферою існуючого, якій вона віддана. Чому звикання до кожної зі сфер повільне? Тому що зміна стосується буття людини і відбувається в основі її сутності. Це означає: настанова, яка визначає, що має виникнути завдяки зміні, полягає в розгортанні з уже викладеної у людській сутності віднесеності до стійкого типу поведінки. Таке перенавчання і привчання людської сутності до тієї чи іншої відведеної йому

площині — сенс того, що Платон називає пайдейя. Слово не піддається перекладу. Пайдейя означає, за платонівським визначенням, керування до зміни всієї людини у її сутності. Пайдейя власне тому і становить перехід, а саме, перехід до неї, пайдейї, із апайдевсії. Завдяки цьому перехідному характеру пайдейя назавжди залишається у взаємозв'язку з апайдевсією. Взагалі, найбільш близьке до пайдейї наше слово «освіта». Словом «освіта» сказано подвійне... «Освіта» — це одночасно і формування, і керування певним зразком або співвідношенням з якимось визначальним видом, який зветься протообразом. Протилежне до пайдейї — апайдевсія, неосвіченість.

У сказанні про печеру наочно-образно представлена пайдейя: Платон говорить, що сутність пайдейї не в тому, щоб навантажити непідготовлену душу самими знаннями. Справжня освіта охоплює і змінює душу, переміщуючи людину у місце її сутності і привчаючи до нього. На початку сьомої книги зазначається, що «після цього за подобою (нижче описаного) стану уяви собі сутність «освіти», а також і неосвіченості, що (у їх взаємоприналежності) торкається нашого людського буття в його основі».

Що ж пов'язує «освіту» й «істину» в їх первісній сутнісній єдності?

Пайдейя означає звернення всієї людини у сенсі перенесення її з кола найближчих речей, з якими вона зіштовхується, в іншу сферу, де з'являється існуюче саме по собі. Це перенесення можливе завдяки тому, що все колись відкрите людині і той спосіб, яким воно стало йому відоме, стають іншими. Те, що являється людині так чи інакше *непотаємним*, і рід цієї *непотаємності* повинні змінитися. *Непотаємність* грецькою називається «алетейя» і перекладається як «істина». А «істина» для західного мислення давно вже означає відповідність між розумовим уявленням та мовленням.

Якщо зрозуміти не буквальный переклад, а саму сутність слів, то «освіта» й «істина» відразу будуть злиті у сутнісну єдність. Тобто у «сказанні» йдеться про сутність істини [4].

Таким чином, пайдейя, або освіта, має і своє самодостатнє виявлення і значення, яке їй надається та посилюється протиставленням апайдевсії, тобто неосвіченості.

З іншого боку, важливе розуміння того, що злиття «істини» й «освіти» в їх сутнісній єдності необхідне і неминуче, а це, у свою чергу, свідчить про онтологічну вкоріненість освіти.

Наступний висновок стосується тієї виключної функціональної ролі освіти, яку не замінить ніщо — ментального і свідомого перетворення людини. Тому метафорою «поворот очей» можна передати головну мету освіти, оскільки освічена людина подібна перетвореній, причому самостійно, своїми вольовими зусиллями.

Метафорично *непотаємне*, Благо представлено у вигляді Сонця — кінцевого пункту «мандрування»-удосконалення філософа, і це Благо-Сонце постає внутрішнім Благим, цілісним глибинним психічним ядром, яке і в працях психоаналітиків, і в релігійних духовних відвертих оповідях зображується сферично, немов би для того, щоб підкреслити ту роботу з удосконалення своєї свідомості, без якої онтологічне бачення Блага неможливе.

Сферичність — це само-освіта, само-створення — взагалі, глибинна онтологічна самість.

Вводячи концепт світла, зору та повороту (звороту) зору, або очей, Платон робить таку річ, коли, з одного боку, освіта ще знаходиться у недоступній для неознайомленого сфері сакрального, або метафізичного, з іншого — вона несе світло саме тому, що воно вже не абстрактне, а набуває фізичних ознак, стає доступним для людського зовнішнього зору і має якості, пов'язані з метафорою Сонця, доступного для всіх. Завдяки використанню типової для давньогрецької філософії стратегії зору до притчі про духовне зростання Платон вводить у наявне буття сакральне значення освіти, яке міститься у сфері онтології. Якщо у процесі кристалізації самості на прикладі образу-метафори Одиссея допоміжною і змістовною функцією стає випробування, то в духовному і водночас практичному «мандруванні» філософа визначальна освіта як онтологічне перетворення. У цьому концепті полягає різниця між антропологічним й онтологічним статусами самості.

Головне в цьому дослідженні те, що модус свідомості визначає модус буття, або засіб буття (якщо звернутися до термінології М. Гайдеггера). Свідомість, зосереджена на концепті пайдейї, неодмінно перетворюється на дискурсивне існування в освіті і найчастіше дає тип критичного інтелектуала. Але якщо мати на увазі онтологічну вкоріненість пайдейї, то дискурсивному існуванню швидше підпорядкований тип ученого, а інтелектуальна критичність свідчить про свідомість неманіпулятивну, онтологічно відкриту. Як наслідок, людина з такою свідомістю необмежена у прояві своїх талантів, у тому числі виборі й життєвої стратегії.

Отже, модус онтологічно зорієнтованої свідомості інтелектуально розвинутої, освіченої людини формує відповідний модус буття так само, як і знаходить цей спосіб буття у надсвідомому і потім через можливості енергійного виміру буття — онтологічну співпрацю — виводить цей спосіб у певний модус свідомості й формує відповідний спосіб соціального буття, соціального існування.

Тут постає питання: де саме проходить така співпраця? У якій частині людини містяться такі формотворчі здібності? Нам видається можливим, крім класичної фрейдівської моделі «підсвідоме — свідоме — надсвідоме», ввести ще одну структуру — Самість. Про цю категорію вже писав Юнг і деякі психологи, але самостійно закріпленого значення ще ніхто не надавав цій структурі, тим більше ніхто не досліджував можливостей цієї структури у плані співпраці свідомості і буття. Отже потенціал, втілений у Самості, базується на визначенні цього поняття як такої глибинної структури свідомості, яка містить онтологічну константу й відкрита в енергійний вимір буття, тобто для синергійного способу буттєвого існування.

Поль Рікер у процесі становлення свідомості як певної форми буття ключову роль відводить поняттю енергії, або дії в аристотелівському сенсі: «...Центрованість дії і її децентрованість у напрямку глибини акту і спроможності, — це дві риси, що рівно і взаємопов'язано конститутивні для онтології самості в термінах акту і спроможності. Цей видимий парадокс засвідчує, що буття *самого* наявне, або, інакше кажучи, онтологія самості

можлива саме в поєднанні із *глибиною*, виходячи з якої, сам може бути названий діючим» [2, 368].

У тому сенсі, якого надають Гайдеггер і Рікер співпраці дії, енергії і самості, можна побачити взаємовизначення освіти і *самого*, взаємоформування освіти й самості. Тобто у цьому перефразованому визначенні Рікера згадується Аристотель («Етика»), який стверджував, що мета всякої освіти — намагання змінити душу, а не просто надати якусь сукупність знань, або продукування нових знань. Отже, взаємовизначення людської самості й освіти, онтологічно укоріненої, суттєве у відтворенні нових гностичних стратегій.

Таким чином, існує кілька підходів до визначення існування свідомості у світі — це *свідомість як знання*, про що пише Гайдеггер, і *свідомість як свідчення*, принципове для Рікера. Але обидва підходи передбачають також особливу умову надбання *онтологічного статусу*. У свою чергу, так підтримується певний баланс, — з одного боку, людина не просто артикулює раціональну онтологічну систему, людська свідомість, совість, гуманність стають сенсом буття, з іншого — сенсом буття стають не до кінця, оскільки людина існує, перебуває в бутті.

Таким чином, можна зробити ще один висновок: саме онтологічна самість як цілісне глибинне психічне ядро з певною онтологічною константою, в якому співвідносяться свідомість і надсвідоме, постає відбудовою модусів свідомості і буття та їх синергійною співпрацею.

Література:

1. Хайдеггер Мартин. Бытие и время. — М.: «Ad Marginem», 1997.
2. Рікер Поль. Сам як інший. — К.: Дух і літера, 2000.
3. Чуйкова Е. В. Онтологизированная самость и внутренний человек традиции исихазма: диалогический подход // «Вісник кафедри теорії культури і філософії науки», ХНУ. — 2004, — №625/1.
4. Хайдеггер Мартин. Время и бытие. — М.: Республика, 1993.

Елена Чуйкова. Сознание как знание: феноменологическая и герменевтическая интерпретации онтологической самости

Рассматривается проблема сознания и знания, динамики, энергии и образования в аспекте их соотношения. Мартин Хайдеггер делает феноменологическую интерпретацию платоновских понятий «алетейя» и «пайдейя» как способа освобождения человеческого субъекта. Поль Рікер производит герменевтическую интерпретацию хайдеггеровских понятий и предлагает концепцию онтологии самости как несамостоятельной структуры в аспекте энергийного модуса бытия. Такое динамическое соотношение антропологических и онтологических характеристик позволяет сформировать концепцию онтологической самости, совмещающей в себе сознание и бессознательное.

Olena Chuykova. Consciousness As a Knowledge: phenomenological and hermeneutical interpretations of ontological self

The article deals with the problem of consciousness and knowledge, dynamics, energy and education in the aspect of their correlation. Martin Heidegger presents the phenomenological interpretation of Platon's notions of aletheia and paideia able to free the human subject. Paul Ricoeur undertakes the hermeneutic revision of Heidegger's notions and suggests the concept of ontology of self as non-identical in the aspect of energetic modus of being. Such dynamic correlation of anthropological and ontological characteristics forms the concept of ontological self, which combines consciousness and subconsciousness.



Анатолій МЕЛЬНИК

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРІЇ В
УКРАЇНСЬКІЙ ФІЛОСОФСЬКО-
ОСВІТНІЙ ДУМЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Інтерпретація змісту грецького поняття «історія» в українській філософській традиції мало вивчена. У статті розглядаються основні тлумачення історії в українській освітньо-філософській думці ХІХ-го ст. Автор показує, що з другої половини ХІХ-го ст. в українській філософії історія починає розумітися як філософія історії та як синтез геополітичних, економічних, етнографічних, культурологічних та інших знань про життєдіяльність націй, що створюється згідно з певними філософськими настановами.

Тлумачення поняття «історія» має принципове методологічне значення в навчально-виховному процесі, що функціонує в середній та вищій школі. Сучасні вітчизняні і зарубіжні джерела свідчать, що його зміст належить до актуальних проблем філософії освіти, котра потребує ґрунтовних досліджень. Адже на питання «Що є історія?» у філософській та історичній літературі даються суперечливі відповіді. Історія розуміється то як оповідь, складена дослідником на основі застосування історичних методів [11], то — як розвиток суспільства, цивілізацій, народів тощо, або ж як наука про суспільне минуле [5, 255].

Подібні суперечності щодо визначень історії у філософсько-освітній літературі загалом поширені і впливають на тенденції викладання історії. Так, якщо історію вважати результатом вивчення істориком (в тому числі вчителем) історії згідно з його методами і світоглядом, то натрапляємо як на тавтологію («оповідач вивчає оповіді»), так і на зближення історії із визначенням мистецтва. Адже з часів «Метафізики» Аристотеля відомо, що лише мистецтво перебуває між світоглядом людини і процесом засвоєння нею конкретного матеріалу. Коли ж історію (оповідь) вважати розвитком суспільства, то це загалом хибно навіть у тому випадку, якщо історію розуміти як науку про розвиток суспільства. Недолік такого тлумачення історії полягає в тому, що розвиток властивий тільки організмам. Суспільство ж —

це неорганічна раціонально-упорядкована система життєдіяльності людей. Тому екстраполяція на суспільство поняття розвитку — метафора, яка у міфопоетичній формі виражає та впорядковує інформацію про суспільство.

Поняття «історія», отже, у філософсько-освітньому сенсі належить до проблемних. Даний факт стимулює вивчення умов, котрі визначили розбіжності в його тлумаченні насамперед в українській філософсько-освітній думці. Подібні дослідження поки що не проводились, через що автор цієї статті має на меті аналіз особливостей тлумачення змісту поняття «історія» в українській філософсько-освітній думці другої половини XIX-го століття. Реалізація даної мети спирається на антропологічно-екзистенційний підхід, що належить до провідних в українській філософії. Тобто автор рухається в методологічному річищі, представленому роботами В. Андрущенка, В. Бега, І. Бичка, В. Горського, П. Гнатенка, В. Кременя, В. Ляха, М. Михальченка, В. Табачковського та інших дослідників історії філософії та філософії освіти.

Очевидно, буде логічною констатація того факту, що у другій половині XIX ст. в Україні філософськи мислячі вчені і педагоги звернули увагу на недоліки «старої історії». Один із них вбачався в обмеженнях, що виникали внаслідок зосередження уваги авторів різних «історій» на подіях державного та міждержавного життя на географічно визначених територіях. Така історія набувала форми переказів про життя населення певної ділянки землі, де повторюються нібито одні і ті ж події. Описувалися війни, державно-політичні акти, звичаєвість (мораль) тощо. Факти в межах географічно локалізованої історії, підкреслював М. Драгоманов, завжди «різняються розміром і складністю, а не сутністю» [3, 83].

Інший недолік «старої історії» вбачався в тому, що події розглядалися лише в лінійно-хронологічній інтерпретації. Навіть коли Д. Бантиш-Каменський, наприклад, писав «Історію Малої Росії» (а це вже перша половина XIX ст.), то в методологічному плані його турбували не питання достовірності змісту, а винайдення схеми послідовного переказу фактів, уривків, почерпнутих із документів і матеріалів [2, 23]. Головний же недолік «старої історії» українські мислителі другої половини XIX ст. вбачали в некритичності та церковності. «Не тільки історія і філософія, які б не були вони у нас в тодішніх розумових сутінках, писав про вчених XVII — XVIII стст.п. Куліш, але навіть математичні й фізичні науки, в котрих відзначився знаменитий відступник наш Мелетій Смотрицький, зобов'язані були підпорядковуватися вченню церкви» [9, 112].

Звичайно, механічна систематизація фактів на основі літочислення відіграла і продовжує відігравати значну роль у пізнанні та філософському осмисленні життєдіяльності народів і людства. Проте, хоча цей підхід і був в Україні основним у розумінні історії до першої половини XI ст., він став сумнівним із другої половини цього ж століття. Хронописання, на думку М. Костомарова, «придатне для шкільного вивчення подій билинної історії» [5, 330]. Адже і тепер, якщо брати філософсько-освітній пластр, історія у школах представлена «блоком» викладених лінійно-хронологічно фактів і легенд.

Але зауважимо, що й сам М. Костомаров до другої половини XIX ст. тримався суто хронологічного підходу, поєднаного із провіденційністю. Виразно це представлено його твором «Закон Божий, або Книги битія українського народу». Написана в кінці 40-х років XIX ст., ця праця, по суті, виражала тогочасне філософське розуміння історії провідниками та прибічниками Кирило-Мефодієвського товариства — М. Гулака, В. Білозерського, П. Куліша, Т. Шевченка тощо. Філософсько-освітній погляд на історію в «Книгах битія» має форми оповіді про виникнення, падіння та «воскресіння» народів, в тому числі й українського. Авторів ж даної оповіді про це стало нібито відомо із переданого Богом пророкам і об'явленого ними божественного задуму. Такий задум включав як відступ, так і повернення народів до життя за релігійними заповідями.

Але від середини XIX ст. в Україні, як і в інших європейських країнах, відбувається перехід досліджень буття людей та використання їх результатів у системі освіти на нові філософсько-методологічні підстави. Згідно з теперішньою класифікацією історико-філософських досліджень та філософсько-освітніх парадигм, це був «посткласичний» період філософії Модерну (Нового часу), що завершився, зрештою, лише у 80-х роках XX ст. Посткласицизм у філософсько-освітньому розумінні історії, на наш погляд, почався в Україні із творів П. Куліша. Насамперед, це проявилось в його тлумаченні історії як науки, котра утворює світоглядну основу раціонально обгрунтованої особистої та національної свободи.

Розумна свобода, на думку П. Куліша, можлива через історичну освіту, що дає знання про минулу діяльність. Така свобода поєднує самосвідомість і вибір, здійснюваний особою чи народом завдяки пізнанню пройденого шляху. «Поки тяжіє над нами нерозуміння нашого пройденого, в найширшому сенсі цього слова, до тих пір ми не можемо діяти вільно (а це значить — з повною самосвідомістю) в теперішньому і, в деякому сенсі, позбавлені майбутнього, — писав П. Куліш у своєму «Попередженні» до праці «Історія воз'єднання Русі», — так як воно виробляється теперішністю. Поки не виясниться для нас пройдений вже нами шлях, до тих пір ми — раби, позбавлені самосвідомості (в чому, власне, і полягає рабство); до тих пір ми не відаємо, що і як нам робити; отже, будучність свою передаємо влаштувати комусь другому».

Інший момент, який дозволяє вважати П. Куліша засновником нового філософсько-освітнього розуміння історії, полягає в тому, що тлумачення історії як заповіді свободи, спирається у нього на якісно нову, порівняно зі «старою історією», методологічну основу. Посткласична зарубіжна й українська філософія XIX ст. виробляла її спочатку на ґрунті геополітики. Проявилось це в тому, що проблеми свободи пов'язуються П. Кулішем із освоєнням територій, пов'язаних не природно-географічними (стан земельних угідь, зміни клімату, звуження обсягу об'єктів полювання тощо, чим зумовлювалася міграція людей), а тільки державно-політичними обставинами. Так, аналізуючи процеси в Україні XV — XVIII ст., П. Куліш підкреслює, що там, де українська територія була густіше заселена, — встановлювалося панство і нево-

ля, а де залишалася «пустош», — існував простір для життя «без пана і холопа». Туди мігрувало населення для вільного суспільного існування [8, 159].

Геополітичний погляд на людство, як свідчить західноєвропейська (А. Сміт, Д. Рікардо, К. Маркс та ін.) й українська (П. Куліш, О. Єфіменко, М. Зібер, С. Подолинський та ін.) філософсько-освітня думка, підводив до з'ясування соціокультурних відмінностей народів та джерел їхніх багатств. Таке джерело почали вбачати в економіці, включати у зміст поняття історії (оповіді) аналіз подій суспільного буття з урахуванням економічного детермінізму [7, 13]. «...Економічні міркування», — підкреслював П. Куліш, який тривалий час працював учителем і був ґрунтовним дослідником українсько-польських відносин XVII ст., — «сильніше всякої думки говорять серцю більшості» [8, 68].

Неповноцінність історії попередніх століть у зв'язку з цим вбачається українською філософсько-освітньою думкою в тому, що історики керувалися лише принципами права і державної політики. Для вчених другої половини XIX ст. це означало, що на робочих столах попередників ніколи «не лежали і не могли лежати основоположення політичної економії» [8, 392]. Саме вона, висловлювався П. Куліш, «відкриває в наш час нову прийдешність людству», а через нерозуміння економічного чинника історикам і політикам України, зокрема XVII ст., не вистачало «деяких аксіом Кене чи Адама Сміта, щоб їхні промови набули зворот філософський» [8, 392].

Екзистенційно-гуманістичний, геополітичний, економіко-політичний аналіз подій життєдіяльності людей потребували не церковно-богословської оповіді про «гріхопадіння» людства, а філософськи обґрунтованої доказовості. Підкреслюючи це, В. Антонович зазначав, що існує два види історії — наукова і ненаукова. Наукова історія спирається на філософію і прийняті в науці методики. Отже, наукова історія систематизує «докази позитивні, фактичні, представлені людьми вповні усвідомлюючими в собі і других узвичаєну («нравственную») людську достойність. Проїшов незворотно золотий час, — констатував мислитель, — коли діалектично хитросплетені софізми приймали за наукові докази» [1, 80].

Посиленням уваги до філософськи й науково обґрунтованої «фактичності» справа не обмежилася. Специфіка геополітичного й економіко-політичного розуміння народів вимагала від учителів і учнів переконливіших знань, ніж ті, що пропонувала «стара історія». Нові знання давали дослідження природи людини, етносів, їхньої культури і т. д. Наукова історія в Україні, котра поволі поширювалася в системі освіти, почала враховувати елементи і результати антропологічних і культурологічних досліджень, велику вагу надавати психології, пізнанню «внутрішнього» буття народів, властивій йому соціальної структури, відношенням між її частинами й елементами. Заодно наукова історія в Україні починає включати в себе й соціологічний аналіз національних суспільств, що було надзвичайно важливо як для освіти, так і в плані національного самопізнання.

Отже, філософсько-освітнє переосмислення поняття історії з другої половини XIX ст. радикально трансформує свій зміст. Під історією тепер

починають розуміти інтегративну науку, що філософськи синтезує дослідження антропології, культури, економіки, геополітичного становища, соціальної структури та організації націй. Все це створювало невідомі вчителям історії минулих віків підстави для висвітлення життя народів у світі. Якщо «стара» легендарно-літописна історія, зазначав М. Драгоманов, зображувала окремі події існування людей переважно у географічно-хронологічних формах [4, 79], наполягала на особистій вірі в очевидну фактичність й документальність [4, 24], то з другої половини XIX ст. увага прикута до створення «реальних образів» (М. Драгоманов) або «картин життя» народів (П. Куліш), котрі не очевидні. Вагомість набувають не «самовидці», а наголоси на інтеграції нових наук про людей. Зокрема, М. Драгоманов писав, що в Україні існує значна «потреба праці і ученості для викладу антропології і соціології, котра умістить у собі і так звану історію» [3, т. 1, 177].

Доречно підкреслити, що філософсько-освітні переміни в розумінні історії серед українських вчених з другої половини XIX ст. відбувалися одночасно із змінами поглядів у Росії. Конкретніше, йдеться про те, що із 40-х років XIX ст. значну популярність у Росії набуває німецька філософія, особливо роботи Г. Гегеля. Безпосередньо це проявилось спочатку в суперечливому русі «слов'янофілів» та «західників», котрий спирався саме на гегелівську версію історії. Вони, іронічно зауважував М. Пирогов, казали таке: «Учіться філософії і особливо філософії Гегеля; роздумуйте, відволікайтеся, і все вам зробиться ясним» [10, 533].

Поворот української філософії XIX ст. до геополітичної і фактологічної інтерпретації історії, таким чином, не співпадав із тлумаченнями історії російськими вченими за схемами гегелівської філософії. Якщо П. Куліш, зазначалося вище, започатковує в Україні поворот до нової методології, то слід підкреслити й те, що йому передували корективи М. Костомарова філософсько-освітньої основи своїх досліджень. Справді наукова оповідь про буття людей, на його думку, постає як фактологічна «історія побуту, історія народного життя» [6, 330]. Вона зосереджується не на описах заміни одного періоду «розвитку духу» іншим, а на пізнанні способу народного життя. Тому з другої половини XIX ст. гуманітарні дослідження в Україні зосереджуються на вивченні «таких граней, котрі б визначали корінні відмінності, набуті країною і жителями, і містили в собі головні уклади політичного, суспільного і духовного життя народу» [6, 330].

Разом з тим учені в Україні брали до уваги, що людина ніколи «не переслідує далекі цілі. Такі достоїнства приписують їй тільки її історіографи і біографи» [10, 137]. Ширилася у зв'язку з цим думка, що справжній свідомий діяч також не турбується про послідовність своїх дій, отже, не дбає про упорядкування безладдя в суспільстві. Оскільки визнавалося, що далекосяжні плани людей не здійснювалися, остільки ще більше посилювалася потреба у філософському переосмисленні історії, тобто оповідей про підстави суспільного хаосу і порядку. Таке переосмислення все ґрунтовніше ставало на геополітичну, економічну, антропологічну й соціологічну основу.

Часо-простір людства став розглядатися не як «ланцюг розвитку», а плюралістично, тобто як часо-простори існування народів. Вони не завжди мають власні держави, але завжди мають окремий життєвий потенціал, котрий у геополітиці виступає, як «фактор сили» або як фактор «опору» експансії. Вперше такий підхід досить широко використав, на наш погляд, П. Куліш, особливо у праці «Історія воз'єднання Русі» (1874 р.). Життя українського народу зображене в ній включеним у плюралістичне — культурно-освітнє, церковно-релігійне, державно-правове та економіко-соціальне — безладне і водночас організоване протиборство із народами-сусідами (поляки, татари, турки, росіяни і т. д.).

Важливу роль у філософському формуванні нового освітнього розуміння історії відіграло і те, що разом із методикою наукових досліджень, котра спирається на геополітичне та економіко-соціологічне підґрунтя, серед українських вчених визріла потреба уточнити зміст поняття нації або національності. Адже до середини XIX ст. при визначенні нації (народу) підкреслювалися переважно спільність мови, географії проживання та належність людей до спільного роду. Формальну єдність роду надавала держава. Проте з другої половини XIX ст. таку інтерпретацію нації П. Куліш, В. Антонович та інші вчені розуміли як загрозу українському народу, тому що антиукраїнсько налаштовані теоретики в Російській імперії плутали поняття про народ (народність) із поняттям «держава», котра, з погляду українських вчених, тільки «продукт людського розуму, складений згідно з вимогами історичного життя» [1, 157].

Нація ж, вважали провідні українські мислителі другої половини XIX ст., «природний» організм. Тому узагальнюючим для того часу можна вважати визначення В. Антоновича, який писав: «Національністю ми називаємо сукупність антропологічних, етнографічних і духовних ознак, котрі відрізняють одну групу людства від другої...» [1, 156]. Таке розуміння нації мало принципове філософсько-освітнє значення для становлення навчання історії в Україні остільки, оскільки в ньому економічна єдність не визнавалася необхідною прикметою нації. Бралось до уваги, що існують народи, котрі не мають національної економіки (цигани, євреї та ін.), проте мають спільність антропологічних, культурних та світоглядних рис.

Пов'язане із переходом історії на нову методологію розуміння поняття нації ще більше відмежовувало українських вчених від вад «старої» історії. Наукова оповідь, тобто історія, потребувала глибокого аналітико-філософського визначення того національно-суспільного довкілля, серед якого існує конкретний (український) народ. Змінюється у зв'язку з цим і логіка викладу історії, тому що спонукаючи нове розуміння нації, геополітичний підхід включив у методологію навчання принцип етноцентризму. Останній обов'язково вимагав урахування викладачами суто філософського питання про місце даного (українського) народу серед народів світу. Поняття історії у зв'язку з цим набувало філософського характеру, через що В. Антонович проводив думку, згідно з якою «стара» історія поступилася єдиному історико-філософському знанню [1, 108].

Специфіка такого знання, в інтерпретації В. Антоновича, полягає в тому, що історія в ньому представлена як результат пізнання масової діяльності людей, що утворює суспільство, в той час як філософія орієнтується на екзистенційні типи особистостей і досліджує внутрішні, тобто чуттєво-раціональні, підстави їхньої життєдіяльності [1, 128]. Завдяки цьому історія в суспільстві виконує функцію освітнього вчення, котре повинне «помогти народу в освіті, в досягненні самосвідомості, а там він сам собі придумав цілі — вірогідно незрівнянно вищі і розумніші, ніж якби запропонували йому» [1, 82].

Філософи в Україні другої половини XIX ст., котрі переважно працювали в системі освіти, також звертаються до питань національної самосвідомості, але підходять до них, осягаючи буття окремо взятих особистостей. Недолік суто історичного методу вбачався в тому, що він надає перевагу авторитету фактів, на основі яких формулюються принципи, а вже із принципів логіко-дедуктивно робляться висновки, створюється історія [12, 38]. Зокрема, таким вважався висновок про існування, крім духу людей, особливих національних духів, що приводило до хибної думки, нібито дух народу можна мислити без оповіді, отже — поза історією. Українські вчені-педагоги висловлювали переконання, що філософія й історія ґрунтують свої судження на фактах і на началах людської самосвідомості [12, 12]. Началами, вважає П. Юркевич, є «нетлінні» й «однакові міри», на які спирається філософія при пізнанні сутностей і явищ [12, 39]. Оскільки такі міри описуються, вони й постають як історія сутностей і явищ.

Отже, не тільки через причетність до політичної економії, антропології та соціології, але і через зближення із філософією із другої половини XIX ст. історія починає розглядатися філософсько-освітньою думкою України як науковий нарис «реального образу» буття народів у світі. Заодно в історії вбачається і чинник формування картини світу. Історія завдяки цьому отримує роль посередника, що допомагає людям встановлювати соціокультурну самототожність, отже, відмінність від інших народів. Самототожність створює передумови для такого рівня національного самоусвідомлення, котрий представлений історією, що включає критерії розмежування народностей [1, 81]. Вони поєднують геополітичний, економічний, соціологічний і морально-правовий аналіз форм і способів національного буття, враховують природно-географічні умови життя народу та витворені різноманітні перекази про своє життя в різних хронологічних вимірах [9, 264].

Історію, таким чином, українська філософсько-освітня думка другої половини XIX ст. починає розглядати як інтегративно-синтетичну етноцентричну науку, що утворилася на перетині економічних знань, антропології, соціології, філософії, пізнання умов геополітичного буття народів. Актуалізується у зв'язку із цим етноцентризм як філософсько-освітній принцип, а також визнання, що нові науки — політекономія, антропологія, соціологія, психологія і т. д. — містять у собі історію, як побудовану на наукових методах оповіді про буття народів. Змістом історії в такому разі виступала виражена у фактах динаміка суспільства [4, 80].

Проте вивчення цієї динаміки не тотожне методам створення історії, тобто виготовленню оповіді про цю динаміку. Історія — це твір ученого, що виникає завдяки «розподілу фактів» на певній філософській основі з метою систематизації та розуміння послідовності появи, існування і зникнення виражених фактами подій [4, 80]. Історія через це інтерпретувалася як «приклад» якогось конкретного світогляду до дослідження конкретної «справи» [3, т. 2, 367]. Основне завдання історико-філософського синтезу вбачалося у створенні такого освітнього ідеалу, що міг би використовуватися також і як масштаб для адекватної оцінки відповідних епох [3, т. 1, 22].

Створення історії (оповіді), зрештою, мислилося не лише наслідком застосування відповідної філософії для пояснення та викладу фактів на основі ідеалу, але і як перехід від хронологічності літописів до плюралістичної й «прагматичної історії», побудованої на комбінаціях фактів [1, 220]. Через це історія визначалася і як вивірена різними методиками дослідження наукова оповідь згідно з ідеалом, і як філософськи обгрунтоване «змішування» давно відомих фактів із новими фактами [4, 83]. Причому філософськи переконлива історія з другої половини XIX ст. розумілася в Україні як осягання життєдіяльності людей з «природно-історичної» точки зору [3, т. 1, 371], через що історія визнавалася і тією «ниткою буття» людей, що ніколи не переривається в суспільстві [4, 290].

Історія як багатовікова оповідь розуміється, отже, незворотною, але покладені в її основу факти постійно піддаються комбінуванню. Зважаючи на неперервність і незворотність історії, М. Драгоманов підкреслював, що будь-які розмови про «відродження» історії в науково-філософському плані безглузді. Питання «відродження» належать не до сфери історії, а до сфери політики, зокрема, до питань влади «вищого класу», котрий інтелектуально покинув напризволяще «своє мужицтво» і намагався конкурувати із пануючими класами інших націй.

Проте, внаслідок поразки в міжнародній конкурентній боротьбі, «вищий клас» для панування у власній державі прагне знайти підтримку не за кордоном, а у «своєму мужицтві». Маніпулюючи масами, «повернення до своїх» пануюча національна верства оголошує «відродинами». Переходячи до політики «відродження», правлячий клас зберігає за собою владу в державі, бо нібито тільки він знає «національні інтереси» і напрям історії [3, т. 2, 271]. Політика правлячого класу, оповідь про яку утворює лише фрагмент історії, ототожнюється цим класом із всією оповіддю про життєдію нації. Вона ж стає і програмою навчання історії.

Отже, з другої половини XIX ст. українською філософською думкою робляться суттєві корективи у тлумаченні змісту поняття історії. Вони пов'язані, насамперед, із актуалізацією в освітній діяльності екзистенціально-гуманістичного розуміння свободи і новою методологією пізнання людства, основу якої утворює геополітика. Остання підпорядковує собі ідеї географічної зумовленості існування народів, надає істотність принципу етноцентризму і національно-культурного плюралізму, дистанціюється і навіть протиставляє себе авторам, що створювали «стару історію». Набуваючи

статусу науки, історія конституюється як інтегративно-синтетичне філософсько-освітнє знання про людей, включає власне методологічне самообґрунтування, геополітичну та антропологічну визначеність об'єктів, аналіз їхньої соціокультурної специфіки та структури, економічного і політичного стану, пізнавально-інформаційних процесів та функціонування різноманітних знаково-символічних систем.

Наукова історія, таким чином, набувала значущості універсального знання і дослідження, що відокремилося від поетикоміфологічної «старої» історії. Така історія мала більше форми «прикладної» філософії, політекономії, антропології, соціології, психології і т. д. у тих межах, в яких ці науки розумілися в Україні із другої половини ХІХ ст. Спираючись на методики дослідної роботи і з'ясовуючи різні аспекти життєдіяльності людей, всі вони функціонували як оповіді про людей, отже, як «історії». Разом взяті, вони утворювали інтегральну оповідь, різноголосся змісту якої, і в цьому був цілком правий М. Драгоманов, у суспільстві ніколи не переривалося. Чинником забезпечення неперервності історії вважалася освіта.

Література:

1. Антонович В. Б. Моя сповідь. Вибрані історичні та публіцистичні твори. — К.: Либідь, 1995.
2. Бантыш-Каменский Д. Н. История Малой России. — К.: Час, 1993.
3. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні твори: У 2-х т. К.: Наук. думка, 1970.
4. Драгоманов М. П. Вибране. — К.: Либідь, 1991.
5. Філософський енциклопедичний словник. — К.: Абрис, 2002.
6. Костомаров Н. И. Автобиография. Бунт Стеньки Разина. — К.: Наук. думка, 1992.
7. Кулиш П. А. Історія возсоединенія Руси. Т. 1. — СПб.: Общая польза, 1874.
8. Кулиш П. А. Історія возсоединенія Руси. Т. 2. — М.: Общественная польза, 1874.
9. Кулиш П. А. Історія возсоединенія Руси. Т. 3. — М.: Общественная польза, 1877.
10. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. — М.: И-во АПН РСФСР, 1953.
11. Пріцак Омелян. Історіософія Михайла Грушевського. // В кн.: Грушевський Михайло. Історія України-Руси. — К.: Наук. думка, 1991.
12. Юркевич Памфіл. Вибране. — К.: Фенікс, 1993.

Анатолій Мельник. Інтерпретація історії в українській філософсько-освітній думці ХІХ століття

Інтерпретація содержания греческого понятия «история» в украинской философской традиции мало изучена. Статья рассматривает основные истолкования истории в украинской философско-образовательной мысли XIX-го в. Автор показывает, что со второй половины XIX ст. в украинской философии история начинает пониматься как философия истории и как синтез геополитических, экономических, этнографических, культурологических и других знаний о жизнедеятельности

наций, который создаётся согласно определенным философским установкам. Причем в Украине подвергались сомнению прогрессистско-регрессистские и органицистские взгляды на историю.

Anatoliy Melnik. Interpretation of History in the XIX-th Century Ukrainian Philosophical and Educational Thought

Interpretation of Greek notion «history» in the Ukrainian philosophical tradition is not adequately explored. The article presents the basic interpretations of history in the XIX-th century Ukrainian philosophical and educational thought. It is stated that since second half of the XIX-th century Ukrainian Philosophy has been considering history both as Philosophy of History and a synthesis of geopolitical, economic, ethnographic, cultural and other knowledge about other nations' life. Such approach has its philosophical grounds. But other views on history (progressist, regressist and organicist) were under question.

**Ольга ФРОЛОВА**

ОСОБА ЯК ОБ'ЄКТ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОГО ВЧЕННЯ СОФІЇ РУСОВОЇ

У статті аналізується проблема особи, що виступає об'єктом філософсько-педагогічного вчення С. Русової. Простежується підхід моделювання кінцевого результату — сформованої особистості — запропонований С. Русовою. Також обґрунтовується положення про те, що розроблені С. Русовою освітньо-філософські питання особи, були новаторськими на рубежі XIX-XX ст., а в деяких аспектах не втратили свою значущість і для сьогодення.

Проблема особи належить до фундаментальних проблем філософії в цілому і є основною у філософії освіти. Вона завжди була у центрі філософсько-освітніх міркувань, нерідко визначала їх характер і спрямованість. Особливої уваги проблема особи набуває в сучасних умовах, що характеризуються переходом людства від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства. Виражений у змісті особи, соціокультурний розвиток людини в цій ситуації стає, з одного боку, основним фактором сучасного прогресу, а з іншого, — головною передумовою подальшого поступу людства. Це, в свою чергу, зумовлює дедалі більшу орієнтацію суспільного освітнього процесу і всього суспільства на забезпечення повноцінного буття людини як самотворчої особистості.

Проте філософсько-освітні дослідження особи будуть неможливі в науковому сенсі, якщо ігноруватиметься історія філософсько - освітньої думки. Зокрема, мало вивченою залишається проблематика особи в контексті української філософії освіти кінця XIX — початку XX століття. Особливо це стосується вчених, котрі зробили суттєвий внесок у вирішення філософських проблем освіти, але через соціально-політичні події емігрували з України у 20-і роки минулого століття. Серед них особливе місце посідає С. Русова, творчий доробок якої розглядається до цього часу переважно в межах завдань педагогіки. Окремі наукові і публіцистичні розвідки Л. Вовк, О. Губко, Н. Калениченко, В. Качкана, В. Майбороди, Г. Пацюк, О. Пеньковець, О. Проскури, Д. Чередниченка — це, можна сказати, початок фундаментального вивчення, осмислення і творчого використання науково-педа-

гогічної і філософсько-освітньої спадщини педагога. Загалом же у свідомості багатьох С. Русова залишається виключно педагогом, хоча дослідження О. Пеньковець показали, що вона справедливо вважається одним із фундаторів вітчизняної філософії освіти [3, 4].

Твори С. Русової, отже, мають велике значення і постають теоретичним й історичним джерелом соціально-філософського аналізу освіти в Україні. Вони багато важать особливо з погляду сучасного реформування освіти в Україні, мета якої — створення такої системи національної освіти, котра здатна забезпечити плідне існування українського народу в ХХІ ст., означеного поширенням інформаційного суспільства і глобалізацією буття особистості. Проте, як зазначено вище, філософські погляди С. Русової на особу залишаються недостатньо дослідженими, хоча вона сама твердила, що «питання виховання цілком філософічне, яке і зв'язує цю науку з педагогікою» [3, 160].

Розглядаючи проблему особи у філософсько-освітній інтерпретації С. Русової, відзначимо, що починаючи з 60-х років ХІХ століття у філософській думці України та Російської імперії в цілому можна виділяти два напрямки: філософсько-публіцистичний і філософсько-педагогічний. Перший мав за мету критику суспільно-політичних процесів в імперії, а другий зосередив увагу на вирішенні освітньо-екзистенціальних проблем суспільства, ставлячи за мету засобами освіти і науки вплинути на загальнокультурну, а відтак і на загальнополітичну ситуацію в імперії. До другого напрямку, власне, і приєдналася С. Русова як своєю просвітницько-навчальною, так і науково-теоретичною роботою в галузі освіти.

Філософсько-освітнє крило, до якого належали такі попередники С. Русової, як К. Ушинський, І. Пирогов, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький та ін., виходило із пріоритету особи і обґрунтувало антропоцентричну педагогіку. Звернення до творчості С. Русової, яка розробляла філософські питання педагогічного вчення про людину, сприяє як розробці історії філософії освіти, так і вирішенню філософських питань сучасного оновлення змісту освіти в Україні. Адже філософські засади її вчення про освітню систему цілком суголосні з принципами філософії сучасного реформування освіти, викладеними «Національною доктриною розвитку освіти» в Україні (2000 р.).

Отже, мета даної статті полягає в аналізі особливостей тлумачення особи у філософсько-освітньому вченні С. Русової. Варто у зв'язку з цим підкреслити, що в межах філософії освіти розгляд особи будеється дещо інакше, ніж на рівні загальнофілософської теорії. Загальнофілософська, як і, наприклад, соціально-філософська теорія особи орієнтується на тлумачення останньої як «суми соціальних ролей» або ж на розуміння її як суб'єкта, що персоніфікує у неповторній формі деяку сукупність суспільних відношень. Філософія освіти, як свідчать твори С. Русової та інших відомих вчених, особу розглядає скоріше як властивості, що набуваються людиною в суспільстві упродовж усього життя, тобто від дитинства до старості, від народження до смерті. Отже, тут в центрі уваги перебуває формування і самоформування у персональній формі людини як особи.

Тому вихідною ланкою у філософії освіти С. Русової є дитина, отже, людина з її природними задатками, здібностями, потребами, прагненнями тощо. «Як нема в садку двох кушів однаковісінських так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, спроможностями» [8, 4], — відзначала Софія Федорівна. Тому загальнофілософське питання «Що є особа?» С. Русова переводить у площину пошуку відповіді на питання: «Що є дитина як особистість?»

Такий, екзистенціально-персоналістичний, по суті, погляд на особу і зумовлював визнання С. Русовою того, що кожна дитина народжується для світу завдяки неподільності біологічного і соціокультурного процесів у житті людства. У своєму ембріональному розвитку, відзначила С. Русова, дитина проходить різні етапи і форми органічного буття, але в суспільство вона приносить із собою риси, здобуті людиною на шляху тисячолітньої культури, виявляючи різні ознаки належності до тієї чи іншої раси, нації, народності. Разом з тим, вона має і такі індивідуальні риси, що закладені в ній за спадковістю батьками. Немовля, таким чином, відразу є продуктом, з одного боку, безпосередньої спадщини й індивідуальності (онтогенез), з другого — біологічних і соціокультурних впливів (філогенез). Тому й психічна «душа новородженої дитини, — вважала С. Русова, — не є чистий білий аркуш паперу; вона ще до народження дитини має в собі неясні, загадкові риси, які виявляють досвід, враження, колись давно пережиті її прадідами» [9, т. 1, 136]. Отже, на людину з дня народження слід дивитися як на цілком «природну, біологічну, але одночасно і як на особу соціальну, частину громадянства» [9, т. 1, 136].

Людина народжується, перш за все, як істота біологічна. Новонароджену дитину С. Русова розглядає як ціле людське дитя. Так визнається, що воно ще до народження пов'язане певним чином через матір із соціокультурним та вселенськими чинниками. Тому С. Русова вважає, що людина як об'єкт і як суб'єкт освітнього процесу, народжується вже із сукупністю діяльних задатків або інстинктів. Тобто мислителька дотримується тієї думки, що вже народжена людина неповторна й унікальна особистість, але не в соціологічному, а у психофізіологічному аспекті. Засобами акомодатції, переймання від батьків, докільля та утворення звичок дитина поступово набирається соціокультурних життєвих сил, розвивається фізично, інтелектуально і психічно. Причому розвиток біологічних задатків і властивостей характеризує процес функціонального становлення й формування людини в суспільстві, що виявляється у вікових етапах її розвитку та поведінки. Це становлення знаходить свій вираз у специфічних соціально-біологічних рисах дитинства, юнацтва, змужіння і старості.

Якщо індивідуум, у розумінні С. Русової, істота біологічна, то особистість — це людина як соціальна істота. «Людина стає людиною лише в громаді, — писала вона. Свідомість закону, моральне розуміння і закладається лише в спільності, в контакті з людьми. Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовна ідея добра. Лише в спільності, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання, обов'язки» [9, т. 1, 96].

Особистість людини, таким чином, виникає у процесі діяльності людини і розвивається в суспільних умовах її життя. Отже, її діяльне єство постійно перебуває під впливом економічних, політичних, національних, культурних та інших соціальних факторів. Вони складають, за С. Русовою, соціальне оточення формування особистості. Саме ж формування людини як особистості — довготривалий, складний процес соціалізації індивіда, в якому дитина набуває людських морально-психологічних якостей, правил і норм поведінки, суспільної свідомості. Тому С. Русова вважала, що «зрозумівши тісний зв'язок особи з громадянством, уявивши собі найкращі доброчинності, яких вимагають від особи громадянські обов'язки, можна з'ясувати, як саме треба здійснювати соціальне виховання, щоб наслідком його був справжній розвиток громадянства, збільшення в ньому активних розумних діячів» [9, т. 1, 121].

Становлення особи С. Русова пов'язує із процесом соціалізації, який вона розглядає у двох аспектах: по-перше, як процес включення дитини у соціокультурне життя суспільства; по-друге, — в освітньо-педагогічному плані, тобто як вплив шкільного та іншого навчання і виховання на формування особи в розумінні розкриття її здібностей.

Соціокультурна соціалізація особи тлумачиться С. Русовою переважно в плані філософсько-педагогічних поглядів, що усталилися ще із XVIII-XIX ст. Так, вона виокремлює засадничу роль родини і родинного виховання у розвитку особи. Крім цього, вона підкреслює різноманітність впливу товаришів, учнів, людей для становлення особистості. Зрештою, С. Русова найвищим шаблоном соціалізації особи вважає усвідомлення нею свого національно-громадянського статусу. Громадянська соціалізація особи завершується тим, на її думку, що особа, як громадянин, має «ідейну мету свого існування на користь собі і громаді» [4].

Освітньо-педагогічний аспект соціалізації С. Русова пов'язує із діяльністю школи. Особливість даного процесу полягає в його певній упорядкованості, керованості і, таким чином, контрольованості.

Словом, філософсько-освітня концепція особи С. Русової вбачала в соціокультурній екзистенції людини саме такі вихідні моменти, які властиві українській філософській традиції. Людська особистість в межах цієї традиції значною мірою аналізується, спираючись на взаємодію людини з природним довкіллям та громадсько-суспільним середовищем, тобто, розглядається як результат взаємодії Мікрокосму із Макрокосмом. Софія Русова в цьому сенсі продовжує у філософсько-освітньому плані розробляти в умовах суспільства початку XX-го ст. ідею особи як Мікрокосму, що традиційно була притаманна українській філософській думці з часів Київської Русі.

Маючи великий життєвий і педагогічний досвід, всебічні знання, а також «своє філософське розуміння завдань життя взагалі, і свого часу особливо» [4, т. 1, 181], С. Русова була переконана, що становлення особи в системі освіти потребує допомоги, котра спочатку має сприяти «вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини» [4, т. 1, 199]. Тому в педагогічному плані вона важливим вбачала «виробити людину» з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, із незалежним, високо розвинутим розумом,

братерським почуттям до усіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде «ні за яких обставин не загине морально і фізично й втілить у життя свою незалежну думку» [5, 37]. Одночасно в такій освітньо-виховній діяльності реалізовувалася й філософсько-освітня мета, суть якої в тому, щоб акцентувати «культ особи», яка вільно виявляє усі свої творчі сили.

Слід відзначити, що С. Русова розглядає проблеми філософії освіти на початку ХХ-го ст., урахувуючи, перш за все, соціально-політичний аспект національно-культурного розвитку суспільства в Європі, на просторі всієї Російської імперії, а особливо в розділеній між Австро-Угорською та Російською імперіями Україні. Причому вона дійшла сумного висновку, за яким освіта і школа в Україні перебувають в занедбаному і відсталому стані у порівнянні з країнами Західної Європи і навіть із Росією.

Підкреслимо, що в цілому суспільна ситуація в Україні на початку ХХ ст. ставала все більше суперечливою. Українське суспільство, в тому числі й освіта, особливо упродовж 1920-х р. перебувало у стані соціального бродіння. Класово-становою соціальною структурою, що була властива Російській імперії та Австро-Угорщині, була зруйнована, а нова соціальна структура в Україні тільки формувалася. Крім того, у згадані вище роки на передній план суспільного життя в Україні виступила соціально активна особистість, яка заявила про себе вимогами створення національної держави та руйнуванням існуючих на той час капіталістичних форм промислового виробництва.

Сформована в часи Російської та Австро-Угорської імперій система шкільної освіти з 1917-го року в Україні вже не відповідала вимогам тогочасного суспільства. «Сучасна українська школа, — констатувала С. Русова, — не дає дітям освіти, бо вона суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона не відповідає національному духовному складу українського народу», — зазначала автор [8]. Замість школи, яка повинна була пристосувати особу до імперського політико-правового порядку, виникла потреба в школі, яка, з одного боку, була б доступною і масовою, а з іншого, — не обмежувала і не уніфікувала б людську особистість.

Останнє спонукало С. Русову до філософсько-освітнього переосмислення тлумачення особи. Якщо, скажімо, західні мислителі перших десятиліть ХХ-го ст. акцентували пріоритет знань й оперте на них виховання особи, то після всебічного аналізу їхніх вчень С. Русова робить висновок, що особу в системі освіти в цілому слід розглядати на основі соціокультурних вимірів, зокрема, як «моральний критерій» [3, т. 2, 116]. Річ у тім, пояснювала дослідниця, що у людей не однакові ідеї, не однакові практичні орієнтири і цінності. Одні люди ставлять у своєму житті понад усе приватні вигоди, багатство, владу, інші — високу освіту і моральні якості тощо, тобто в кожному історичному епоху, підкреслювала С. Русова, панують свої цінності, а тому ніколи не існує «абсолютно доброго виховання, яке мало б однакову цінність у будь-яких умовах життя; як змінливі ідеали громадянства, так змінливе й виховання, що готує до громадського життя». Але незважаючи на це, «все ж кінцевою метою виховання завжди була і є доброчинність, моральність і все навчання мусить виробити в дитині такий світогляд, при

якому правда і добро стояли б на такому ґрунті, щоб просто промовляли до її розуму й перемагали в ній той егоїзм, що в кожній дитині панує довгий час» [3, т. 2, 157–158].

Отже, справді освічена в контексті філософії С. Русової насамперед моральна особа. Суть у тому, що моральний імператив філософії освіти вимагає, щоб персонально конкретна людина і ніхто інший була суб'єктом засвоєння як знань, так і всього багатства, але не за рахунок інших людей і їхніх благ, а в межах буття свого народу. Тому, за Софією Русовою, ґрунтом для освіти кожного народу «є культ своєї Нації і Батьківщини, бо кожна нація може бути тим більше корисною для Всесвіту, оскільки інтенсивно вона може реалізувати свої власні етнічні вартості» [6].

Народ же стає нацією настільки, наскільки через систему власної освіти й самопізнання обирає власний спосіб буття, спрямованість своєї долі чи зусиль, своє місце в історії людства. Лише народ, який потрапляє у ситуацію онтологічного вибору, вважала С. Русова, отримує найважливішу освітню передумову для перетворення на націю і робить перший крок свідомого національного буття. Приступити до самовизначення через освіту означає ствердити особу у вимірі національної культури, яка, власне, і є різноманітно існуючою системою самовизначення людини як особистого буття. Процес національного творення, згідно з філософсько-освітніми настановами С. Русової, не стільки є власне родовою дією, скільки індивідуальною дією кожної людської особистості, яка належить до конкретної нації і здатна творити.

Необхідно зазначити, що імперативність моральності в становленні особи — це відображення у філософсько-освітніх поглядах С. Русової гуманно-демократичних прагнень й уявлень провідної групи української інтелігенції кінця XIX — початку XX століть про суть ідеалу людини і людської особистості і прогнозування того, якою в кінцевому підсумку повинна стати людина — патріот своєї Батьківщини. Такий погляд на особу був зумовлений в межах філософського осмислення освіти самим життям, довготривалою і виснажливою боротьбою багатьох поколінь українців за утвердження державності, відродження й розквіт української нації, національної культури, мови, школи, системи освіти, ствердження моральних засад українського народу, величезними палкими прагненнями до незалежності, волі, свободи, щастя й добробуту. Тому й соціокультурна динаміка особи — людини від часу дитинства до періоду старості — у філософії освіти С. Русової прямо чи опосередковано пов'язана із вирішенням питань націєтворення, серед найближчих завдань якого в XX ст. гостро стояло питання створення української самостійної держави.

Освічена особистість внаслідок цього повинна не тільки пізнавати, а й змінювати світ на краще та сприяти національному самоствердженню, спираючись на міри громадської моралі. Одночасно С. Русова проводила думку про те, що всебічно сприяючи самореалізації індивідуальних здібностей людини освіта зумовлює її соціокультурний статус. Тому місце особи в суспільстві тісно пов'язане зі станом навчально-виховного процесу в

системі освіти, особливо із якісним рівнем підготовки вчителів. Вчитель за своїм життєвим покликом мусить «з мужністю брати на себе відповідальність, користати зі впливу свого на дитину, дорожити нахилом дитини, підпорядковуватися ним і шукати засоби, щоб якнайкраще скерувати дитину на добрий шлях. Ця наша сугестія разом із тим не повинна обмежувати волі дитини, її самостійної думки, а має лише освітлювати й корегувати її самостійне поступування. Наша відповідальність тут дуже велика, бо майже виключно від нас залежить, куди саме ми направимо волю ще мало свідомої істоти» [10, т. 1, 162].

Вчена вважала, що майбутня доля всього українського народу значною мірою залежить не від складу політиків і чиновників, а від особи вчителя. Оскільки вчитель синтезує в собі психологію, звичаї, культуру свого народу, остільки є «найважливішим фактором в усякому шкільному вихованні, а в національній школі набирає особливого значення» [7]. Вчитель має бути справжнім представником свого народу, поєднувати свою долю з долею народу, жити й самовіддано працювати в ім'я народу, для його блага. Кожен народ має свої особливості, по-своєму оригінальні й самобутні. Це постійно мусить мати на увазі вчитель. Щоб виконувати свою високу функцію, бути корисним народові, плідно працювати для його блага і процвітання, вчителів необхідно узгодити свої цілі і прагнення з цілями і прагненнями свого народу. А в Україні це, на думку С. Русової, можливо тоді, коли вчитель має в собі почуття любові до українського народу, відповідальності перед ним. Тобто особа вчителя виступає носієм соціально-виховних цінностей. А такими цінностями є родина, національна історія і культура, повага до людини та її гідності, розуміння своїх обов'язків і відповідальності перед суспільством і державою, зрештою, патріотизм.

Патріотизм С. Русова розглядає не як морально-естетичне явище типу «любов до рідної землі», «любов до Батьківщини», а як такий вияв соціокультурного існування особи, що виконує функцію «містка», котрий зв'язує особисте життя та навчально-виховний процес із історією народу, наявним суспільством. У цьому сенсі патріотизм у філософсько-освітньому підґрунті педагогіки С. Русової виступає формою поширення особистого «Я» на все суспільство, історію народу. Тому своєрідним інтегратором соціальних цінностей у вихованні С. Русова розглядала національну свідомість. Мислителька підкреслювала, що національна свідомість об'єднує в освітньому процесі все навчання і виховання. Але одночасно вона підкреслювала: «Цю ідею не треба плутати із шовінізмом, це є глибоке прагнення кожного народу знати себе як відокремлену частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людяності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення її скарбів» [7]. Почуття національної свідомості повинно бути домінуючим у вихованні моральності, а навчання має здійснюватися на культурно-національних засадах й обов'язково рідною мовою.

Таким чином, С. Русова стверджує пріоритет навчання і виховання, насамперед, рідною мовою і на базі української культури. Причому засадни-

чим фактором, вважала С. Русова, є наслідування батьківського досвіду, шляхом якого дитина оволодіває не тільки мовою, як засобом спілкування, а й засвоює соціальнокультурні традиції українського народу. С. Русова розуміла мову як констатуючу ознаку української нації і її спасіння від занепаду.

Нова школа в Україні має надати освіті розвиваючий, виховний характер. Навчання у такій новій школі, на думку вченої, повинно спрямовуватися на саморозвиток дитини, на те, щоб допомогти їй стати особистістю, спроможною до подальшої самостійної творчої діяльності. Причому шкільна освіта повинна мати особистісну орієнтацію. Одним із найважливіших завдань школи, підкреслювала С. Русова, «є не випускати зі своїх стін одноманітних горожан» [6]. Вона вважала, що «усе багатство нації в людях, в особах, усе життя її в вільному розвитку усіх здібностей її горожан» [6].

Отже, розгляд проблеми особи у філософсько-освітньому вченні С. Русової містить аспекти, які були справді нові для української педагогіки першої половини ХХ ст. і не втратили своєї актуальності нині. Зокрема, особа в освітньо-філософському розумінні мислиться і визначається як людина, що має певну вроджену психофізіологічну конституцію, генетико-культурно пов'язана із предками та наявним соціальним оточенням — родиною, товаришами, громадою, проходить вікові етапи і усвідомлює мету свого існування та діяльності на користь собі і суспільству. Чинниками становлення особи постають «стихийна» соціалізація, що відбувається внаслідок проживання у певному соціальному мікросередовищі, та раціонально упорядкована соціалізація, мається на увазі діяльність школи. Вчення С. Русової орієнтоване на людину як суб'єкт і об'єкт навчального процесу, на захист прав і свободи особистості учнів.

Уся педагогічна спадщина С. Русової спирається на солідне філософське підґрунтя, яке не втратило у багатьох аспектах своєї значущості і для сьогодення. Адже і в першій половині ХХ ст., коли С. Русова розробляла освітньо-філософські питання педагогіки, і тепер значною мірою вирішуються схожі питання реформування і створення системи національної освіти.

Література:

1. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К.: Ін Юре, 2003.
2. Ківишар Т. Недруковані матеріали автобіографії Софії Русової // Київська старовина. — 1994. — №1. — С. 105–108.
3. Русова С. Дидактика. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
4. Русова С. Дошкільне виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
5. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. — 1913. — № 8. — С. 33–38.
6. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа, 1938, №7. — С. 109–113.
7. Русова С. Національна школа. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
8. Русова С. Нова школа // Світло. — 1914. — № 7–8. — С. 3–16.

9. Русова С. Нова школа соціального виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
10. Русова С. Нові методи дошкільного виховання. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.

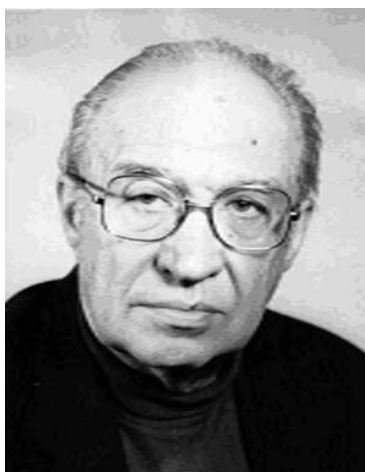
Ольга Фролова. Личность как объект философско-образовательного учения Софии Русовой

Анализируется проблема личности, которая является объектом философско-педагогического учения С. Русовой. Исследуется подход моделирования конечного результата — сформированной личности, который предложила С. Русова. Также обосновывается положение о том, что разработанные С. Русовой образовательно-философские вопросы личности, были новаторскими на рубеже XIX–XX ст., а в некоторых аспектах не потеряли своего значения и сегодня.

Olga Frolova. Personality as a Subject of Sofia Rusova's Philosophical and Educational Study

The article analyses the problem of personality in Sofia Rusova's philosophical and pedagogical study. Rusova's approach to modeling of the ultimate goal — developed personality — is examined in the article. It is argued that Sofia Rusova's educational and philosophical views on personality were innovative at the threshold of the XIX–XX-th centuries and still of great importance today.

ОСНОВНІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ



Лев ТАРАСОВ, Татьяна ТАРАСОВА

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ЭКОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ» («ЭКОЛОГИЯ И ДИАЛЕКТИКА»)

Данная статья является фактически продолжением статьи «Смена глобальной стратегии мышления и новая концепция школьных учебников», напечатанной в предыдущем номере журнала. Здесь излагаются психолого-педагогические основы инновационной образовательной технологии «Экология и развитие»: гипотеза и основные принципы (принцип интеграции, принцип гуманизации, принцип нелинейности, принцип разведения уровней). Обращается внимание на диалектический характер рассматриваемой технологии, что позволяет формировать у учащихся восприятие и осмысление окружающего мира, адекватное его диалектической природе.

В предыдущей статье авторов рассказывалось о новой концепции школьных учебников и о связанной с ней модернизации роли учителя в учебном процессе. Эти идеи находят свое практическое воплощение в инновационной образовательной технологии «Экология и развитие», предлага-

емой школам Украины авторами технологии: профессором Л. В. Тарасовым и доцентом Т. Б. Тарасовой, заведующей кафедрой психологии в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренка. В данной статье представлены психолого-педагогические основы технологии «Экология и развитие» и обращено внимание на диалектический характер этих основ. Заметим, что упомянутые основы отрабатывались в десятилетней практической работе ряда школ Украины, России, Казахстана в рамках образовательной технологии «Экология и диалектика».

Психолого-педагогические основы рассматриваемой технологии можно концентрированно представить в виде основополагающей гипотезы и четырех основных принципов.

Формулировка гипотезы:

Развивающий эффект обучения устойчиво возрастает при условии совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся. Для возникновения и развития данного процесса используются учебники принципиально нового типа. В отличие от существующих учебников, являющихся, по сути дела, сценариями уроков для учителя, учебники нового типа ориентированы подобно самоучителям на самих учащихся и служат основой для разработки учителем собственного варианта поурочного планирования с учетом программы, объема учебного времени, специфики контингента учащихся, особенностей страны и региона, собственных представлений и опыта учителя.

Обращаем внимание на то, что речь идет здесь не просто о продуктивной деятельности учащихся (которая, как известно, нуждается в постоянном управлении извне и без него затухает), а об обладающей способностью самоподдерживаться *совместной* продуктивной деятельности учителя и учащихся. А чтобы этот самоподдерживающийся процесс возник и смог развиваться, необходимо использование учебников принципиально нового типа (о них был обстоятельный разговор в предыдущей статье).

Характерная для традиционной школы репродуктивная деятельность учащихся носит четко выраженный *метафизический* характер. Она исходит из категорических утверждений типа «учитель всегда прав» и «учащийся не должен оспаривать учителя». Технология «Экология и развитие» отказывается от таких утверждений, диалектически полагая, что правота учителя не абсолютна (он может ошибаться) и что учащийся, внимая учителю, вправе в то же время иметь собственное мнение и отстаивать его. Только в этом случае оказывается возможной совместная продуктивная деятельность учителя и учащихся, которую можно рассматривать как выражение *диалектического единства* двух «противоположностей» — позиции учителя и позиции учащегося.

Обращение в технологии «Экология и развитие» к учебникам нового типа, написанных специально «под учащегося» и способных выполнять функции самоучителя, принижает, на первый взгляд, роль учителя в учебном процессе (даже как бы отрицает ее). Однако в действительности роль

учителя в данном случае существенно возрастает. Можно сказать, что она выходит на новый, более высокий уровень — когда от учителя требуется не просто следить за «прохождением» учебника учащимися, а составлять и реализовывать собственное поурочное планирование с учетом содержания учебника и ряда дополнительных факторов. Перед нами характерный пример действия известного гегелевского закона диалектики (*отрицание отрицания*). Образно говоря, перед нами *виток диалектической спирали*: мы отказываемся от роли учителя на определенном уровне, чтобы вернуться к этой роли на существенно более высоком уровне.

Далее рассмотрим четыре основных принципа технологии «Экология и развитие»: *принцип интеграции, принцип гуманитаризации, принцип нелинейности, принцип разведения уровней*. С последним принципом мы кратко познакомились ранее, в предыдущей статье, но для полноты картины мы повторно обратимся к нему в данной работе. Упомянутые принципы лежат в основе не только учебников нового типа, но и всего процесса обучения по технологии «Экология и развитие».

Формулировка принципа интеграции:

Содержание учебного материала и форма, в какой он предлагается учащимся, должны быть такими, чтобы формировать целостное видение мира, где всё взаимосвязано, все разграничения условны и подвижны. Каждый учебный предмет рассматривается как обладающее своими особенностями «окно» в реальный мир, окружающий и включающий в себя учащегося. Принципиально важную роль играют интегративные предметы, или предметы-комплексы, каждый из которых охватывает несколько научных областей.

В соответствии с принципом интеграции необходимо добиваться, чтобы учащийся осознал мир не как набор формальных схем, функционирующих по некоторым жестко определённым правилам, а как совокупность великого множества *диалектически взаимосвязанных процессов*, развивающихся и затухающих по *вероятностным* законам. Заметим, что принцип интеграции существенно выходит за рамки идеи *межпредметных связей*, поскольку требует «привязки» каждого учебного предмета к реалиям окружающего мира и тем самым противостоит характерной для традиционной школы формализации и схематизации учебных предметов. Наиболее глубокое выражение данный принцип находит в интегративных учебных предметах.

Обратим внимание на особенности *естественно-математической составляющей в структуре Учебного плана* для школы, работающей по технологии «Экология и развитие» (см. таблицу):

- предусматривается глубокое профилирование в 10–12 классах на основе завершённого (именно завершённого!) базового образования;
- образовательная отрасль «Человек и мир» на начальной ступени представлена тремя учебными предметами: «Я — человек» (1–4), «Окружающий мир» (1–4), «Украина — моя Родина» (3–4) (в таблице указаны подзаголовки этих предметов применительно к каждому году обучения);

- математика в 5–6 классах представлена двумя параллельно изучаемыми предметами: «Геометрия окружающего мира» и «Число и функция в окружающем мире»; из первого вырастает базовый курс геометрии (7–9), а из второго — базовый курс алгебры (7–9);
- природоведение (естествознание) в 5–6 классах представлено двумя интегративными предметами: «Микромир и Вселенная» (5) и «Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее» (6);
- упомянутые интегративные предметы подготавливают как в содержательном, так и мотивационном плане синхронное изучение в 7–9 классах базовых курсов «Физика», «Химия», «Биология», «География и экология»;
- предусматривается интегративный предмет «Закономерности окружающего мира» в 7–12 классах, являющийся «стержнем» технологии «Экология и развитие»; этот предмет выстроен в виде трех ступеней: «Случайность, необходимость, вероятность» (7–8), «Вероятность в современном обществе» (8–9), «Эволюция естественнонаучного знания» (10–12).

Формулировка принципа гуманитаризации:

Содержание учебного материала и форма, в какой он предлагается учащимся, должны быть такими, чтобы формировать у учащегося позицию не равнодушного стороннего наблюдателя, а активной и ответственной личности, которая осознаёт себя частью природного и социального мира и с заинтересованностью изучает этот мир «изнутри». Важно чтобы получаемая учащимся информация становилась для него лично-значимой и способствовала как экологизации («сейчас» может откликнуться «потом»), так и планетаризации («здесь» может откликнуться «там») его сознания.

Принцип гуманитаризации подчеркивает необходимость гуманитарного воспитания учащихся при изучении любых школьных предметов — не только относящихся к гуманитарному циклу, но и относящихся к естественно-математическому циклу. В соответствии с данным принципом необходимо добиваться, чтобы учащийся почувствовал себя живой частичкой многообразного и в то же время единого мира, как бы участником совершающихся в мире процессов, *преемником* тех, кто жил раньше, *предком* по отношению к будущим поколениям. Принцип гуманитаризации обращает внимание на важность эмоциональной сферы учащегося (удивление, недоумение, любопытство, сопереживание и др.).

Анализируя принцип гуманитаризации, можно условно выделить в нем несколько граней: *грань личного восприятия* (это касается лично меня), *грань сопричастности* (этого достигли люди, значит, это доступно и мне), *грань глобального восприятия* (это нужно знать всем, а значит и мне), *грань ориентации на консенсус* (я могу поставить себя на место других и не должен считать свою точку зрения единственно и полностью верной), *грань личной ответственности* (я отвечаю за последствия своих действий для людей и природы).

Формулировка принципа нелинейности:

Процесс изучения тех или иных разделов программы нелинеен в том смысле, что является также процессом предварительного ознакомления с последующими разделами и процессом более глубокого усвоения предшествовавших разделов. При изучении того или иного круга представлений (понятий) следует в порядке далекой пропедевтики выходить «вперед» (на представления, подлежащие изучению позднее) и одновременно необходимо возвращаться «назад», к рассматривавшимся ранее представлениям, чтобы усвоить их на более глубоком уровне.

Принцип нелинейности противостоит традиционному выстраиванию процесса обучения в виде «лестницы», на каждой «ступеньке» которой познавательный процесс *всякий раз достигает завершенности*. Принцип нелинейности требует, чтобы на общее поступательное восхождение по «лестнице познания» накладывались «броски» как *вперед* (в порядке далекой пропедевтики), так и *назад* (возвращение с выходом на более глубокий уровень понимания). Данный принцип отражает *диалектику перехода от простого к сложному* — когда сложное начинает формироваться уже на уровне простого, а простое приобретает более глубокий смысл при рассмотрении с позиции сложного.

Здесь уместно вспомнить известную *теорему Гёделя*, согласно которой более глубокое понимание того или иного круга вопросов достигается при условии выхода за рамки этого круга, т. е. при переходе к более широкому кругу вопросов. Простой пример: нельзя достаточно глубоко изучить арифметику, оставаясь в рамках самой арифметики, — надо выйти в алгебру. С точки зрения принципа нелинейности, изучение алгебры представляет собой одновременно более глубокое усвоение арифметики.

Формулировка принципа разведения уровней:

В учебном процессе целесообразно развести уровень представления учебного материала учащимся и уровень воспроизведения материала учащимися. Уровень представления материала должен превосходить уровень его воспроизведения. Уровень представления должен быть одинаковым для всех, тогда как уровень воспроизведения должен быть, по возможности, дифференцированным (с учетом индивидуальных особенностей личностного и интеллектуального развития учащегося).

В традиционной школе такого разведения уровней нет, вследствие чего наблюдаются, во-первых, попытки дифференцировать учащихся по группам с разным уровнем развития и, во-вторых, общее занижение уровня представления учебного материала с ориентацией на более слабых учащихся. Принцип разведения уровней позволяет избежать оба указанных негативных явления. В соответствии с этим принципом *всем учащимся предлагается много и разного* (реализуются *равные стартовые возможности для всех*), а каждому учащемуся предоставляется возможность взять из предложенного *столько, сколько он сегодня в состоянии усвоить, взять в первую*

очередь то, что ему сегодня более понятно и интересно. Проблемы с выполнением требований госстандартов при этом не будут возникать, поскольку последние всегда ориентированы на более слабых учащихся. Реализация принципа разведения уровней возможна лишь при условии использования учебников нового типа (об этом мы говорили в предыдущей статье).

Заметим, что принцип разведения уровней был выдвинут В. В. Фирсовым еще в конце 80-х годов прошлого столетия. К сожалению, он до сих пор не нашел широкого применения в педагогической практике. Слишком силен стереотип, согласно которому учебник требуется «проходить» и притом фактически в полном его объеме. К тому же до сих пор школьные учебники остаются строго дозированными «островками» информации, предназначенными для усвоения всеми учащимися независимо от особенностей развития. Отметим также и то, что в традиционной школе, где уровни представления и воспроизведения материала совмещены, широко применяется *сопоставительное оценивание* знаний учащихся — когда производится *сравнение в данный момент времени разных учащихся между собой*. При разведении упомянутых уровней необходимо переходить к более прогрессивной форме оценивания знаний — *личностному оцениванию*, когда производится *сравнение каждого учащегося с самим собой для разных моментов времени*. Сегодня всё чаще провозглашается установка для учителей-новаторов: «Не сравнивай одного ученика с другим, сравни его сегодняшнего с ним вчерашним!» Практика такой формы оценивания знаний, предполагающая отказ от сопоставительного оценивания, пока еще не отработана в должной мере.

Нетрудно убедиться в том, что основные принципы технологии «Экология и развитие» *диалектичны*. Они противостоят метафизическим по самой своей сути установкам, присущим традиционной школе. Обязательно ли воспроизводить весь тот учебный материал, который предлагают учитель и учебник? Конечно, обязательно, — отвечает традиционная педагогика и тем самым исключает в данном случае диалектику общего и частного (индивидуального) или, проще говоря, предлагает «стричь всех под одну гребенку». А технология «Экология и развитие» отвечает на поставленный выше вопрос диалектично: «в какой-то мере обязательно, а в какой-то мере не обязательно». Это можно понимать и так: «материал учебника подлежит воспроизведению не полностью, а лишь в какой-то мере — в зависимости от уровня развития учащегося». Теперь уровни представления и воспроизведения материала разведены, теперь «стрижка всех под одну гребенку» отменяется, *диалектика общего и частного* восстанавливается.

Нелинейность процесса изучения учебного материала, предполагающая, «броски» назад с тем, чтобы еще эффективнее и глубже продвинуться вперед, есть не что иное, как *отрицание отрицания* и выражает, как уже отмечалось, *диалектику перехода от простого к сложному*. В традиционной педагогике такая диалектика отсутствует, переход от простого к сложному *прямолинеен*, возвращения назад предусматриваются лишь в духе репродуктивного обучения как тривиальное повторение — то самое, о кото-

ром народная пословица гласит: «повторенье — мать ученья и прибежище для дураков».

Изучение окружающего мира в традиционной школе формирует стороннего наблюдателя в абсолютном (метафизическом) смысле. Этому наблюдателю изучаемые объекты лично безразличны и, по сути дела, не особенно интересны. Принцип гуманитаризации противостоит подобной позиции. Теперь наблюдатель — не просто наблюдатель; теперь он в какой-то мере *соучастник* тех процессов, которые наблюдает. Именно поэтому наблюдаемые объекты и процессы представляются ему личностно-значимыми. Понятно, что только в этом случае возможна экологизация и планетаризация сознания.

Особенно ярко диалектика проявляется в принципе интеграции, согласно которому мир должен предстать перед учащимся не как искусственный метафизический мир с формализованными схемами и с жесткими однозначными связями, а как *реальный мир, развивающийся по законам диалектики — через преодоление диалектических противоречий*.

В этой связи следует особо выделить роль интегративного учебного предмета «Закономерности окружающего мира», являющегося, как уже отмечалось, «стержнем» технологии «Экология и развитие». Он посвящен изучению *вероятностных* идей и подходов, учит ориентироваться и активно действовать в насыщенном случайностями реальном мире, который с полным основанием можно назвать «миром, построенным на вероятности». Такое название оправдано уже потому, что одним из ключевых понятий в реальном мире является понятие «информация», а само оно формируется на вероятностной основе. Можно сказать, что интегративный предмет «Закономерности окружающего мира» раскрывает перед учащимися *диалектику необходимого и случайного* и тем самым эффективно способствует преодолению рамок метафизического мышления.

В заключение отметим, что как с точки зрения содержания обучения, так и с точки зрения методов обучения традиционная школа формирует метафизическое, безальтернативное восприятие и осмысление мира. Технология же «Экология и развитие» нацелена на *формирование альтернативного, диалектического восприятия и осмысления окружающего мира*. По сути дела, она следует многократно провозглашаемому в наше время призыву: «Повернуть школу лицом к жизни!» Технология «Экология и развитие» способствует формированию творческой личности с экологическим и планетарным сознанием, адекватно воспринимающей реальный мир. Только такой личности может оказаться по силам решение сверхзадачи нынешнего времени — *превращение человека, разрушающего природную среду, в сознательного регулятора биосферных процессов*.

Литература:

1. Тарасов Л. В., Тарасова Т. Б. Смена глобальной стратегии мышления и новая концепция школьных учебников // *Философия образования*. — 2005. — № 1. — С. 239–250.

2. Разумовский В. Г., Тарасов Л. В. Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация // Советская педагогика. — 1988. — №7. — С. 3–10.
3. Тарасов Л. В. Педагогический эксперимент «Экология и диалектика». Методические рекомендации. Выпуск 1. Московский городской институт усовершенствования учителей, 1989.
4. Тарасов Л. В. Модель школы «Экология и диалектика» // Школьные технологии (Москва). — 1997. — №1. — С. 55–70.
5. Целищева Н. И. Лев Тарасов и его модель «Экология и диалектика» // Народное образование (Москва). — 1997. — №1. — С. 20–25.

Лев Тарасов, Тетяна Тарасова. Діалектичний характер інноваційної освітньої технології «Екологія і розвиток» («Екологія і діалектика»)

Стаття фактично продовжує попередню статтю «Зміна глобальної стратегії мислення і нова концепція шкільних підручників», надрукованої у попередньому номері журналу. Тут викладаються психолого-педагогічні основи інноваційної освітньої технології «Екологія і розвиток»: гіпотеза й основні принципи (принцип інтеграції, принцип гуманітаризації, принцип нелінійності, принцип розведення рівнів). Звертається увага на діалектичний характер розглядуваної технології, що дозволяє формувати в учнів сприйняття і осмислення навколишнього світу, адекватного його діалектичній природі.

Lev Tarasov, Tetyana Tarasova. Dialectics of the Innovative Educational Technique «Ecology and Development» («Ecology and Dialectics»)

In fact, this article is a continuation of another research paper «Change in the Global Strategy of Thinking and a New Concept of School Textbooks», published in the previous issue. The psychological and pedagogical grounds of innovative educational technique «Ecology and Development»: hypothesis and main principles (integration, liberal education, non-linearity and differentiation of levels) are presented. It is emphasized that dialectics of the examined technique, makes easier to shape the students perception and comprehension of the surrounding world that is dialectical by its nature.

Ірина СЛОНЕВСЬКА

ПРИНЦИП ДІАЛОГІЗМУ ЯК ОДНА З ОСНОВ ГУМАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються можливості становлення діалогового мислення особистості у предметному полі літературного навчання. Вважаючи останнє необхідною складовою сучасної гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній засаді, що сприяє становленню діалогового мислення особистості.



Загальноцивілізаційна тенденція, народжена наприкінці ХХ сторіччя, — це глобалізація суспільного розвитку, яка впливає на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства, зумовлює зміни в мисленні та ідеях. Найактуальніша гуманітарна дискусія в цьому контексті розгорнута навколо пошуку основи для розбудови відкритого сучасного суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополярної моделі на плюралістичну поліцентристську, адекватну викликам ХХІ сторіччя. Одним із найважливіших елементів такої основи постає зміст освіти, який мусить відповідати зазначеним соціальним очікуванням.

Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкриту нелінійну систему — процес, що постійно перебуває в динаміці. Якщо враховувати такі характеристики освіти, як відкритість, цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм, то закономірно за нею зберігається функція підготовки до життя особистості, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна орієнтуватися у швидкоплинному житті, бо вміє сприймати зміни і творити їх, усвідомлювати змінність природною складовою свого життя. Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу — ті особистісні домінанти, які має формувати освіта ХХІ сторіччя. Дані характеристики мислення дають можливість визначити його як діалогове, що становить передумову сучасного мислення, адекватного запитам сьогодення.

Проте освітні трансформації, мета яких — формування сучасного мислення — процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі й потребує осмислення та обґрунтування.

У статті спробуємо проаналізувати проблему становлення діалогового мислення в контексті актуальних завдань освіти, спрямованих на підготовку людини до життя у мінливому полікультурному світі.

Загальний рівень змін в освіті передбачає інтеркультурність освітнього процесу, і в цьому сенсі актуалізується роль сучасної цілісної літературної освіти. Останню ми розглядаємо важливою складовою шкільної та вузівської гуманітарної освіти, яка здобувається завдяки навчальним курсам української та зарубіжної літератури і мета якої — допомогти особистості сформувати певну метамову — полікультурний код, який дозволяє не заблукати у хаосі інтеграції, полегшує і збагачує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації.

Екстраполюючи проблему становлення діалогового мислення на літературну освіту, акцентуємо ті методологічні підвалини, які, на наш погляд, можуть лежати в основі досліджуваного процесу.

Мета статті — показати, які концептуальні ідеї можуть сприяти становленню діалогового мислення у контексті тих трансформацій, що відбуваються в сучасній літературній освіті й зумовлені появою в загальноосвітньому полі предмету «Зарубіжна література». Певний нерозроблений масив літературної освіти викликав бурхливу полеміку, і пошук методологічних засад його викладання триває досі. Розробка методів викладання зарубіжної літератури передбачає наявність науково обґрунтованої методології, у створенні якої виходимо з тези, що специфіка змісту навчального предмету визначає методологію його вивчення. Вважаємо, що методологічною основою літературного пошуку може стати думка М. Бахтіна, де він стверджує, що «чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, — а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися» [1, 80]. Таким чином, вихідною підвалиною викладання зарубіжної літератури ми пропонуємо визначити принцип діалогізму.

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у XX ст. Ідею інтенційності розвиває Е. Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К. Ясперса і М. Бубера. Філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е. Левінас, П. Рікер, Б. Вальденфельс. Починаючи з феноменології Є. Гуссерля й особливо у філософських розвідках К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтіна діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Так, однією з найважливіших ідей своєї концепції про сутність історії К. Ясперс проголошує діалогову комунікативну взаємодію як спосіб вирішення усіх можливих суперечностей, що виникають між представниками різних видів світогляду [2, 274–280]. При цьому К. Ясперс наголошує на толерантності у міжособистісних стосунках.

Однією з найцікавіших концепцій діалогу можна вважати ідею М. Бубера, за яким діалог відбувається у декількох вимірах: між людиною і Богом, між людиною і людиною, між людиною і світом [3].

Послідовник М. Бубера Е. Левінас визнає пріоритет спілкування над буттям. Проблема Я — Інший набуває, за Е. Левінасом, необхідності

формування в суспільстві передумови зв'язку Я та Іншого, якою може стати мова спілкування і добро. Любов до ближнього в його концепції — це етичне поняття, яке передбачає насамперед відповідальність за Іншого.

П. Рікер, своєрідно доповнюючи Е. Левінаса, стверджує, що діалог починається із визнання Іншого, взаємодії з ним. Цікаво, що, за П. Рікером, особистість загалом розглядається через проблему відношення до себе як до іншого [4].

Діалог як спосіб і напрям мислення набув поширення у першій половині ХХ століття і став одним із наріжних каменів свідомості ХХІ століття — постмодерністської, плюралістичної за сутністю.

Проблема діалогізації освітнього простору почала активно розроблятися наприкінці ХХ ст. в результаті зміни парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення, яке постає сьогодні діалогом освітньої культури щодо екзистенційних проблем, рівноправним спілкуванням різних культур, втілене в художніх надбаннях і в спілкуванні людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки й уявлення про світ, важливий для всіх.

Спіраючись на ідею толерантності, яка, за К. Ясперсом, необхідна в людських стосунках, мету літературної освіти вбачаємо у формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, котра дозволяє терпимо ставитися до інших культур, і здатності жити в полікультурному світі. Ця мета може досягатися через наступні завдання:

- формування здатності сприймати погляд іншого, приймати протилежні ціннісні позиції;
- стимулювання інтересу до інших поглядів, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури;
- формування уміння бачити позитивні моменти у фактах неспівпадіння позицій, культур і ціннісних орієнтацій;
- уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Діалогічне мислення через літературну освіту формується за умови нелінійного розуміння самого процесу навчання, відбору відповідного змісту навчального предмету, стилю викладання. Нелінійний підхід, вважає Н. Кочубей, «означає не відкидання ступеневості, а розгляд її як своєрідного «виходу за рамки», коли на кожному етапі навчання відбувається «забігання вперед» і «повернення назад», і при цьому знання подається цілісно у тій формі, яка відповідає вікові студентів» [5, 71–75]. У проекції на літературу як навчальний предмет такий підхід означає певний діалог — попередників і наступників, творців реальних культурних цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Сутність цього діалогу — «культурно-філософська археологія» (Е. Гуссерль), яка полягає у пошуку прихованого чи загубленого сенсу. Викладач сам обирає реальних учасників подібного діалогу — письменників, мислителів, учених, художників — митців, які за духом найбільш близькі до вирішення заданої проблеми. При цьому важливо уникнути стандартно-лінійного еволюціоністського підходу до літератур-

них явищ, про який ще О. Мандельштам писав у роботі «Про природу слова»: «Для літератури еволюційна теорія особливо небезпечна, а теорія прогресу просто вбивча. Якщо послухати істориків літератури, які стоять на позиціях еволюціонізму, то виходить, що письменники тільки й переймаються тим, як розчистити шлях для тих, хто йде попереду. Теорія прогресу в літературі — найогидніша форма шкільного невігластва». [6, 174–175] Абсолютна протилежність такого підходу — звернення до ідеї «Школи діалогу культур» В. Біблера, яка заперечує бачення літературного процесу, в якому кожний наступний шабель засвоєння знань спирається на попередній і ніхто не забігає наперед і не повертається назад. За В. Біблером, сучасне мислення не остання і найвища сходинка, на яку піднялося людство. У діалогічному мисленні живе кожна попередня культурна форма мислення, становлячи особливу складову сучасного розуміння світу. Із такого погляду, літературна освіта — це сходження за культурними епохами, зміст яких відображено в художній свідомості. Різні типи художньої свідомості в межах однієї історичної епохи перехрещуються, вступають у діалог. Потрібно віднайти традицію, яка дозволить з'єднати, як писав Шекспір, «перерваний зв'язок часів» — зв'язок духовних епох. Пригадаємо в цьому контексті ідею В. Соловйова, який проголосив «цілісне знання». Сенси ідеї у тому, що людина, налаштована на саморозвиток відповідно до ціннісних орієнтирів — Істини, Добра, Краси, — отримує сенс власного буття. Таке «цілісне знання» кожна людина вибудовує способом синтезу духовної культури людства на основі запропонованих цінностей. Даний підхід може бути ефективним у сучасному викладанні літератури. «Занурюючись» у глибину світової культури, викладач літератури разом із учнями здійснює пошук особистісних відкриттів у контексті служіння істині, добру і красі, надаючи своєму предметові таким чином завершеності, осмисленості й цінності. Завдання літературної освіти — навчити учня розуміти «культурного співрозмовника» (ним може бути викладач, товариш, автор, текст, літературний герой), вільно міркувати у процесі діалогу, не сприймати готових істин, а шукати їх, самотійно моделювати, поєднувати, імпровізувати, обирати власний варіант — тобто формувати нелінійний спосіб мислення як сутнісну ознаку сучасної особистості. Діалогічна взаємодія, вибудована у такий спосіб, сприяє — і це найважливіше — пошуку особистісної істини. Адже співучасник діалогу — це співрозмовник, внутрішній стан якого ми прагнемо зрозуміти, чітку мотивацію дій намагаємося інтерпретувати «через себе». І яким би не був діалог за формою: спілкування особистостей, концепцій, культур тощо, але сутнісно в основі будь-якого діалогу, за М. Бахтіним, лежить пошук істини. «Істина не народжується і не міститься в голові окремої людини, — писав учений, — вона народжується поміж людьми, які спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування» [1, 126]. М. Бахтін зауважив, що головне для діалогових стосунків — згода. До співрозмовника, співучасника діалогу треба ставитися як до особистості, намагатися відчувати його внутрішній світ, побачити його зсередини, вжитися у нього. Саме такий пережитий зсередини стан іншого може спонукати до етичних вчинків: співчуття,

допомоги, співпереживання, співпричетності тощо. З останньою умовою тісно пов'язаний принцип персоналізації знань, який становить важливу складову концепції особистісно зорієнтованої освіти, бо передбачає посилення суб'єктності сприйняття літературного твору, досягнення його через персону — автора, літературного персонажа, читача. Особистісна діалогічна взаємодія крізь призму принципу персоналізму сприяє атмосфері моральних, естетичних, інтелектуальних переживань, створює ситуацію зіткнення поглядів, народження різних варіантів вирішення проблеми, проектів, підходів — тобто, у процесі оволодіння знаннями відбувається пошук особистісної істини.

Виходячи з концепції діалогу культур, академік М. Храпченко у статті «Час і життя літературних творів» підкреслював, що літературні твори минулого «входять в орбіту інших часів, вступають у сферу нових ідейних, естетичних запитів, і важливо розкрити те, чим вони дорогі для людини сучасної епохи, якими своїми сторонами вони входять у сучасну культуру» [7, 31]. Філософія діалогу стала визначальною для ХХ сторіччя, можливо, тому, що після набутого трагедійного досвіду людство особливо гостро усвідомило неповторність власного існування і безцінність дару спілкування. М. Бубер визначив буття людини як нескінченний діалог людини з Богом. У сучасному розумінні діалог може мати широкі обрії: діалог людини і природи, людини і культурних пам'яток, читача і книги. Спосіб пізнання іншого — це діалог. Його суть і мета полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію «іншого», пережити його стан. Вищий рівень діалогічного розуміння становить співпереживання головних цінностей спілкування.

Таким чином, сутність пізнання художнього твору полягає в залученні через співпереживання до іншої індивідуальності, іншого дискурсу, іншої культури. Процес читання взагалі можна визначити як створення власних думок за допомогою думок, висловлених автором. Тобто знайомство з художнім твором — це завжди творчий процес, який можна кваліфікувати як особливий діалог між автором і читачем.

Художній текст завжди має внутрішню діалогічність: він спирається на погляди попередників чи сучасників або відкидає їх, апелює до вже сформульованих ідей, літературних типів, соціального досвіду — або піддає їх сумніву, а то і нищівній критиці. Він не просто констатує певні факти, повідомляє про них, а залучає читача до спільного пошуку істини, відповідей на «вічні запитання», притаманні будь-якому справді талановитому твору. Отже, взаємодія читача з художнім твором передбачає широкі діалогічні стосунки з текстом та його автором, особистісне «втягування» до широкого кола проблем, зіставлення читачем отриманої інформації із власним життєвим досвідом, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Саме в цьому полягає ціннісний вплив літератури на особистість. «Будь-яке істинне пізнання переходить у переживання. Таким чином, знання про світ стає моїм переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням, не перетворює мене на суб'єкта чистого пізнання світу, а пробуджує в мені відчуття внутрішнього зв'язку з ним» [8, 217]. На нашу думку, в цих словах А. Швейцера розкривається одне з найважли-

віших завдань гуманітарної, зокрема літературної освіти: дати осмислене, живе, конкретно-емоційне й особистісне відчуття власної причетності людини до світу. Це відповідає сучасній освітній тенденції щодо зміни ролі викладача, який при такому підході до літературної освіти не буває носієм знань, «власником істини» — він один із учасників діалогу, який викладає не певну суму фактів, а свої міркування з їх приводу, запрошуючи до подібних міркувань інших учасників діалогу. Так моделюється ситуація спільного творчого освоєння світу, коли об'єднані в одну структуру учасники освітнього процесу разом вирішують творчу проблему. Таким чином долається сциентистський підхід до викладання, згідно з яким вивчення літератури перетворюється на вивчення літературознавства, що веде до відчуження знань — одного з проявів кризи системи сучасної освіти. Адже метою освіти XXI століття визначають знання не фактів, а цінностей, і тому мова сьогодні йде про парадигмальне реформування як світової, так і вітчизняної освіти, що підкреслюють у своїх наукових розвідках вітчизняні дослідники проблеми: «Освіта має бути наповнена життєво важливими поняттями і питаннями, сенс яких студент чи учень має досягнути через дискусію, співставлення концепцій, думок, поглядів і підходів, що практикуються в реальному соціокультурному середовищі, — стверджує В. Андрущенко [9, 10]; «... знання слід розуміти не як джерело влади, домінування (наприклад, учителя над учнем), а як засіб внутрішнього особистісного перетворення, тлумачення знання як такого, що проходить становлення, де одночасно виникають і зникають значеннєві форми, де необхідно відійти від однозначності у визначенні істини», — зазначає І. Предборська [10, 38]. Пропонується настанова на відтворення фрагментарності світу та множинності істин, відбувається звільнення сучасної людини від полону стереотипних уявлень, кожне з яких претендує на право бути єдиною істиною про світ.

Характерна риса сучасного етапу розвитку системи освіти загалом і літературної освіти зокрема є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогічне мислення, яке постає метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття і свідомого осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний. Діалогізація змісту особистісно-орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох (досвід школи діалогу культур) і діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі.

У цьому контексті особливо значущі взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, «своїм» і «чужим», на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Для вітчизняної пострадянської освіти це дає чудову нагоду підкреслити, що Україна завжди була інтегрована у європейський соціокультурний

простір, жила осмисленням спільних із європейськими проблем і «вічних запитань», користувалася спільним зі світом полікультурним кодом. Молодий українець має ідентифікувати себе як представника нації, яка ніколи не належала до культурної «окраїни». Тісні особисті зв'язки Петра Могили і Рене Декарта, композиторів М. Березовського та В.-А. Моцарта, письменників Марка Вовчка і Гі де Мопассана доводять, що європейська культурна колиска спільна для своїх найталановитіших вихованців. Акцентуючи вагомість такого підходу до літературної освіти як шляху формування нелінійного мислення особистості, згадаємо постмодерністський принцип «ризومي», за яким світову літературу можна розглядати не як ієрархічне дерево, а як об'єднане спільним ґрунтом різнотрав'я. На цьому ґрунті — європейській культурній традиції — вирости твори зі спільними темами, образами, мотивами, ідеями, сюжетами як в українській, так і зарубіжній літературах. Пригадаємо тут «вічні образи» Прометея, Ікара, Дон Кіхота, Гамлета, які знайшли своє літературне життя на українському національному ґрунті (наприклад, міф про Прометея народив літературні варіації у Т. Шевченка, Лесі Українки, П. Тичини, Л. Первомайського, М. Руденка, М. Рильського, А. Малишка); відлуння шекспірівських мотивів часто звучать у творчості М. Вороного, Т. Осьмачки, М. Бажана, М. Рильського, Б. Олійника; образ Дон Кіхота, який привертав увагу філологів, культурологів, філософів від Г. Гейне, В. Гюго, Ф. Достоєвського до Х. Ортеги-і-Гассета та Ж. — П. Сартра, має українське обличчя в творчості Б. Грінченка, Л. Первомайського, Л. Костенко й осмислюється у філософсько-філологічних дослідженнях Д. Затонського). Свої інтерпретації отримують біблійні сюжети й образи, так звані «мандрівні сюжети». Ще ширше простежуємо подібності на рівні визначення спільних проблем, жанрів, напрямів, течій (ідея романтичної свободи, історичного минулого у творах Т. Шевченка, А. Міцкевича, Ш. Петефі, О. Пушкіна; проблема призначення жінки у О. Кобилянської, Лесі Українки, Г. Ібсена, Л. Толстого; розвиток езопівських мотивів у байках Л. Глібова, І. Крилова, Ж. де Лафонтена). Подібні факти — свідчення нелінійної ситуації відкритого діалогу, який завжди відбувався між Україною і світом, підтвердження прямого і зворотного зв'язку між літературами, потрапляння — в результаті вирішення спільних проблемних ситуацій — в один злагоджений темпосвіт. Можна назвати безліч фактів зворотного зв'язку — впливу української культури на світову: знайомство Й.-В. Гете з графом Потоцьким відкрило для німецького письменника Україну; захоплення українською історією, особливо сторінками її козацької звитяги, зумовило відповідну тематику творчості Д. Дефо, Вольтера, Байрона, О. Пушкіна, В. Гюго, П. Меріме, Р. Рільке. Особливе зацікавлення європейських діячів культури викликала загадкова і велична постать гетьмана Мазепи, до образу якого зверталися Вольтер, Байрон, Гюго, Словацький, Делакруа, Верді, Ліст. (Принагідно зазначимо, що симфонічна поема останнього — «Мазепа» — звучала зі сцени палацу «Україна» під час інавгураційного академічного концерту, дуже доречно нагадуючи, що Україна — це дійсно центр Європи, який завжди був інтегрований в європейську історію та культуру).

Діалогічне мислення особистості сприяє формуванню нової — синергетичної — картини культурного світу, акценти у якій поставлені на коеволюції, кооперативності, когерентності елементів. Вони виконують функцію стратегічного орієнтування у повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність, темпоральність і складність.

Отже, концептуальними ідеями, які сприяють становленню діалогічного мислення і формуванню особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., ми визначили ідею інтенційності Е. Гуссерля — «філософську археологію» пошуку сенсу; ідею багатовимірного спілкування, розвинену М. Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої «іншості» та принцип толерантності К. Ясперса; і особливо — антропологічне обґрунтування діалогу М. Бахтіна, за яким діалог — це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку Істини.

Побудований на цій основі діалог, який ведеться у процесі вивчення літератури, розуміється як взаємовплив: кожен з учасників діалогу має право на свій погляд, проте обох цей діалог сутнісно збагачує.

«Нелінійність, метафоричність, випадковість, спонтанність сенсів синергетичних образів і гештальтів, їхня незавершеність і відкритість формують креативний гіпертекстуальний простір можливих світів як простір культури миру і взаєморозуміння. Допомогти стати учасником творення такого світу — у цьому і полягає надзавдання сучасної освіти», — вважає Л. Горбунова [11, 18]. Ми приєднуємося до такого бачення стратегії сучасної освіти і літературної освіти зокрема.

Література:

1. *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1979. — 380 с.
2. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991. — 329 с.
3. *Бубер М.* Диалог. Два образа веры. — М., 1995 — С. 174.
4. *Рікер П.* Сам як інший. — К., 2000. — 185 с.
5. *Кочубей Н.* Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. — 2003. — № 3. — С. 70–75.
6. *Мандельштам О.* О природе слова. Соч. в 2 т. — М., 1990. — т. 1.
7. *Храпченко М.* Художественное творчество, действительность, человек. — М.: Советский писатель, 1976. — 366 с.
8. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью. — М., 1992. — 573 с.
9. *Андрущенко В.* Вища освіта в контексті глобалізації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. — 2002. — Вип. 9. — С. 3–13.
10. *Предборська І.* Постнекласичні інте(рве)нції в освітньому дискурсі // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 37–40.
11. *Горбунова Л.* Можлива відповідь освіти на виклик after-постмодерну // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 13–19.

***Ирина Слоневская.* Принцип диалогизма как одна из основ гуманизации содержания литературного образования**

В статье рассматриваются возможности становления диалогического мышления личности в предметном поле литературного обучения. Считая последнее необходимой составляющей современного гуманитарного образования, автор акцентирует внимание на принципе диалога как методологической основе, способствующей становлению диалогического мышления личности.

***Iryna Slonevska.* Humanization of Literature Study by Means of Dialogical Principle**

The article examines the possible ways of forming the dialogical thinking in the subject field of literature study. Regarding literature as a key component of humanitarian education, the author makes an emphasises on dialogical principle as a methodological ground, which further formation of the dialogical thinking of a personality.

**Галина ГАМРЕЦЬКА**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРІОСОФСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Розглядається проблема становлення історіософського світобачення особистості майбутнього педагога в процесі вивчення суспільних дисциплін, котрі виступають ядром його історіософської підготовки. Автор аналізує недоліки сучасної історіософської підготовки педагога та визначає орієнтири її теоретико-методологічної переорієнтації: принципи

інтеграції, гуманістичної спрямованості, світоглядного плюралізму, діалогічної взаємодії та природоісторизму.

Якісне оновлення освіти як сфери формування людини передбачає орієнтацію на підготовку педагога, спроможного нести подвійну відповідальність за дитину та соціальне життя. Зазначена обставина зумовлює потребу переосмислення методологічних засад професійного становлення фахівця як інноваційної людини та як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності. У такому контексті не викликає сумніву актуальність історіософської підготовки суперечливого процесу засвоєння та досягнення історичної дійсності. Адже вчитель, незалежно від фаху, повинен бути підготовленим до спектру відповідей на значуще для кожної людини історіософське питання: «Яке наше місце, роль і призначення в історії?»

Як показав аналіз вітчизняних досліджень у царині філософії освіти, питання історичної освіти, адаптованої до фахової підготовки педагога, дотепер не досліджувалося, тим більше воно не розглядалося у його ширшому контексті як історіософська підготовка вчителя. З огляду на це варто звернутися до теоретичного доробку сучасних вітчизняних вчених щодо шкільної історичної освіти та професійної підготовки педагога.

Теоретичним підґрунтям для осмислення зазначеної проблеми та вироблення адекватних парадигмальних трансформацій в системі знання про суспільство методологічних засад формування історіософського світобачення фахівця можуть слугувати надбання педагогічної думки щодо професійного становлення вчителя.

Л. Хомич вважає, що до школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільний від стереотипів минулого і політико-ідеологічного тиску. У структурі професійної підготовки вчителя філософсько-світоглядну основу авторка виокремлює як обов'язкову підвалину формування самосвідомості, особистих поглядів і переконань учителя, його духовності і практичного самовизначення [6, 123]. Питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти так чи інакше торкаються й інші вчені: І. Богданова, І. Підласий, О. Сухомлинська, С. Трипольська.

Вагомий внесок у визначення нових методологічних орієнтирів для досягнення історичного буття у процесі історичної освіти зробили К. Баханов, М. Гон, Я. Грицак, Л. Жарова, Б. Корольов, В. Курилів, І. Мішина, В. Мудрак, В. Огнев'юк, О. Пометун, В. Пироженко, С. Терно, О. Удод, Г. Фрейман, Н. Яковенко.

Привертають увагу розвідки К. Баханова, який здійснив детальний аналіз проблеми визначення мети історичної освіти, що може слугувати певним імпульсом для визначення методологічних засад історіософської підготовки майбутнього педагога [1].

Інший дослідник О. Удод, актуалізуючи проблему цінностей у змісті сучасної історичної освіти за умов українського посттоталітарного суспільства, відкидає думку про те, що аксіологічний підхід заперечує об'єктивність історії, приводить до суб'єктивізму в її висвітленні. Такі заяви, вважає вчений, є наслідком поверхового розуміння суті факту в історії, методів і прийомів досягнення істини в суспільних науках [5].

Плідні філософсько-педагогічні ідеї щодо історичної освіти містять дослідження В. Огнев'юка. Автором здійснено системний аналіз культуротворчого потенціалу історії як науки і як навчального предмета, виявлено особливості його використання у виховному процесі в школі та вищому навчальному закладі, проаналізовано суперечності цього процесу й обґрунтовано конкретні заходи щодо підвищення його ефективності за сучасних умов і на перспективу [4].

Вище наведені філософсько-освітні позиції в цілому адекватно, на наш погляд, характеризують основні підходи до вирішення наріжних проблем шкільної історичної освіти. До дослідження ролі соціогуманітарної компоненти у професійному становленні педагога сучасного українського суспільства спонукають наступні обставини.

По-перше, сучасна історіософська підготовка, на нашу думку, недостатньо зорієнтована на можливості й потреби фахівців відповідно до середовища їхньої професійної діяльності. З іншого боку, як засвідчили емпіричні дослідження, ступінь оцінювання ролі соціогуманітарної компоненти професійного становлення вчителя визначається в основному з позицій вузького прагматизму фахівця, що прагне мати гностичну опору при розв'язанні дидактичних проблем. І, як засвідчує власний педагогічний досвід, вчитель загальноосвітньої школи не завжди спроможний використати накопичене філософією багатство у наданні допомоги дитині в її інтелектуальному пошуку.

По-друге, певної переорієнтації вимагає знаннева складова. Це зумовлюється тим, що в історіософській підготовці продовжується культивування лінійного мислення відповідним змістом навчальних предметів і стилем підручників. У вищій педагогічній школі має місце тенденція до не виправдано вузької спеціалізації навчання, обмеження годин на гуманітарні й загальноосвітні дисципліни, схематизація і формалізація викладання й оцінки знань. Крім того, найновіші досягнення науки не знаходять втілення в освітніх практиках, що може негативно вплинути як на подальший розвиток самої науки, так і на сучасність інформації, яка подається у підручниках. Підтвердженням окресленої ситуації можуть слугувати навчальні програми та методи навчання, котрі залишаються довгий час незмінними і яким притаманна певна репресивність, що, у свою чергу, зумовлює переважання монологічності у передачі знань. Таким чином, панування у вищій школі гностичного підходу означає те, що знання залишаються основною метою освіти. Вони ж повинні стати засобом становлення професіонала, його світоглядних орієнтирів.

По-третє, недоліки історіософської підготовки педагога зумовлені загальним станом освіти, який характеризується як кризовий. Один із проявів зазначеної кризи — відчуження освіти від інтересів більшості людей, їх безпосередніх переживань. Вона проходить повз цінності, які необхідні кожному фахівцю, у тому числі педагогу. Зазначена обставина актуалізує значення аксіологічної компоненти історіософської підготовки.

У статті здійснюється спроба виявлення сутності філософсько-освітнього підходу до проблеми становлення історіософського світобачення особистості майбутнього педагога у процесі вивчення суспільних дисциплін, котрі виступають ядром його історіософської підготовки.

Центральна проблема історіософської підготовки фахівця — питання про її цілевизначення. Під історіософською підготовкою розуміємо процес осягнення майбутніми вчителями тенденцій розвитку історичної дійсності, формування соціальної самоідентичності, залучення їх до системи цінностей, норм і відносин суспільства, формування певних соціальних якостей як компонент професійного потенціалу педагогів. Отже, мета історіософської підготовки як реального процесу, на нашу думку, — не «формування», а «становлення» історіософського світобачення особистості. Якщо у першому випадку йдеться про пріоритет умов, які б забезпечували формування особистості за певною матрицею, то у другому — про творення основи для світоглядного самовизначення особистості. Таку основу складає наявність у світогляді складної нестійкої системи можливостей вибору. Згідно із синергетикою, сильний вплив на складну систему може бути менш ефективним, ніж правильно організована резонансна дія.

У педагогічній діяльності це означає, що становлення світогляду стає суто внутрішнім процесом, який передусім повинен резонувати із особистісною природою. Таким чином, ми виходимо на засади гуманної педагогіки, яка спонукає викладача до творення таких педагогічних умов, які б відповідали внутрішнім інтенціям особистості вихованця, сприяли його самореалізації, світоглядному самоствердженню.

Саме тому в історіософській підготовці майбутнього педагога гуманістичну спрямованість визначаємо як провідну методологічну засаду. Причому ми її розглядаємо у поєднанні з діалогізмом, котрий в історичній освіті базується на плюралізмі концепцій щодо трактування історичної дійсності.

Не абсолютизуючи жодної, ми розглядаємо евристичність різних методологій осягнення історичного буття. Наша позиція ґрунтується на тому, що у процесі дидактичної трансляції знань про історію важливе не лише пояснення позитивних чи негативних сторін певних історіософських концепцій, але й, що найголовніше, розуміння ролі кожної у пошуках сенсу історичного буття.

Плюралізм історіософських концепцій створює ґрунт для діалогізації навчального процесу, його поліфонії, забезпечує умови для світоглядного самовизначення суб'єктів освітнього процесу та сприяє толерантизації соціуму, що є ознакою громадянського демократичного суспільства. Можливості історіософської підготовки у сприянні громадянському дискурсу полягають у культивуванні таких дидактичних форм трансляції історичного знання, які спрямовані на утвердження толерантності в середовищі суб'єктів педагогічного процесу, що унеможлиблює конфронтацію, відчуження та недовір'я у суспільстві.

У той же час, абсолютизація плюралізму може призводити до зниження якості результату пізнання, тобто професіоналізму через підміну об'єктивного знання індивідуальною думкою чи «кутом зору». До колізій плюралістичного світобачення можна віднести і те, що перехід до плюралізму викликає в особистості світоглядні коливання і навіть світоглядну розгубленість та невизначеність, а плюралістичні підходи до інтерпретації минулого ускладнюють дидактичну трансляцію знання, націленого на істину, та релятивізують процес його здобуття.

Ми займаємо позицію, згідно з якою значення плюралістичного світобачення не абсолютизується. Ми підтримуємо необхідність здійснення пошуку шляхів подолання суперечностей холістської та плюралістично-релятивістської методологій осягнення дійсності, хоча й усвідомлюємо, наскільки це складніше, ніж проголосити домінування чи то плюралізму, чи то монізму.

Одним із засобів узгодження суперечностей холістської та плюралістично-релятивістської методологій може бути діалогічно-комунікативна спрямованість історіософської підготовки, що набуває особливого звучання за умов переорієнтації культури з пошуків істини на комунікацію. Зазначена обставина актуалізує значення для українського соціуму інтерсуб'єктивного діалогу, головну цінність якого становить те, що всім учасникам спілкування притаманний намір вести бесіду, тобто координувати свої погляди, вірування, думки через з'ясування поглядів, вірувань, думок інших суб'єктів. Таким чином, освіта через діалогізацію освітнього процесу має сприяти формуванню громадянського дискурсу, що, у своє чергу, забезпечує творення умов для культурного синтезу.

Аби людина не перетворювалась на «сироту» у світоглядному плюралізмі, останній має виступати одним із проявів цілісно-плюралістичної парадигми світобачення, яка ґрунтується на узгодженні таких бінарних

опозицій, як «ціле-часткове», «єдине-різноманітне» тощо. У цьому контексті найпродуктивніший, на наш погляд, синергетичний підхід, хоча сама синергетика в інтерпретації історії не претендує на вищий статус, ніж статус проекту. Останнє можна розглядати як один із проявів евристичності теорії самоорганізації: її інтерпретативна стратегія зумовлює діалог, у той час, коли класична претендує на монолог. Використання синергетичного підходу в освітніх практиках забезпечує творення умов для діалогічної взаємодії суб'єктів освіти. Застосування синергетичних ідей у трактуванні історії забезпечує, по-перше, синтез різних підходів до суспільного розвитку; по-друге, дозволяє бачити людину в органічній єдності з природними і соціальними умовами буття; по-третє, сприяє об'єднанню західної і східної традицій, долаючи тим самим властиву кожній з них обмеженість.

Погляд на історію крізь призму процесів самоорганізації методологічна позиція, яку, за В. Васильковою, можна назвати «вгляданням у дійсність і вживанням у неї» [2]. У синергетичному поясненні виникає новий образ світу: світ відкритий і складний, він не «той, що став», а «той, що стає», той, що постійно виникає і змінюється. Він еволюціонує за нелінійними законами, тобто сповнений різноманітних поворотів, які пов'язані з вибором шляхів подальшого розвитку.

Евристичність синергетичного підходу полягає у тому, що його використання може посприяти подоланню світоглядної розгубленості сучасної людини, що втратила довіру до історії через невиправдані очікування від поступального руху. Позиція синергетики, згідно з якою навіть малі флуктуації в епоху біфуркаційного перелому можуть змінювати структуру складних систем, дає сучасній людині надію на те, що індивідуальна активність не зовсім приречена на безглуздя.

Важливе завдання історіософської підготовки — її спрямованість на творення умов, які б забезпечували становлення педагога як громадянина-патріота. Зазначена обставина актуалізує проблему усвідомлення значимості низки питань, пов'язаних із характером представленості досвіду минулого в культурному бутті сучасності. Найперше це зумовлене тим, що в ситуації «виклику» культурно-історична традиція як основа генетичного соціокоду народу слугує необхідною умовою збереження цінностей та світоглядних настанов, без яких виживання соціуму неможливе: моральності, працелюбності і жертвності, виражених у конкретних етнічних та національних формах. Традиція — це один із найефективніших механізмів, що протистоїть руйнівній дії відцентрових суспільних сил.

Традицієзнавчий підхід в освіті ми розглядаємо крізь призму природоісторизму, який виявляється у збереженні вірності досвіду людського співжиття, що нагромаджувався століттями, якнайретельнішому його вираховуванню при розробці різних програм соціальних перетворень, включаючи й освітні. Проблема формування схильності до природоісторизму в організації суспільного й державного життя особливо важлива у середовищі педагогів як провідників національних традицій.

Проте слід зауважити, що відродження традицій у перехідному українському суспільстві вимагає обов'язкового врахування застереження щодо крайнощів філософської абсолютизації дорефлексивних пластів життєвого світу і повсякденного буття, котре може знайти своє завершення в самоізоляції у відсталій партикулярності життєвого світу і втраті його персонального виміру.

Сприятливий шлях, що забезпечує нормальний розвиток традицій, — такий, коли нація може шанувати і зберігати їх, але не зупинятись, а йти вперед, не замикаючись у вузькі рамки своєї традиційної культури, брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно переробляючи їх згідно з інтересами і психологією свого народу.

Формування у студентів цілісного бачення світу, розуміння місця та ролі людини в ньому, і себе зокрема, неможливе без продуманої інтеграції навчальних дисциплін. Зазначене питання актуалізується з огляду на важливість формування у майбутнього вчителя якостей агента інтегративної освіти як такої, в якій учень споруджує власну організацію знання, котра найбільш ефективна для його повсякденного життя, вибудовує як теорію життєтворчості своєї особистості, так і теорію світу [3, 67].

Зробимо наголос на тому, що засобами здійснення історіософської підготовки вчителя у навчальному педагогічному закладі виступають не лише суспільні дисципліни як її ядро, але й психолого-педагогічні знання, науково-дослідницька діяльність та педагогічна практика студентів. Тому історіософська підготовка може виступати інтегруючим чинником різних гуманітарних дисциплін, що певною мірою забезпечуватиме формування умов для правильного розуміння студентами загального зв'язку і взаємозалежності явищ суспільного середовища, тобто з'єднання того «ланцюга», що складає певну картину світу.

Інтеграція навчання, яка відбувається на організаційно-педагогічному рівні (міжпредметні зв'язки, проведення інтегрованих уроків), не може бути самоціллю. Важливіший її світоглядний аспект як формування в особистості міждисциплінарної свідомості. Інтегруючим чинником останньої може бути історіософський потенціал гуманітарних дисциплін.

Здійснюючи його аналіз, ми виходили із пріоритету принципу поліцентричної інтеграції змісту освіти, адекватного сучасним її цілям. Тому, на нашу думку, важливо враховувати можливості історіософського потенціалу різних дисциплін суспільствознавчого напрямку, що формує основу для діалектичного зв'язку, який існує між різними навчальними предметами і явищами історичної реальності. Однак слід зазначити, що найбільшим історіософським потенціалом володіють історичні дисципліни та філософія, причому останню слід розглядати як системотворчий чинник, який визначає предметне поле різних аспектів історіософської підготовки фахівця. Звернемо увагу на доцільність широкого використання інтеграції філософії та історії як навчальних дисциплін, яка базується на внутрішньому функціональному зв'язку між філософією історії та науковою історіографією, котрі постають різними способами пізнання історичного буття: перша — як теоретичне знання, друга — як емпіричний базис. Світоглядний

потенціал окресленої інтеграції зумовлений поєднанням інтерпретації конкретних історичних фактів, подій, діячів з поглядами філософів і трактуванням їхніх філософських розвідок.

З огляду на те, що історіософський потенціал закладений у самому предметі філософії історії, додаткове його обґрунтування виступає зайвим і некоректним. Натомість необхідно простежити можливості зазначеного аспекту в курсі історичних дисциплін. Наприклад, в курсі всесвітньої історії філософським опертям для осмислення причин встановлення нацистської диктатури у Німеччині та чинників життєдіяльності третього рейху виступають окремі положення «філософії життя» (Ф. Ніцше, О. Шпенглер), з позицій якої життя розуміється як вияв суб'єктивності: як воля до влади, жаждою до життя, що ґрунтується на біологічному інстинкті виживання.

Вивчення історії молодіжних бунтів 60–70 рр. XX ст. у Європі та США неможливе без поєднання з філософією екзистенціалізму, репрезентованої Ж.-П. Сартром та А. Камю. Попри глибокий песимізм й утвердження екзистенціалізмом абсурдності буття, варто підкреслити перед студентами його повагу до людини, і, найперше — ствердження величезної її відповідальності перед вибором власних цінностей. Виступи молоді у 60–70 рр. можуть слугувати ілюстрацією того, як при несподіваних поворотах долі лише від самої людини залежить, зламається вона морально чи збереже свою гідність і самоповагу. Для молодої людини важливе усвідомлення ціннісної домінанти екзистенціалізму: будь-який опір, боротьба — це вже внутрішня перемога, і поки людина опирається, бореться, її перемогти неможливо.

Необхідність пошуку глибокого філософського підґрунтя постає перед суб'єктами освітнього процесу і при дослідженні проблем двох світових воєн, які пережило людство у XX столітті. Осмислюючи їхні причини та наслідки, викладач спрямовує думку студентів до життєтворчої сили доктрини «вічного миру» І. Канта як гуманістичного імперативу для сучасного людства, до роздумів щодо гасла «війни всіх проти всіх» як природного стану людей, проголошеного Т. Гоббсом, до дискусії навколо гегелівського обґрунтування необхідності війни як процесу, що застерігає народи від морального падіння, сприяє внутрішньому заспокоєнню нації.

Сучасна філософія переповнена роздумами про майбутнє, стурбована долею людської цивілізації. Такою ж стурбованістю мають бути пронизані й заняття з теми «Світ на межі двох тисячоліть» у курсі всесвітньої історії. Загальна характеристика глобальних проблем сучасності та шляхів їх розв'язання, базована на філософії В. Вернадського, А. Швейцера та членів Римського клубу, має привести студентів до глибокого усвідомлення того, що реалізація «екологічного імперативу» залежатиме від їхньої здатності знайти відповіді на проблеми XXI століття, тобто від рівня сформованості у них «цивілізаційної компетентності».

У курсі вітчизняної історії важливими для аксіологічних та світоглядних узагальнень видаються проблеми, пов'язані з боротьбою українського народу за державність, його трагедією у світових і громадянських війнах та голодоморах XX століття. Сприятливою для філософських інтенцій може

бути тема з історії Давньоруської держави? «Децентралізація та відцентрові тенденції в Русі». Філософським опертям для осмислення проблеми співвідношення суб'єктивних та об'єктивних чинників в історичному процесі може слугувати особистісно-подієве тлумачення історії як царини людських вчинків, яке зустрічається в А. Тойнбі, репрезентаторів школи «Анналів» та вітчизняного філософа В. Табачковського.

У предметному полі історіософії може розгортатися вивчення українських революцій: Українська національна революція (XVII ст.) та Українська національно-демократична революція (1917–1920 рр.). Плідними для осмислення причин поразок українського народу в боротьбі за державність видаються філософські розвідки В. Липинського, М. Михальченка, В. Табачковського, у яких відображено суперечливість української національної самосвідомості, виробленої під впливом геополітичного розташування України на «перехресті» впливів Сходу і Заходу: відмінних культур, світоглядів, цивілізацій. У контексті названих тем має потребу та сенс звернення до філософії А. Тойнбі, з позицій якої усвідомлюється значення вибору народом варіантів практично втілення виклику, роль раціонального проникнення у виклик, значення творчої еліти і лідера, здатних досягнути його сутність.

Ще одним прикладом використання історіософського потенціалу занять із вітчизняної історії може слугувати вивчення українського руху Опору в роки Другої світової війни. Звернення до філософії української національної ідеї (М. Драгоманов, М. Міхновський, Д. Донцов) зумовлене потребою визначення критеріїв оцінки внеску учасників радянської та самостійницької течій у боротьбу з окупантами та необхідністю усвідомлення співвідношення національних та загальнолюдських цінностей.

Як видно зі стислого аналізу, використання історіософського потенціалу історичних дисциплін — продуктивний шлях до взаємозбагачення і взаємозв'язку історії та філософії: історія збагачує філософські погляди своєю конкретністю, натомість, філософія допомагає глибше розуміти історичні процеси, їх багатовекторність та можливі альтернативи. Релевантність зазначеного підходу у функціонуванні освітньої системи зумовлена, на нашу думку, потребами інтегративного відсіву інформації в особистісну організацію знань, що за умов переважаючої тенденції поліморфного розвитку науки і полікультурного розвитку суспільства висуваються на перший план.

Таким чином, наведений філософсько-освітній аналіз змісту історіософської компоненти фахової підготовки, не претендуючи на універсальність, дає можливість визначити орієнтири для забезпечення зростання її ролі у становленні вчителя як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності. Теоретико-методологічна переорієнтація зазначеної компоненти має відбуватися на засадах принципів інтеграції, гуманістичної спрямованості, світоглядного плюралізму, діалогічної взаємодії та природоісторизму.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у поєднанні розгляду історіософської підготовки з іншими складовими світоглядного становлення майбутнього вчителя.

Література:

1. *Баханов К.* Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти // Історія в школах України. — 2002. — № 1. — С. 15–22.
2. *Василькова В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации). Серия: «Мир культуры, истории и философии». — СПб.: «Лань», 1999. — 480 с.
3. *Клепо С. Ф.* Концепція інтегративної освіти або чим сучасна філософія може допомогти педагогіці // Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (25–26 листопада 1997 року). — Полтава: ПОІПОПП, 1997. — С. 66–68
4. *Огнев'юк В. О.* Культуротворчий потенціал історії та виховання молоді: Автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.03 /Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1996. — 24 с.
5. *Удод О. А.* Аксіологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії // Історія в школах України. — 1999. — № 3. — С. 27–30.
6. *Хомич Л. О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. — К.: «Магістр-S», 1998. — 200 с.

Галина Гамрецкая. Теоретико-методологические основы историософской подготовки педагога в контексте модернизации отечественного образования

Рассматривается проблема становления историософского мировоззрения личности будущего педагога в процессе изучения социальных дисциплин, которые выступают ядром его историософской подготовки. Автор анализирует недостатки современной историософской подготовки педагога и определяет ориентиры ее теоретико-методологической переориентации: принципы интеграции, гуманистической направленности, мировоззренческого плюрализма, диалогического взаимодействия и природоисторизма.

Galyna Hamretska. Theoretical and Methodological Grounds of Historiosophic Teacher-training at the time of Educational Modernization

The article touches upon the historiosophical worldview formation of the future teacher in the process of social sciences studying. The social sciences are the core elements in historiosophical training. The author analyses the lacks of contemporary historiosophical teacher-training and determines the points of its theoretical and methodological reorientation (integration, humanism, worldview pluralism, dialogue interaction and historical coherency).

Наталія САВЧУК

МЕНТАЛІТЕТ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

У статті окреслено обоюсторонній зв'язок між менталітетом й освітою, яка, володіючи унікальними властивостями, здатна за відповідних умов виконувати домінуючу роль і таким чином привести суспільство до кардинальних змін. Залишаючись найбільш рухомою частиною культури, освіта закладає основи майбутніх змін у суспільстві та передбачає його розвиток. Саме освіта повинна стати «агентом середовища», котрий здатний керувати індивідуальною та суспільною ментальністю.



Стрімкі соціальні зрушення, зміна форм мислення, поява нових потреб та інтересів зумовлюють необхідність пошуків адекватних освітніх формотворень. Серед них слід відзначити менталітет як синкретичне формотворення, що потрапило в поле філософського аналізу з етнології, культурології, антропології, соціальної психології. Ментальність породжується відповідним культурно-історичним контекстом, досвідом життя багатьох поколінь. Саме ментальність слугує тим імпульсом і мотивом, який інколи не усвідомлюється, але визначає поведінкові імперативи великої спільноти, що своєрідно оцінює оточуючу дійсність і своє місце в ній.

Вперше термін «менталітет» зустрічається в роботі американського філософа Р. Емерсона (1856 р.), який вводить його, розглядаючи основне метафізичне значення душі як першоджерела «цінностей та істин». Піонером у застосуванні терміна виступив Л. Леві-Брюль в книзі «Ментальні функції у відсталіх суспільствах», в якій він досліджує мислення первісної людини і визначає поняття «ментальність» як відносно цілісну сукупність думок, вірувань, навичок духу, що створює картину світу та скріплює єдність культурної традиції в будь-якій спільноті.

Розробка теорії ментальності була реалізована школою «Анналів». У працях її представників: М. Блока, В. Вовеля, В. Л. Февра, Ж. Дюбі, Р. Мандру, Ф. Броделя, П. Шоню поняття «менталітет» визначалося по-різному. Наприклад, Р. Мандру інтерпретував його як «історію бачення світу», Ж. Дюбі

як «колективну уяву», П. Шоню вважав ментальність основним предметом історичного дослідження, В. Вовель визначав ментальність як «сили інерції ментальних структур», інші — як «сукупність підсвідомої діяльності».

Концептуалізація ментальності була підготовлена процесом розширення психоаналізу, який пронизував найрізноманітніші шари культури — від побутового до філософсько-світоглядного і зумовлював його дієвість, що дозволяла за допомогою концепту несвідомого пояснювати причини дисгармонії в самосвідомості культури.

У подальшому термін «ментальність» застосовується в культурологічних, психологічних, історіософських дослідженнях, а останнім часом стає привабливим для філософсько-освітніх розвідок й окреслюється в них досить широко. Так, у розумінні Д. Зіглера менталітет включає почуття, симпатії та антипатії, образи, уявлення про людину та її місце у світі. М. Барг розуміє ментальність як певну парадигму духовності та структуротворчий елемент системи інтелектуальної, моральної, психологічної орієнтації людини. Б. Гершунський, визначаючи міждисциплінарне понятійне поле, в характеристиці менталітету розглядає його з погляду психології, соціальної історії, філософії, культурології. За А. Гуревичем, це соціально-психологічні настанови, автоматизм і звички свідомості, спосіб сприйняття світу. Для В. Василькової та О. Донченко менталітет — суспільне явище, що володіє особливостями, властивими тій чи іншій нації. Російський дослідник М. Шевяков визначає менталітет як найбільш константну глибинну частину соціальної інформації, котра визначається традицією та культурою і трансформується з покоління в покоління.

Отже, науковою спільнотою менталітет розглядається як сукупність повсякденних усвідомлених уявлень, символічних образів і цінностей, як архетипна компонента колективного несвідомого і як корелят свідомого та несвідомого, як певний сплав ідеологічних настанов, раціональних орієнтацій і невідрефлексованих компонент колективної свідомості. Але, незважаючи на певну змістовну розпливчастість, нестійкість, невизначеність, він має здатність поширюватися на найскладнішу сферу людської життєдіяльності — сферу емоцій та світобачення. У зв'язку із цим при потребі його можна коректувати. Дана його властивість спонукала нас окреслити у статті вплив освіти на менталітет соціуму.

Категорія «менталітет», зокрема її світоглядний характер, дозволяє використати дане поняття для визначення змістовних параметрів вищих цінностей і цілей освіти. Сфера освіти повинна виконати роль, за влучним висловом Б. Гершунського, ментальноперетворюючого «агента середовища», котрий здатний активізувати складний процес управління ментальною енергетикою соціуму.

Визначаючи роль даної категорії серед освітніх цінностей, необхідно пам'ятати про те, що, по-перше, менталітет формується різними поколіннями людей і «за рахунок природного часового зв'язку, успадкування духовних цінностей поколінь та актуалізації соціальної пам'яті, об'єктивно існує у вигляді суб'єктивної реальності» 1, 11–12.

По-друге, евристичні переваги менталітету об'єктивно породжуються економічним, соціальним, політичним, загальнокультурним контекстом. Однак вони суб'єктивно «заломлюють» різні історичні фактори, які в кінцевому підсумку впливають на перебіг історичного процесу.

По-третє, керуючись у своїй поведінці складовими менталітету, людина відбирає імпульси і враження, що ідуть від зовнішнього світу, і перетворює їх на дані свого внутрішнього досвіду.

По-четверте, слід пам'ятати ще один принциповий момент: менталітет — утворення лише відносно стійке. Воно має тенденцію видозмінюватися під тиском стихійного та організованого, ним можна керувати, а в деяких випадках маніпулювати. Історія знає багато прикладів насильницького впливу на менталітет, зміни генетичного коду ментальності в інтересах пануючої моноідеології (соціалістичний експеримент, німецький націонал-соціалізм, китайська «культурна революція» тощо).

Вищезазначені факти підтверджують думку російського дослідника Б. Гершунського про взаємний зв'язок між менталітетом й освітою. Він пише: «З одного боку, характер навчальної діяльності залежить від ментальних пріоритетів. З іншого, самі ці пріоритети, життєві цінності та ідеали залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій і моральних підвалин до їх безперервного збагачення і розвитку» [2, 8]. Отож, якщо освіта володіє унікальними властивостями, котрі передбачають наявність власних цінностей та норм, то за відповідних умов вона здатна виконувати домінуючу роль і, таким чином, привести суспільство до кардинальних змін. Це підтверджує сумний досвід Радянського Союзу, зокрема України, де далеко не останню роль у трагічному за своїми наслідками розвитку відіграла заангажована комуністичною ідеологією сфера освіти і виховання. Водночас був сформований надетнічний менталітет натовпу, якому притаманні наступні риси:

- крайня нетерпимість до інших думок та нестандартної поведінки, відсутність альтернативного мислення;
- позбавлення трудового і творчого компонентів, заздрість, «комплекс Шарикова»;
- соціальний інфантилізм, небажання і невміння брати на себе відповідальність, схильність до стагнації, до деструктивної поведінки, зневажливість дитинством і старістю.

І навпаки, як позитивний може слугувати досвід Данії. У середині XIX століття в країні склалася така критична ситуація, яка поставила під загрозу можливість збереження Данії як самостійної національної держави (вона пригнічувалася Німеччиною на всіх рівнях). Початком відродження країни та її наступного поступального розвитку стало формування національної свідомості через освіту. Таким же шляхом пішла Японія, яка для збереження економічної і політичної незалежності головним ланцюгом державного реформування зробила освіту. Справді, без освіти, провідною метою якої постає розвиток особистості, унеможливується реформування суспіль-

ства. У цьому принциповому питанні криється серйозна гуманітарна проблема, пов'язана зі встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство.

До кінця 80-х років у нашій країні пріоритет визнавали за суспільними впливами. Навіть спробу відомої американської дослідниці, етнопсихолога М. Мід обґрунтувати типологію історично змінних стосунків між старшим і молодшим поколіннями частина вітчизняних суспільствознавців зустріла нищівною критикою. Адже дослідниця показала закономірну появу наприкінці ХХ століття нового характеру цих стосунків, яким притаманна втрата виняткового впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність молоді. М. Мід запропонувала наступну класифікацію культур: постфігуративна, де діти вчаться насамперед у своїх попередників; конфігуративна, тобто діти і дорослі вчаться в однолітків; та префігуративна — дорослі вчаться також і у дітей.

Досить однорідна постфігуративна культура характеризувала примітивне суспільство. У такій культурі, як зазначає дослідниця, «кожна зміна протікає настільки повільно та непомітно, що дідусі, котрі тримають новонароджених онуків, не уявляють для них ніякого іншого майбутнього, відмінного від власного минулого. Минуле дорослих виявляється майбутнім кожного нового покоління; прожите ними — це схема майбутнього для їхніх дітей» [3, 64].

З часом культура перетворюється, поява нового визнається корисною, розробляються навіть спеціальні норми для впровадження нового, підтримуються різні форми конфігуративного навчання — від однолітків, від колег по навчанню та праці. Більш складна за змістом культура розширює діапазон соціальних ролей. Прискорення розвитку призводить до появи нових технологій, котрі неодноразово змінюються за життя одного покоління, а тенденція зазначених взаємозв'язків поволи стає потребою для старшого покоління вчитися новому, нетривіальному в молодих.

Е. Еріксон, намагаючись подолати «несвідомі забобони суспільства в поводженні з дітьми», дійшов висновку, що за спрощеними моделями стосунків «дорослий — дитина», «вчитель — учень» приховано той головний факт, що людське дитинство — найфундаментальніша основа людської експлуатації» [4, 376]. Дослідник розкриває ті психічні чинники, що підживлюють інерцію побутової свідомості, своєрідну традицію дискримінації особистості дитини, характерну для повсякденного нерелексивного спілкування дорослого з дітьми. Така практика, прийнятна для соціально-психологічного клімату авторитарного суспільства, сприяє втіленню освітою, насамперед, замовлення держави (згубний результат такої «співпраці» ми окреслили вище).

Справа в тому, що традиційна система, за термінологією М. Мід, все ще дотримується настанов постфігуративної культури, спираючись на принцип однаковості всіх людей і необхідність засвоєння одних знань, умінь, навичок. Переважно лінійний, детермінований характер сучасної освіти уніфікує навчально-виховний процес, робить його відірваним від реалій сьогодення, зорієнтованим на дисциплінарне розгалуження, таким, що не задіює ніякі,

крім інтелектуальних, ресурси еволюції людини. Навіть реформістська за своєю суттю сучасна національна освіта забезпечує власну систему наперед заданими програмами, схемами, інструкціями, методичними порадами, а, отже, заздалегідь запрограмованим спрощенням навчального процесу. Вчитель, вихователь повинен вихолощувати власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних і духовних цінностей, світоглядні позиції й, натомість, спрямовувати їх так, щоб вони якомога повніше відповідали меті навчально-виховного процесу, певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Окреслена ситуація, у свою чергу, може призвести до примітивізації навчального матеріалу і залишити почуття глибокого незадоволення у викладача, який усвідомлює здійснювану ним профанацію, та перекручене уявлення про гуманітарне знання як набір простих сентенцій в учня. Як результат — відсутність бажання подальшого самовдосконалення. Це виправдовується при набутті не дуже високого рівня навичок, але вочевидь недостатнє для повноцінної життєвої самореалізації особистості.

Х. Ортега-і-Гассет порівнював життя з корабельною катастрофою, а культуру — із стрімкими помахами рук заради власного спасіння. Філософ пише: «Десять століть безперервного культурного зростання принесли серед багатьох завоювань один суттєвий недолік: людина звикла почуватися в безпеці, втратила почуття корабельної катастрофи, її культура обтяжилася паразитичним вантажем. Ось чому повинні відбуватися зрушення, оновлюючи в людині почуття хисткості її становища... Необхідно, щоб усі звичні засоби спасіння вийшли з ладу, і людина зрозуміла: схопитись немає за що. Лише тоді руки знову почнуть рухатись заради спасіння» [5, 436]. Саме в пошуках нових стратегій «спасіння» освіти як однієї із складових культури сучасна філософія звертається до нових освітніх методологій, які містять евристичні ідеї щодо розвитку особистості. У вищезазначеному контексті заслуговують на увагу звернення до синергетики, завдяки якій науково-освітній дискурс дедалі більше позбавляється конфронтаційності та збагачується принципом доповнювальності, що, своєю чергою, створює нові рефлексії щодо ролі освіти у забезпеченні умов для становлення нового світогляду, вільного від негативних нашарувань.

Евристичним, на нашу думку, може бути використання постнекласичної методології, яка розширює освітній простір, збагачує його, заохочуючи до обговорення різних поглядів. За таких умов учитель і учні починають бачити кожен свою особисту думку лише як одну з можливих у великій сукупності різних поглядів.

З огляду на специфічність постмодерністського світосприйняття, доцільним може бути звернення до філософсько-освітніх позицій Р. Рорті, який для більш влучної характеристики процесу формування себе «засобом діалогу» вводить термін «едифікація» замість терміна «едресація». Едифікація, вважає філософ, дає уявлення про два діалогічні типи освіти: залучення до існуючої традиційної культури та усвідомлення істинності результатів власного досвіду і роздумів [6].

Про діалогічне навчання говорять й інші дослідники. Так, зокрема, представник критичної педагогіки П. Фрейре вважає, що за допомогою діалогу, який включає всіх його учасників у процес навчання, можна перейти від пасивного сприйняття ситуації до критичного осмислення того, що попередньо сприймалося як належне.

Доволі актуальними уявляються сьогодні розвідки російського дослідника М. Бахтіна [7, 9] щодо діалогу як форми пошуку себе самого у світі. Метод бахтінського діалогу дозволяє по-новому побачити пізнавальний процес. Цінність даного методу в тому, що він здатний розвивати скептицизм у пошуках істини, потребу в самоаналізі своїх відчуттів. Процес навчання будується таким чином, щоб його мета не зводилася до прагнення у процесі діалогу навчити істини. Вчитель повинен головним чином ознайомити учнів з різними ситуаціями, щоб кожен міг досягти істини власним шляхом. Вчитель рівний партнер у діалозі, він не керує учнями, не дає остаточних відповідей на поставлені питання, оскільки останнє суперечить характеру свободи. Учень повинен сам контролювати і знання, і норми своєї поведінки. Значення цього методу у тому, що він сприяє формуванню в людини почуття власної гідності, розумінню своєї цінності і значущості.

Крім особистісних взаємовпливів, освітня сфера безпосередньо стосується формування інтегрально зрозумілого менталітету, який характеризує світоглядні настанови, життєві пріоритети та мотиви поведінки малих і великих груп людей, в тому числі й таких глобальних об'єднань, як соціум і людство в цілому. Б. Гершунський, звертаючись до цієї функції освіти, слушно зауважує: «Саме в менталітеті синтезуються категорії смислу буття, віри, знання, волі, котрі і наперед визначають реальність повноцінної життєвої самореалізації особистості, і наповнюють конкретним змістом існування людини і людських спільнот та їхньої взаємодії у просторі і в часі» [8, 8].

Таким чином, дослідження впливу освіти на менталітет сучасного соціуму настановлює на наступні висновки, окремі з яких можуть бути орієнтирами подальших наукових розвідок з даної проблеми. По-перше, повноцінна життєва самореалізація особистості можлива за умов, якщо людина глибоко вірить у своє індивідуальне неповторне призначення, бачить у ньому вищий смисл життя й одночасно відчувається частинкою природи та людської спільноти.

По-друге, як продукт певної культури з її цінностями, пріоритетами, світосприйняттям кожна особистість має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої вона сприймає світ. Завдання освіти — «вбудуватися» в мозаїку культурних парадигм, створюючи комунікаційну матрицю в режимі оберненого зв'язку.

По-третє, надзвичайно важливе усвідомлення того, що сфера освіти відрізняється досить чітко вираженою нормативністю, що дозволяє судити про те, чому і як саме формувалася і формується та чи інша ментальність соціуму. Тому саме освіта — це той «агент середовища», котрий здатний активізувати, удосконалити складний процес управління індивідуальною та суспільною ментальністю.

По-четверте, при потребі можливо коректувати і перетворювати життєві орієнтири як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму, використовуючи нові філософсько-освітні методології, в яких основну цінність становить творення особистості.

Література:

1. *Гершунский Б. С.* Менталитет в структуре образовательно-педагогической аксиологии // Национальные ценности образования: история и современность. — М., 1996.
 2. *Гершунский Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 7–17.
 3. *Мид М.* Культура и мир детства. — М., 1998.
 4. *Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб., 1996.
 5. *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. — М., 1991.
 6. *Рорти Р.* Понимание // Философия и общество. — 2002. — № 3. — С. 18–22.
 7. *Бахтин М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975. — С. 7–17.
 8. *Гершунский Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 3–7.
-

Наталья Савчук. Менталитет в контексте образовательной системы

В статье показана взаимосвязь менталитета и образования, обладающего уникальными особенностями, способного в соответствующих условиях выполнять доминирующую роль и таким образом обеспечить кардинальные изменения в обществе. Оставаясь наиболее подвижной частью культуры, образование закладывает основы будущих изменений в обществе и предвидит его развитие. Именно образование должно стать «агентом среды», способным управлять индивидуальной и общественной ментальностью.

Natalia Savchuk. Mentality in the Context of Education System

The reciprocity between mentality and education, which have unique properties and able under the definite conditions fulfill the dominant role bringing society to radical changes, is showed in the article. Education as the most flexible part of culture gives ground to the future changes in a society and predetermines its development. Education should become «an agent of the environment» and manage individual and social mentality.

**Марина КЕХТЕР**

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ: ІНТЕГРАЦІЯ ЖІНОЧОГО ЯК СКЛАДОВОЇ НОВОЇ ЕВОЛЮЦІЙНОЇ ПАРАДИГМИ

Розглядається проблема гармонійної, конструктивної взаємодії чоловічого та жіночого в соціумі, шляхи подолання гендерної дискримінації і негативного впливу гендерних стереотипів на конструктивний, творчий розвиток особистості. Гендерна проблематика в останні роки набуває активного розвитку у філософії, психології, соціології, політичних науках. Мета статті — привернути увагу до проблеми гендерної рівності, а також висвітлення результатів експерименту, який був проведений зі студентами і який було спрямовано на поширення уявлень про гендерні стереотипи.

Двадцятье сторіччя залишилося у нашій пам'яті як епоха видатних наукових досягнень. Але двадцять перше сторіччя, на жаль, успадкувало від минулого чимало глобальних проблем, вирішення яких вкрай необхідне для можливості подальшого еволюційного розвитку суспільства. Маскулінна культура, яка домінувала протягом двох останніх тисячоліть, вичерпала свій потенціал і сьогодні все більш наявно викриває тупикову фазу у своєму розвитку. Глобалізація усіх процесів сучасного суспільства призводить до потреби розуміння і швидкого реагування на ті зміни, які відбуваються на макро- і мікрорівнях у всіх сферах взаємодії людини і природи. Характерна для маскулінної культури стратегія насильництва й ігнорування у будь-якій формі опозиціонування призвела до знесення самої себе і вступу до фази самознищення. Подальше ігнорування, маргіналізація жіночих стратегій виживання ставить під загрозу можливість існування людства як виду.

Для подолання кризи розвитку соціуму необхідна активізація жіночих стратегій виживання на всіх рівнях інтелектуальної та культурної діяльності людства. Характерна риса цих стратегій, що базуються на фемінній культурі, — спрямованість на особистість. Один із шляхів легалізації фемінної спрямованості в соціально-культурному аспекті — це інтенсивне включення гендерної проблематики до формування нової освітньої парадигми.

У процесах демократизації, що поступово набувають незворотнього характеру в Україні, проблема гендерної рівності дуже важлива. Парадок-

сально, що в Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, жінки змушені відстоювати ті права й соціальні захисти, які вони вже мали [4].

Сучасне суспільство сформувалося в умовах двотисячолітнього домінування патріархатної культури, маскуліної за своєю суттю, для якої характерна жорстка детермінація структури соціальних відносин з перевагою авторитарного типу управління. В інтелектуальній історії людства панувала мізогінія — нейтралізація, виключення жіночого як із системи раціонального філософського мислення, так і з системи організації життя суспільства. Репрезентуючи тип мислення, маркований як «чоловічий», наукова стратегія класичної науки зводилася до технології контролю за природою і суспільством. Жіночий досвід переживання та осмислення життя був повністю нівельований.

Наука занурена в соціум, і соціум усмоктує в першу чергу ті ідеї, які підтверджують «правильність» соціальних змін за тієї чи іншої історичної доби. Активне поширення ньютонівської системи світосприйняття у Західній Європі за доби знищення феодалізму і наступу машинної цивілізації яскраво демонструє спроби надати універсальності законам, які діють у локальних сферах реальності [7]. Наука розвивалася і відображала діалог людини із природою. Відчайдушні спроби досягнути неможливого, страх і відчуття власної безпорадності найчастіше підштовхували людину до бажання знайти прості пояснення складних явищ, до уявлення про природу як про велику механічну іграшку. У ній всі процеси відбуваються у співвідношенні із закономірностями, в яких знання вихідних умов дає гарантію передбачення результату. Жорсткий детермінізм, розподілення всього, що існує, на частини, прихильність до пошуку у всьому вертикальної ієрархії відводили від бачення природи такою, як вона є. Кажучи «людина», ми з повним правом могли поставити знак рівності і сказати «чоловік». Жінка з її особливим досвідом переживання світу, а водночас і все, що було кодифіковане в європейській культурі як прояв жіночого і не вписувалося у лінійне мислення, а також у межі раціонального, відкидалося, прирівнювалося до понять «природа», «стихія», «хаос».

Наведемо уривок з філософського есе Георга Зіммеля: «Мистецтво, патріотизм, мораль взагалі й соціальні ідеї зокрема, правильність практичного судження й об'єктивність теоретичних знань, енергія і глибина життя — всі ці категорії за своєю формою і спрямованістю належать всьому людству, але у своїй реальній історичній конфігурації вони наскрізь чоловічі. Припустімо, що всі ці речі, розглянуті як абсолютні, ми визначаємо одним-єдиним словом «об'єктивні». Тоді ми виявимо, що в історії нашої раси має вагу рівність: об'єктивний = чоловічий» [10, 56].

Оскільки жіноче маркувалося як стихійне, хаотичне, негативне, то сама жінка існувала без права голосу і права участі у створенні картини світу. Патріархат остаточно переміг, але людство прогало. Почалася тривала боротьба людини з самою собою; були зруйновані природні відносини з навколишнім світом; домінуюча культура набула рис особистості з комплексом неповноцінності, яка постійно намагалася компенсувати проблеми свого «недорозвитку» за рахунок «когось іншого». Таким «кимось іншим» для чоловіка виявилася жінка, а для людства — природа.

Яскраве свідчення цього — екологічна ситуація на всій земній кулі. Людству стало важко виживати на планеті через те, що основну частину свого процесу мислення воно проводить у просторі соціокультурних структур, занадто далеких від реального, природного життя. Щоб підвищити або знизити ціну за барель нафти світові лідери витрачають життєві й матеріальні ресурси задля компенсації своїх амбіційних інтересів. Незрівняно менші обсяги ресурсів витрачаються на вирішення справді життєво важливих проблем людства.

Жорсткий детермінізм, властивий патріархальному світосприйняттю, — характерна риса локальних систем, тому спроби розповсюдити закони, які діють у локальних системах, на упорядкування світу в цілому призводять до негативних наслідків, особливо в умовах сучасної швидкості розвитку технологій і можливостей впливу людини на середовище свого існування.

Переосмислення ставлення людини до світу, яке неможливе без прийняття жіночого як рівноправної складової, стає все більш актуальним для сучасного розуміння устрою соціальних систем як складних і відкритих, що знаходяться у постійній взаємодії із середовищем. Це відповідає концепції роботи кожної живої системи, а соціум повинен бути і є таким.

Філософія фемінізму другої половини минулого століття зробила суттєвий внесок у відмову від практики бінарного, фалологоцентричного мислення. Вона обґрунтувала рівноправність усіх практик і форм життя, затвердила принципи відкритості, динамічності, відсутності ієрархій у сфері сучасного життя і розвитку демократичних стратегій [2].

Але для чого жінці потрібна політична й економічна влада? З погляду філософії, соціальну систему формують об'єкт і суб'єкт управління. Система взаємодіє із середовищем завдяки отриманню інформації, потім відбувається її обробка, і на виході система впливає на об'єкт управління. У соціальному управлінні об'єктом постає суспільство в цілому, але суб'єктом переважно виступають чоловіки. На вході в систему вся інформація про суспільство також проходить обробку в чоловічому варіанті світосприйняття. Природно, що на виході подібна система соціального управління однобічно відображає реальність.

У механізмі управління фундаментальна роль належить зворотному зв'язку. У загальному вигляді даний принцип формулюється так: у будь-якій взаємодії джерело і приймач неодмінно міняються місцями. Система соціального управління з «обличчям чоловіка» наприкінці своєї діяльності знищувала і самого чоловіка. Властиве чоловікам схиляння перед силою і вірою у дозвіл насильництва породжувала політичні режими з виразними ознаками шовінізму, наприклад, фашизм. Чоловік, який став «гарматним м'ясом» для війн, відчув на собі всю огидність і неприродність правоти сильнішого.

На результат діяльності людини, безумовно, впливає її особистий емпіричний досвід. Тому чоловік як суб'єкт системи управління своїми діями відображає лише своє емпіричне уявлення про ці проблеми. Кількісна перевага чоловіків у системі соціального управління, особливо на ключових позиціях, — гендерна дискримінація, що ніяк не виправдана з погляду здорового функціонування системи управління.

Але тільки механічне зрівняння кількісної рівноваги не вирішить сьогодні проблеми гендерної рівності. Протягом тисячоліть дискримінаційного ставлення до жінки саме поняття жіночого було трансформоване згідно із панівною маскулінною культурою. Велика Французька революція, а потім і соціалістична впустили жінку в інформаційний простір соціального життя, але через чоловічі двері. «Жіноче» так і залишилося репресованим. Георг Зіммель зазначав, що оцінювальні стандарти не нейтральні; хоч вони не зважають на статеву різницю, але все ж таки за своєю суттю — чоловічі. Він писав, що не вірить в суто «людську» цивілізацію, в якій не виникала б проблема статі завдяки причині, що полягає у наївному ототожнюванні понять «людська істота» і «чоловік» — понять, які у багатьох мовах були позначені одним і тим же словом [10].

Специфіка жіночого як такого була знецінена і втрачена, що робить контакт суб'єкта з реальністю розірваним, позбавленим тактильності, а отже, без можливості реалізації творчого пристосування до середовища. Формула «жінка рівна чоловіку» вміщує жінку у «прокрустове ложе», в якому її позбавляють всього, що не притаманне сильній статі. Але поняття «рівність» не повине означати «однаковість». «Війна статей» — це безглузддя.

Криза маскулінності полягає у прагненні протиставити чоловіче як «правильне» жіночому як «неправильному». Але, як писав Юнг, жінка — джерело інформації про речі, непосильні для чоловіка [8]. Біологічна й соціальна системи відкриті: вони обмінюються речовиною, енергією та інформацією з середовищем. Якщо уявити чоловіка індивідом «А», а жінку індивідом «В», то в контексті інформаційної взаємодії реальна ситуація, коли сигнал, який надає оточуюче середовище і не детектований індивідом «А», може бути сприйнятий індивідом «В» і перетворений ним у сигнал іншого роду, для виявлення якого індивід «А» має все необхідне [7]. Таким чином, для відкритої системи обмін енергією й інформацією із середовищем забезпечується тим краще, чим ширший спектр цієї взаємодії. Витискування, ігнорування інформації, яку номіновано як жіночу, призводить до деформації обмінних процесів інформаційного простору суспільства і середовища, і це, як наслідок, негативно впливає на розвиток соціуму.

Поняття «гендер» ключове в деконструкції соціальних стереотипів, сформованих під впливом патріархату і здатних закласти підґрунтя для більш повноцінного пізнання й формування суспільства і його суб'єкта. Як протипада раціональному суб'єкту патріархатних стратегій, гендер оперує поняттям «суб'єктивність», включаючи до раціонального базису конотації чутливості (відчуження), тактильності.

Вперше визначення гендеру з'явилося у статті Гейла Рубіна «Обмін жінками: нотатки з політекономії статі». У ній поняття «гендер» визначається через комплекс узгоджень, які регулюють біологічну стать як предмет суспільної діяльності. Гейл Рубін зазначає, що соціальна стать — це форма соціального розподілу, який пов'язаний із різними можливостями. Свою теорію він виводить із розробки енгельсівської теорії, де вчення про стать

виводиться із вчення про спорідненість. У книзі Леві-Стросса «Основні структури спорідненості» остання розглядається як накладання культурної організації на біологічне відтворювання [3].

Гендер як дисципліна в освітній системі дозволяє створити новий культурний рівень, який сприятиме засвоєнню жіночих стратегій виживання і розвитку, відмінних від патріархатних, подібно до того, як еволюція відрізняється від революції. Це підтверджують дослідження Хофстеда, згідно з якими високий ступінь маскулінності, притаманний даній культурі, означає високу цінність у ній матеріальних речей, влади і представництва. Культурі, в яких головну цінність становить сама людина, її виховання, вважають фемінними, або заснованими на «жіночому підході» [9].

Англійське слово *Gender* означає рід як граматичний рід, або вид у сенсі відношення до певного класу, а в людському суспільстві — до родинної традиції споріднення, до того, що встановлює зв'язок поколінь або генерацій. Воно покликане відрізнити «соціальну стать» від біологічної статі, яку позначають словом *Sex*.

Поле для гендерних досліджень виявляються психологічні, соціокультурні особливості, які приписуються одній чи іншій статі в той або інший історичний період і стають приводом для виникнення гендерних стереотипів. Коли говорять про гендер, то припускають різницю в соціальному становищі чоловіка і жінки, яка встановлюється у процесі формування тієї чи іншої культури.

«Ми можемо відрізнити «стать» (*sex*) у сенсі біологічних й анатомічних відмінностей між чоловіком і жінкою від сексуальної активності... Якщо стать має відношення до фізичних, тілесних відмінностей між жінкою і чоловіком, то поняття «гендер» торкається їх психологічних, соціальних і культурних особливостей. Розмежування статі і гендеру фундаментальне, тому що багато відмінностей між чоловіком і жінкою не біологічні за своєю природою. Якщо стать індивіда біологічно детермінована, то рід (гендер) культурно і соціально заданий» [5, 130].

До кінця шістдесятих років двадцятого сторіччя соціальна теорія ігнорувала гендерні відносини і навіть не розглядала жінок як дискриміновану соціальну групу. Але ж ще Адлер зазначав, що чоловіки вимагають і отримують за свою роботу більшу платню, ніж жінки. «... Це положення відображене у розумах більшості людей у вигляді думки, що жінки створені задля чоловіків і задля їх обслуговування, але це вигадане припущення, яке засноване на штучному розподілі...» [1, с. 76].

Багато в чому перевага чоловіків не має природного характеру, і тому її довелося закріпити низкою законів. Тривалий час жінки не мали права навчатися в університетах; в Росії до 1917 року жінкам було заборонено викладати. Жінки, які брали участь у Великій Французькій революції, обурювалися, що права людини і громадянина існують лише для чоловіків, у відповідності з доктриною Руссо. Англійський філософ і економіст Джон Стюарт Мілль одним із перших висунув концепцію рівної статі, але у Європі XVIII–XIX століть рівність між чоловіками й жінками була поширена тільки

на сплату податків, права ж на володіння власністю були істотно обмежені. В Англії жінка, виходячи заміж, втрачала право розпоряджатися своїм майном. Відношення у шлюбі в Росії у середньовіччі регламентувалися *Домостроем*, в якому положення жінки визначалося як положення старшої служниці. У період страшного середньовіччя в Європі загинули мільйони жінок у вогнищах інквізиції.

Нерівність виливалася в насилля. Тріадис зазначав, що насильство щодо дружин розповсюджене приблизно у 84% країн, що дорослі жінки з найбільшою вірогідністю стають жертвами насильства, а дорослі чоловіки — винними у його спричиненні, що побиття дружин відбувається найчастіше у тих суспільствах, де чоловік користується найбільшою економічною владою і волею у прийнятті рішень, на відміну від дружини [11].

Серйозним результатом міфу про неповноцінність всього, що несе у собі риси жіночого підходу, виявляється своєрідна полярність позицій. Усе чоловіче просто ідентифікується зі значущістю, силою і непереможністю; жіночій половині відведено покірливість, невідповідність і другорядність [1]. Подібні стереотипи зберегли свій вплив і в наші часи.

З метою вивчення впливу та меж поширення уявлень про гендерні стереотипи у студентському середовищі нами було проведено констатуючий і формуючий експерименти. Задля дослідження факторів самооцінки використовувалась методика диференціалу особистості (ДО). Методика розроблена на основі сучасної російської мови і відображає сформовані у нашій культурі уявлення про структуру особистості. Методика ДО адаптована співробітниками психоневрологічного інституту імені В. М. Бехтерева як компактний і валідний інструмент вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості. З метою дослідження гендерної ідентичності застосоване анкетування згідно з опитувальником, який розроблено Сандрою Бем (в літературі вживається як анкета статевих ролей *BSRI*). Опитувальник використовується задля вияву ступеня притаманності маскулінних і фемінних характеристик, що дозволяє визначити тип особистості: маскулінний, фемінний, андрогінний. Згідно з теорією Сандри Бем, можна говорити про існування як мінімум восьми типів гендерної ідентичності: чоловіка з виявленими маскулінними якостями, не виявленими фемінними; чоловіка з виявленими фемінними якостями, не виявленими маскулінними; андрогінний тип, якому властиві перші і другі якості, що виявлені слабо; андрогінний тип, якому властиві перші і другі якості, що виявлені сильно; те саме щодо жінок [6].

У констатуючому експерименті було опитано 50 студентів 4 курсу: 20 студентів Економічного університету, 30 студентів Академії дизайну і мистецтв. Критеріями відбору студентів цих вузів були наступні: однаковий вік і закінчення одного з етапів освіти (бакалаврат), однаковий соціальний статус — студентство. Різниця професійної спрямованості студентів двох вузів дозволяє порівняти, як цей фактор впливає на диференціал особистості і показники фемінності й маскулінності.

Формуюча частина експерименту була проведена на основі Академії дизайну і мистецтв. Критеріями відбору експериментальної і контрольної груп були: однакова група за віком, однаковий соціальний статус, однакова професійна спрямованість. Експериментальну групу склали 10 студентів Академії дизайну і мистецтв; критерій відбору групи був вільним, за ступенем зручності розкладу. Контрольну групу склали 20 студентів Академії дизайну і мистецтв.

У межах формуючого експерименту зі студентами експериментальної групи проводилися заняття, метою яких було виявлення й аналіз уявлень студентів про гендерні стереотипи і розширення цих уявлень за допомогою лекційних і тренінгових занять. Наші дослідження показали, що гендерна ідентичність переважної більшості студентів, незалежно від професійної спрямованості, відповідає андрогінному типу. Це стосується як юнаків, так і дівчат. Оскільки виявилось, що показники сили, активності, спілкування, які свідчать про розвиток вольових сторін особистості, в експериментальній групі збільшились у позитивний бік після проведених занять, можна зробити висновок, що розширення меж уявлень про гендерні стереотипи позитивно впливає на самооцінку особистості, що збільшує можливості її самореалізації в суспільстві.

Наші дослідження підтвердили, що спроби жорсткої детермінації за гендерною приналежністю особистості в соціумі не мають природного характеру і виявляються наслідками існуючих гендерних стереотипів, які ми успадкували від патріархатної культури. Низький рівень фактору активності у юнаків свідчить про проблему кризи маскулінності в сучасному суспільстві. Можливо, це наслідок того, що на сьогодні відповідати традиційним гендерним стереотипам складно також і самим чоловікам. Більше того, гендерні стереотипи обмежують самореалізацію особистості. Дослідження, проведені у студентському середовищі, показують, що сьогодні немає підстав для існування в нашому суспільстві ситуації дискримінації жінок. Така ситуація — наслідок існування гендерних стереотипів. Зміна цієї ситуації в Україні можлива через комплекс заходів, в тому числі і через поширення уявлень про гендерні стереотипи, через послідовну зміну самих стереотипів, включення гендеру як дисципліни до системи освіти. Це потрібно як для жінок, так і для чоловіків, для суспільства в цілому.

Також необхідне подальше розширення і поглиблення гендерних досліджень, активна адаптація їх результатів у всіх сферах і на всіх рівнях соціального, наукового, культурного, політичного життя суспільства, популяризація ідей гендерної рівності. Інтеграція жіночого в соціум, зміна уявлень про гендерні стереотипи, які сьогодні обмежують розвиток особистості і сприяють гендерній дискримінації, дозволить виробити нові стратегії еволюційного розвитку соціуму. Важливу складову гуманістичних стратегій розвитку суспільства становить нова освітня парадигма, до якої входить гендерна освіта. Так, наприклад, у США гендерні дослідження вже протягом десяти років мають статус офіційної навчальної і наукової дисципліни, обов'язкової для вивчення, зокрема, майбутніми соціальними робітниками й державними службовцями.

В Україні гендерна освіта також має стати найважливішим стратегічним фактором упровадження ідей плюралізму, чинником формування нового світорозуміння, що поєднає ідею цілісності з різноманітністю чисельних образів нашого світу, розуміння життя як багатоскладового процесу синергійної взаємодії.

Література:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. — Ростов-н-Д.: Феникс, 1999. — 320 с.
2. Введение в гендерные исследования. / Под ред. И. Жеребкиной. — СПб.: «Алетейя», — 2001. — 708 с.
3. Гапова Е., Усманова А. Антология гендерной теории. — Минск: Прописи, 2000. — 208 с.
4. Жеребкина И. Женское политическое бессознательное. — СПб.: «Алетейя», 2002. — 224 с.
5. Костинова И. Введение в гендерные исследования. — М.: МГУ, 2000. — 306 с.
6. Практикум по гендерной психологии. / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003. — 480с.
7. Пригожин И., Стенгенс И. Порядок из хаоса. — М.: Editorial УРСС, 2002. — 432 с.
8. Юнг Г. Аналитическая психология и психотерапия. — СПб.: Питер, 2001. — 508 с.
9. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values (Beverli Hills, 1984).
10. Simmel G. Philosophische Kultur.
11. Triadis H. C. (1994). Culture and social behavior, N. Y., McGrow — Hill.

Марина Кехтер. Гендерное равенство: интеграция женского как составляющей новой эволюционной парадигмы

Дается анализ сформированного в европейской традиции патриархатного образа мышления, характерной чертой которого является маргинализация женщины и всего, что было номинировано в культуре как женское. Современное развитие общества требует смены архетипов бинарного, авторитарного патриархатного мышления, придающего ценностный статус объекту в зависимости от его принадлежности «мужскому» или «женскому». Актуальность этого назрела и с точки зрения понимания социума как сложной, открытой системы, отличной от ньютоновских механистических представлений, и с точки зрения понимания развития основной составляющей социума — самого человека. Осознание процессов развития на новом уровне открывает возможность и делает необходимым принятие понятий «хаос», «женское» без негативной окраски и открывает перспективы налаживания естественных отношений с природой. Изменение стереотипов мышления, по мнению авто-

ра статті, дозволить актуалізувати креативність, дасть можливість більш адекватного своїм можливостям і потребностям розвитку особистості і соціума в цілому.

Maryna Kehrer. Gender Equality: integration of feminine as a constituent of a new evolutionary paradigm

The article is devoted to studying the harmonious interaction between masculine and feminine in society, the ways of overcoming the gender discrimination and negative influence of gender stereotypes on personality's intellectual and creative development. Gender issues nowadays draw more and more attention of philosophers, physiologists, sociologists, and political scientists. To show the results of experiment on student's attitude toward the gender stereotypes is the goal of the article.

Олег ЧАБАЛА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗУМІННЯ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Розглядаються методологічні основи розуміння освітніх процесів в епоху глобалізації. Акцентується увага на ключових факторах, що сприяють розвиткові тенденцій до глобалізації освітнього простору. Розкриваються деякі позитивні й негативні наслідки даного процесу, їхній вплив на розвиток освіти. Звертається увага на роль знань у формуванні сучасного глобального освітнього простору.



Для того, щоб зрозуміти той чи інший процес, тенденцію чи певні «глобальні зміни» в будь-якій системі, необхідно визначитися з методологією і з основними детермінантами. Якщо йдеться про освітню систему й освіту загалом, то необхідно зосередитися як на даних питаннях, так і їх похідних та суміжних поняттях.

Освіта — це процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєвої творчості¹. Освіту умовно можна представити як сталу величину, яка має два рівні «існування» — макро- та мікрорівні. Отже, на мікрорівні вона характеризується як суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу.

Якщо ж говорити про макрорівень, то в даному контексті необхідно звернутися до таких понять, як освіта, освітні технології та глобалізація, адже ці процеси певним чином співвідносяться і мають спільну парадигму розвитку та орієнтації. У даному разі така логічна послідовність закономірна. За сучасних умов освітні технології становлять основу освіти, адже освіта — це процес підготовки, виховання та розвитку громадянина, формування розвиненої, самодостатньої людини в тій чи іншій країні. Вона — це не лише спеціалізована діяльність, але й соціальний інститут. І, як кожна соціальна інституція, вона характеризується багатовимірністю — економічно-фінансовою, політичною, світоглядною тощо.

За умов, коли освіта стала важливою складовою процесу переходу до сталого розвитку українського суспільства, особливо важливо оцінювати її не лише за обсягом отриманих знань та вмінь, а й за результативністю їх трансформування у світоглядні пріоритети й ціннісні настанови, а також — у відповідні рівні компетенцій. Серед них — *політична й соціальна* розкриваються в умінні брати участь у виробленні спільних рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати відповідальність на себе, бути активним у функціонуванні та поліпшенні діяльності демократичних інститутів; *економічна* забезпечує передумови для повноцінної життєдіяльності у сфері матеріального виробництва, розподілу та споживання матеріальних ресурсів; *мовна* стосується опанування усним і письмовим мовленням державною, рідною та іншими мовами; *форумно-культурна* формує здатність до діалогу, взаємоповагу між громадянами, вміння жити у злагоді з представниками інших культур, мов і релігій; *інформаційна* забезпечує засвоєння нових технологій, розуміння необхідності та вміння їх застосовувати, формує критичне ставлення до інформації, що поширюється засобами масової інформації; *валеологічна* формує не лише відповідне ставлення особистості до власного здоров'я, але й до людських і матеріальних ресурсів суспільства, що пов'язані зі здоров'ям; *екологічна* спрямована на гармонізацію відносин людини з природою. Відзначено, що важливе місце посідає тут компетенція *освітня*, тобто розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя, прагнення до постійного збагачення свого духовного світу, оволодіння скарбами культури [2, 11–12].

Зараз освіта — як велетенська система виховання людини-особистості, громадянина і патріота — постала перед низкою історичних викликів 3, 9:

Перший. Необхідно забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людської здатності їх творчо засвоїти.

Другий. Потреба забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатна жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу.

Третій. Необхідно сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, права кожного стати і залишатися самим собою згідно зі своїми природними здібностями і що лише таке становлення до людини зможе забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Необхідність виробити у людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, підвищеної комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності.

П'ятий. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості піднесеної думки та духу згідно з національними традиціями та особистими переконаннями, формування конструктивізму як основної життєвої позиції, утвердження культури толерантності.

Предметом освіти, її засобами виступають освітні технології, котрі, у свою чергу, мають певний, до кінця не вивчений, вплив на глобалізацію. Саме тому можна говорити, що глобалізація — це загострена конкуренція між державами і націями, яка набула всепланетарного характеру, охопила всі сфери суспільної діяльності. Отже, тільки та держава посяде гідне місце в цьому світі, яка буде найефективніше працювати в сучасних умовах суспільного життя за новими технологіями.

Глобалізація — це той фактор, який впливає на освіту та освітні технології, однак зазнає і зворотного впливу. Адже сама глобалізація як процес має як зовнішній, так і внутрішній рівні розгортання (впливу) [4], при цьому не можна з упевненістю сказати, який рівень домінує. Освітні заклади з їх як уніфікованими, так і різномітими технологіями мають дуже серйозний вплив на логіку глобалізації. Це відбувається шляхом підготовки студентів не тільки з різних країн чи континентів, але й із різною ментальністю, культурною та соціальною приналежністю, що стимулює взаємний розвиток і модернізацію. Модернізація ж освіти — це соціально детермінований, керований процес. Його зміст і спрямованість визначаються через політичні механізми взаємодії різноманітних інтересів (класових, корпоративних, професійних тощо), характер їх прояву в освітній політиці, в діяльності її основних суб'єктів, перш за все держави [5].

Повернувшись до мікрорівня освіти, не можна не звернутися до такої сентенції, як суспільство й освіта, які за умови взаємного позитивного впливу стимулюють одне одного, в даному разі виникає інше відношення політики й освіти, характер взаємовідносин між ними як функціональними підсистемами суспільства визначається, зрештою, усіма тими явищами, що асоціюються із поняттями «соціальні інтереси» та «влада». Остання впливає на політику в сфері освіти або ж «освітню політику», яка постає *полем взаємовідносин різних соціальних груп, індивідів у сенсі використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття — освіті.*

Соціальні ж інтереси в даному випадку — це діяльність конкретних акторів освітньої політики, держави через громадянське суспільство (його складові), неурядових організацій, дослідницьких центрів тощо. Відповідно, освітня політика розглядається як процес, що має такі характерні складові: визначення цілей та намірів, прийняття рішень і програми дій, впровадження їх у життя, аналіз результатів цих дій.

Однак на вищому рівні відбулися наступні загально-цивілізаційні тенденції, які вплинули на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства [3, 7–8]:

Перша. Тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується наступними рисами:

- зближенням націй, народів, держав шляхом створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо;
- дедалі тіснішим зближенням характеру суспільних відносин у різних країнах світу, залежністю прогресу (розвитку) кожної країни від здатності спілкуватися із зовнішнім світом;
- зміною сутності держави, що змушена передавати частину своїх традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру (як наприклад ЄС) чи загальносвітового (як ООН);
- небувалим раніше загостренням конкуренції між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, також інші сфери, що надає процесу глобальних масштабів.

Друга. Набуття людиною здатності до самознищення. Історію людства можна розглядати у контексті появи все нових можливостей для знищення людини: від окремого індивіда до мільйонів людей, що в найбільших масштабах було продемонстровано у другій світовій війні. Але до появи ядерної зброї і глобальних екологічних проблем людство не було здатне до самознищення. З появою такої здатності людство перейшло рубікон.

Третя. Загальноосвітня тенденція — перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою базуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації.

Суспільство стає дедалі людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого — головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими у XXI столітті виявляються наука як сфера, що продукує нові знання, й освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини.

Саме тому велике значення має філософія освіти, котра покликана разом з іншими філософськими напрямками розв'язати значущі проблеми не тільки української освіти, але й загальносвітової. Особливе значення в даному контексті мають роботи британського філософа Річарда Петерса, який досить виразно окреслив предметну галузь філософії освіти, до того ж відокремлюючи філософію освіти від історичного вивчення педагогіки. Ним було запропоновано чотири основних галузі філософського аналізу освіти: 1) аналіз концептуальної специфіки освіти; 2) використання етики і соціальної філософії для вивчення змісту і практики освіти; 3) розгляд концептуальних схем і припущень, використовуваних психологами у сфері педагогіки; 4) дослідження філософського характеру змісту й організації навчального процесу відповідно до певних навчальних програм, а також інші питання, що стосуються навчання [6].

Говорячи про освіту, не можна не згадати про науку як похідну та складову більш загального процесу глобалізації освіти та науки, адже останні не можуть існувати опосередковано і незалежно одне від одного. «Західна освітня традиція» не виокремлює ці два поняття від загальної освітньої системи, на

відміну від пострадянських країн, де освіта і наука існують нарізно. Останнім часом хоч і говориться про їх зв'язок, однак вищі навчальні заклади в нашій країні так і не стали спільною *Альма-матер* для освітян, дослідників та науковців. У західних університетах ґрунтовні теоретичні дослідження продовжуються на практиці, до того ж фінансуються державою і не в таких мізерних розмірах, як українські, однак це не єдина різниця. Існують ще й проблемні освітні питання «молодої української держави», серед яких фінансові, концептуальні (довгострокова перспектива не на один, два чи п'ять років, а значно більше), практичні та найголовніше — шкільні й кадрові. Не випадково автор під впливом багатьох українських дослідників даного питання (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, К. Корсак, та ін.) виокремив ці питання, адже на рівні вищої школи відбувається вже «обточування» чи «огранка» студента, базис же, як першооснова, готується у школі. В освітньому закладі, котрий погано фінансується, вчительський потенціал чи попередні надбання багатьох поколінь поступово сходять нанівець. І саме тому освітня галузь вимагає системної трансформації та модернізації із врахуванням виокремлених останнім часом світових глобалізаційних тенденцій. *У зв'язку із цим, на думку Є. Марчука, найважливіші риси нової освітньої системи повинні бути наступні* [7, 136]:

- безперервність освіти в часі;
- глобальність у просторі;
- навчання протягом всього життя;
- превалювання самонавчання;
- індивідуалізація навчання, збільшення розмаїтості освітніх стандартів і спеціальностей;
- перехід від формально-дисциплінарного до проблемно-активного типу навчання.

Отже, підсумовуючи, хотілося б сказати, що в сучасних умовах багато процесів відбуваються як однолінійно, так і паралельно, із серйозним впливом на всі сфери суспільного життя як окремої держави, так і людства в цілому. Освіта в даному разі має особливо важливе значення, адже завдяки її засобам відбувається обробка, передача та накопичення знань для наступних поколінь, а тому розуміння різних процесів набуває в даному сенсі особливого значення. Однак, як ми переконуємося, зміни не повинні відбуватися шляхом революцій, а виключно еволюційно.

Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. — К.: Знання України, 2004. — 804 с.
2. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект). Автореф. дис... д-ра філос. н: 09.00.03 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — К., 2003. — 48 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). — К.: Грамота, 2003. — 186 с.

4. *Ульріх Бек*. Відкрити очі на світ. Інтерв'ю // Журнал Deutschland. — 2003. — № 3 (червень/липень). — С. 48–51.
5. *Гальперіна В. О.* Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз. Автореф. канд... філос. н.: 09.00.03 /Ін-т. вищої освіти АПН України — К., 2003. — 20 с.
6. *Конох М. С.* Проблеми освіти в контексті соціально-філософського аналізу. Автореф. д-ра. філос. н. — К., 2003.
7. *Марчук Є.* Україна: нова парадигма поступу. — К.: Авалон, 2001. — 216 с.

Олег Чабала. Методологические основания понимания образовательных процессов в эпоху глобализации

Рассматриваются методологические основания понимания образовательных процессов в эпоху глобализации. Акцентируется внимание на ключевых факторах, которые способствуют развитию тенденций к глобализации образовательного пространства. Раскрываются некоторые позитивные и негативные последствия данного процесса, их влияние на развитие образования. Обращается внимание на роль знаний в формировании современного глобального образовательного пространства.

Oleg Chabala. Methodological Grounds to Understanding the Educational Processes in the Era of Globalization

The article presents an analysis of methodological grounds to understanding education process in the era of globalization. The accent is made on the key factors promoting further globalization of the educational space. Some positive and negative consequences of this process, their influence on education development are showed in the article. The role of knowledge in the development of the modern global space of education is emphasized.

ПРЕЗЕНТАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

Павло КУЛЯС

**«ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ» —
«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ» —
«ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА»...***



В інформаційному просторі України з'явився новий журнал «Філософія освіти» як видання Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України, Інституту вищої освіти АПН України. Це важлива подія для нашої вищої школи, для науково-педагогічної інтелігенції та й усієї громадськості країни.

Маємо вже другий часопис, який з'явився з ініціативи наймолодшого наукового закладу галузі — Інституту вищої освіти і функціонує в його структурі. Першим побачив світ у липні 2001 року журнал «Вища освіта України», в якого ті ж засновники і головний редактор — академік АПН України Віктор Андрущенко. Він став автором-розробником концепції та дискурсу журналу, його структури.

«Вища освіта України» (ВОУ), по суті, перший журнал у системі вищої освіти. В 1968 — 1995 роках, щоправда, виходив збірник «Проблеми вищої школи». Але то було науково-методичне видання. ВОУ ж — теоретичний та науково-методичний часопис, який має всі ознаки громадсько-політичного видання. Тобто, не уникаючи аналізу методики навчально-виховного процесу і поширення педагогічного досвіду, він зосереджується, насамперед, на проблемах філософії, змісту і прогнозування вищої освіти, шляхах її реформування, веде дискусії щодо докорінної зміни всієї освітньої парадигми на нинішньому переломному етапі розвитку людства, коли на Землі не залишилося замкнених зон і просторів для «натурального освітнього господарювання» і проблеми країн та народів набули глобального характеру. У зв'язку із цим значна увага приділяється аналізу світових та національних систем освіти, проблемам інтеграції України в Болонський процес.

Ще з перших номерів із серією концептуальних статей про теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти і тенденції її розвитку в

* Див. стор. 3 обкладинки

Україні на рубежі століть виступив академік АПН України В. Андрущенко. Ці публікації концептуально спрямували й сам журнал.

Ключовим тематичним напрямом уже від першого номера й донині була і є **філософія освіти** (повна назва рубрики — «Філософія, зміст і прогнозування освіти»). Вона відіграла найважливішу роль у спрямуванні тематики журналу і водночас віддзеркалила перспективні напрямки наукового пошуку колективу інституту. Тут же точаться й головні дискусії щодо основ і шляхів розвитку вищої освіти.

Помітне місце у філософському осмисленні сучасного «перевороту» в уявленнях про роль і місце освіти в долях і перспективах цивілізації посіла тема синергетики як теорії і методу аналізу нестійких і перехідних систем, переломних, часом хаотичних станів як у природі, так і в суспільних структурах. Цьому філософському погляду на проблеми було присвячено два тематичних номери (№№ 2 і 3 — 2003) і чимало окремих публікацій. Але головне, що за активної участі наших авторів синергетичний підхід стає своєрідним інструментом аналізу всіх, навіть, здавалось би, прикладних проблем вищої освіти — розгляду новочасних і суперечливих проблем розвитку природи і суспільства, пошуку шляхів реформування освітньої системи, методики викладання дисциплін тощо.

Якщо ж додати до цього деякі змістові й організаційні зміни в інституті (поглиблення наукових досліджень саме із проблем філософії освіти, створення докторської ради з цього напрямку), то цілком логічним стало заснування окремого журналу «Філософія освіти», який відбруньковується від нашого першого періодичного видання.

У номері вміщено чимало цікавих публікацій щодо проблем методології. Передусім стаття академіка НАН України І. М. Дзюби «Метод — це насамперед розуміння» (№ 4 — 2003). У ній дуже ґрунтовно пройшла тема сучасної трансформації методологічних принципів наукового дослідження проблем гуманітарних наук. Тут і аналіз стану в сучасних науках (літературознавство, мовознавство, мистецтвознавство, культурологія) і — головне — **синтезований погляд на роль і місце духовності** в розвитку нашого суспільства у пострадянський період.

Дуже важлива для педагога вищої школи (та й не тільки вищої, а й загальноосвітньої) уміщена в тому ж номері стаття заступника директора Інституту історії НАН України професора С. В. Кульчицького «Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування». Таких філософсько-методологічних висновків і рекомендацій спрагло чекають не тільки історики, а й усі викладачі вищої школи, і насамперед гуманітарного блоку (всі, хто має справу з історичним філософуванням). Адже питань історії України не може уникнути жоден інтелегентний педагог. У статті Кульчицького поданий **плюралістичний** підхід до оцінки явищ історії.

Це дуже гостра і нагальна потреба нинішнього покоління — позбутися інерції одномірного, класового підходу до історії, до життя. Як каже один із провідних сьогодні філософів, професор Сергій Кримський, **не в супереччі народжується істина (це вигадав дурень!), а «через діалог — до третьої істини»**.

Звідси — практичні висновки як для вченого й педагога, так і для політика: ставати над ситуацією; вгамовувати «шаленство своєї правоти»; виходити з розуміння того, що цивілізація дійшла межі ризиків і суспільство може вижити, лише сповідуючи філософію співробітництва систем і людей у новому вимірі світогляду.

Другий напрям, що постійно перебуває у полі зору редколегії, — стосується реформування вищої освіти (основна рубрика «Час реформ»). Наші автори охоплюють широке коло проблем — від організаційних перебудов до глибоких, докорінних змін у змісті освіти. Зокрема по-новому були розглянуті теми освітніх стандартів, з одного боку, — й автономії, академічної свободи і суспільної відповідальності університету — з іншого (ректор Львівського національного університету Іван Вакарчук та проректор цього університету Марія Зубрицька, № 2 — 2002; проф. Наталія Дем'яненко, м. Київ, № 2—2005); недержавний сектор освіти в Україні: проблеми становлення і розвитку (тематичний випуск, № 1 — 2003; № 2 — 2002 та ін.); проблеми регіонального розвитку вищої освіти (№ 4 — 2002); межі використання ідей постмодернізму в реформуванні освіти України (Костянтин Корсак, № 4 — 2004); деякі синергетичні аспекти функціонування освіти як соціального інституту (проф. Станіслав Катаєв, проф. Олександр Шамровський, м. Запоріжжя, № 2 — 2003); інтегративно-синергетична модель проектування особистісно зорієнтованих технологій навчання і виховання (Микола Левшин, № 1 — 2004).

Останнім часом журнал все активніше аналізує політичні процеси в українському суспільстві. Запроваджено розроблені членом-кореспондентом НАН України М. І. Михальченком рубрики «Політика і соціологія» та «Філософія політики». Певний резонанс у наукових колах викликала, зокрема, його стаття «Помаранчеві потрясіння: потенціал ідей і українська реальність» (№ 2 — 2005), а також стаття, написана у співавторстві з В. П. Андрущенко «Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне» (№ 4 — 2005). Гостроактуальні теми порушив народний депутат України Григорій Дашутін — «Проблема політичного ідеалу в сучасній Україні», «Криза традиційних політичних цінностей в епоху глобалізації» (№ 3 — 2005) та «Перспективи української моделі демократичної соціально-правової держави» (№ 2 — 2005).

Журнал став трибуною ректорів вищих навчальних закладів. Це можна вважати третім важливим його напрямом. Під рубрикою «Трибуна ректора» виступають керівники та провідні вчені університетів, представляючи таким чином у двох-чотирьох статтях історію і специфіку навчального закладу, його науково-педагогічні школи, кращий досвід. За 4,5 роки в часописі розказано про 29 університетів країни, їх роботу з підготовки кадрів для всіх галузей господарського і духовного життя сучасного суспільства.

З усього цього вимальовується картина наукового та педагогічного пошуку, духовного діяння всієї освітньої системи України з її досягненнями і проблемами. Журнал, таким чином, прислужується справі поширення всього нового, що з'являється в діяльності навчальних закладів, зміцнює зв'язки між ними, роблячи (своїми засобами і в міру своїх можливостей) внесок у консолідацію всієї системи освіти. При цьому не йдеться про

малювання рожевих картинок. Більшість публікацій не обходять больових точок в освітній системі, містять доволі гостру критику стану справ у ній.

Ще один комплекс фундаментальних проблем, який постійно розробляється журналом (можемо вважати його четвертим напрямком), — методологія і методика навчання, педагогічна майстерність, новітні технології освіти. Основна рубрика — «Педагогічна майстерність». Можна виокремити лише деякі помітні (принципові) проблеми, порушені нашими авторами:

- «Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя» (акад. Володимир Бондар).
- Про методологічні основи створення державного стандарту і навчальних програм з економічної теорії (Володимир Радченко, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова).
- Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах (проф. Ганна Онкович, Інститут вищої освіти).
- Новий інтегрований курс «Основи сучасного природознавства як засіб формування синергетичного світобачення студентів» (Костянтин Корсак, Інститут вищої освіти).
- Формування науково-технічного світогляду фахівця: дисципліна «Концепції природознавства, техніки і технологій» (доктор тех. н. Євген Нелін, Національний технічний університет України «КПІ»).
- «Перехід від писемної до електронної освітньої культури: соціологічний аспект» (Оксана Бульвінська, Інститут вищої освіти).
- Формування компетентнісної культуротворчої позиції громадянина XXI ст. засобами нової дисципліни «Інтегроване культурознавство» (Зоя Донець, Інститут вищої освіти).

Цей розділ теж став сильно розростатися, пустив галузки нових рубрик: «Новітні технології освіти», «Проблеми реформування навчально-виховного процесу», «Психологія професійної освіти». А ще ж до них прилягають й інші — «Національне виховання», «Гуманізація освіти», «Виховання особистості», «Гуманітаризація вищої освіти». Тому й тут постало питання про заснування ще одного часопису — «Педагогічна освіта». Підготовча робота до його випуску ведеться.

Журнал став випробувальним майданчиком для наукової молоді — аспірантів і здобувачів наукових ступенів і вчених звань. Набутком редакції можна вважати спеціалізовані номери (див., напр., № 4 — 2002) та додатки (останніх вийшло три), які складаються повністю або переважно з матеріалів докторантів, аспірантів та здобувачів. Всього за 4,5 роки опубліковано 159 статей і наукових повідомлень молодих дослідників, чим виконано важливу функцію інституту — підготовка наукових кадрів найвищої кваліфікації для системи вищої освіти.

Ці номери виявилися повноцінними, змістовними і свіжими у підходах до вибору і постановки проблем. Що й не дивно: адже молодь відважніша, сміливіша у виході на нестандартні теми, часом і на полеміку, дискусію (чого якраз ще поки що бракує журналові). Саме з ініціативи молодих науковців у часописі, наприклад, з'явилася рубрика «Політика й освіта», яка відзначається тим, що її матеріали наповнені гостроактуальними розвідками в

сучасний політичний процес щодо суспільного розуміння ролі і місця освіти й науки у становленні української державності на сучасному етапі.

Друге, що відрізняє часопис від неперіодичних наукових збірників, — це підвищені вимоги до наукового рівня та мови публікацій. У збірнику можна опублікувати статтю в редакції автора — та й годі (часом і з його помилками та безграмотністю — в цьому щоразу переконуєшся під час перегляду цих видань; таке враження, що видавці керуються настановою Петра I: «дабы дурь каждого видна была»). А журнал — це структурний підрозділ Інституту вищої освіти і науковий його продукт. Читач сприймає його зміст як рівень роботи самого інституту. Тож послідовно дотримуючись демократичних норм побутування наукової думки, поважаючи позицію автора і не втручаючись у манеру викладу й аргументацію, ми ставимо високі вимоги до рукописів, наукового апарату і мови статей.

У нас в Україні сильно деформується науковий стиль мови, вона засмічена неточностями слововживання, русизмами і кальками, деякі автори не володіють терміносистемами наукової галузі. І було б дивно, якби наукова громадськість не прагнула мати в Україні хоча б кілька зразкових видань, насамперед щодо мови. І кому ж, як не журналові (а тепер і обом журналам) Інституту вищої освіти, прагнути до такого зразка. Тож редакція журналу «Вища освіта України» намагається культивувати, наскільки це можливо, високу культуру мислення, без якої не може бути науки і наукового дослідження, підтягує до цього наших здобувачів і аспірантів. Регулярною в часописі стала рубрика «Мова — основний інструмент науковця і педагога».

На завершення наведемо деякі статистичні дані, які можуть об'єктивно характеризувати науково-теоретичний рівень видання.

3 липня 2001 року вийшло 22 номери (+3 додатки).

Їх автори:

1. За науковим становищем

Академіки та члени-кореспонденти НАН України — 14 публікацій;

Академіки та члени-кореспонденти АПН України — 31;

Доктори наук, професори — 136;

Кандидати наук, доценти — 129;

Докторанти, аспіранти, здобувачі — 108.

2. За посадою або родом роботи

Державні діячі, народні депутати — 7;

Ректори, проректори, директори науково-дослідних інститутів та їх заступники — 94;

Працівники державної сфери управління освітою — 7.

3. Зарубіжні автори — 7 (Рос. Федерація — 3, Польща — 3, Китай — 1).

Журнал структурований на 30 рубрик, що забезпечує достатній контроль за висвітленням усього розмаїття розроблюваних інститутом і журналом проблем.

Вітаючи творчий колектив «Філософії освіти» з народженням їх дітища, редакційна колегія нашого часопису бажає результативних наукових пошуків і творчих успіхів.

Микола МИХАЛЬЧЕНКО

РОЗДУМИ НЕ ТІЛЬКИ ПРО ОСВІТУ, АЛЕ Й ПРО МАЙБУТНЄ УКРАЇНИ*

Дуже складно дати оцінку такої багатоаспектної і в той же час індивідуально-пристрасної книги, як робота Віктора Андрушенка «Роздуми про освіту» (Київ, 2004. — 738 с.). Тим більше, якщо і тобі присвячено декілька рядків у цій книзі. Безумовно, компліментарний відгук був би очікуваним, але науковці звикли говорити про роботи колег виважено. Тому вважаємо доцільним оцінити цю роботу всебічно, у першу чергу, з погляду новизни, внесеної автором у громадську думку України.

В. Андрущенко, відомий учений і педагог, зробив вагомий внесок у теорію суспільствознавства у різних сферах — у філософії, політології, соціології, педагогіці. Його праці добре відомі в колах науковців, педагогів, студентів (за виданими підручниками). У книзі «Роздуми про освіту» він використав специфічний пізнавальний засіб: спробував через освіту подивитися на перспективи не тільки освіти і науки як соціальних інститутів, а й на перспективи розвитку українського суспільства в цілому, задаючись питанням, наскільки Україна готова сформувати відкрите інформаційне суспільство, наскільки вона інтелектуально і кадрово підготовлена до цього. У такому ракурсі книга виглядає оригінальною. Широкий світоглядний, філософський погляд на освіту і суспільство поєднується з особистісною оцінкою стану розвитку систем освіти і науки в Україні, парадигм їх модернізації, ефективності державної політики у сферах освіти, науки, підготовки кваліфікованих кадрів, що надає роботі В. Андрушенка додаткової ваги. Справді, розкрити бачення фундаментальної суспільної проблеми, шляхів її розв'язання через поєднання інтересів суспільства, держави й особистості складно, але перспективно.

Немає сенсу аналізувати працю В. Андрушенка за розділами, сюжетами, прогнозами. Читач сам розбереться у цьому. Підкреслимо лише декілька рис роботи.

По-перше, у книзі використані найсучасніші досягнення в галузі методології соціального пізнання у поєднанні з історико-філософським методом і методами цивілізаційного, феноменологічного, системного, конкретно-історичного, порівняльного і структурно-функціонального аналізу, що надає книзі цілісного, системного і практично-зорієнтованого характеру. При цьому автор продуктивно залучає трансформаційний, модернізаційний і синергетичний підходи для дослідження систем освіти і виховання в Україні та перспектив інтеграції в Європейську співдружність держав. Якщо говорити про роботу з філософського погляду, то для неї характерне поєднання загально-філософських, соціально-філософських,

* Див. стор. 3 обкладинки.

філософсько-освітніх і теоретико-педагогічних підходів, яке зумовило виважений методологічний плюралізм авторської позиції і повагу до різних методологічних підходів, навіть якщо автор і не є їх прихильником.

Філософсько-педагогічну основу книги В. Андрушенка складають не тільки філософські, історико-філософські, філософсько-освітні, соціологічні, педагогічні праці зарубіжних і вітчизняних авторів, а й власна теоретична і практична позиція, яка сформувалася в результаті продуктивної праці як у сфері теоретичній, так і в сфері управлінсько-практичній, коли автор працював у системі освіти педагогом і керівником високого рангу. До книги досить органічно залучені міжнародні й вітчизняні документи і матеріали щодо реформування систем освіти в Україні і Європі, що додає роботі доказовості.

Потужно обґрунтовується оригінальна теза про те, що системи освіти і науки — не тільки якісні характеристики культур і цивілізацій, але й фактори цивілізаційних розколів і взаємодій. Національні, регіональні і субрегіональні системи освіти і науки, утворюючи єдиний світовий освітньо-науковий простір, дають інтегративний імпульс цивілізаціям, державам і націям в економічному, політичному, правовому й культурному аспектах. У річищі цієї проблематики розкриваються шляхи і способи взаємодії української національної системи освіти з іншими системами освітнього глобального і регіонального значення. У цьому плані актуальна оцінка шляху входження України в Болонський процес із погляду його позитивів і негативів.

Окремий аспект праці В. Андрушенка становить всебічний аналіз головних спроб реформування системи освіти після отримання Україною незалежності. Тут поєднуються теоретичний погляд на проблему в цілому й оцінка різних спроб, етапів реформування системи управлінської освіти з позицій безпосереднього розробника деяких доктрин реформування та безпосереднього учасника впровадження різних доктрин реформування у практику.

Позитивною ознакою рецензованої книги стало також поєднання філософсько-освітнього і педагогічно-виховного підходів при аналізі реальних процесів розвитку системи освіти і головного актора цієї системи — студента, учня. Показано, що освіта — це ядро виховної діяльності, якщо виховання особистості постає цілісним, всеохоплюючим процесом, який розгортається упродовж усього життя людини, а виховні впливи держави, громадянського суспільства, родини поєднуються з неперервною освітою і самоосвітою особистості.

Читач знайде в роботі оцінку особистого шляху автора в системі освіти від народження до високих посад, теплі слова на адресу батьків, друзів та інше. У нашій науково-популярній і біографічній літературі такий аспект дуже рідкісний.

Можна було б ще багато писати про позитиви книги. У той же час, варто сказати і про те, що деякі фрагменти книги (особливо у другій частині) не обов'язкові для книги такого напрямку.

Книга розумна, корисна і варта уваги як науковців і педагогів, так і студентів.

Вікторія ГАЛЬПЕРІНА

ВИДАНО НАУКОВЦЯМИ ІНСТИТУТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ...

За досить короткий період свого існування, після утворення у 1999 році, Інститут вищої освіти АПН України впевнено утвердився серед провідних наукових установ, набув статусу авторитетного центру з досліджень фундаментальних проблем освіти. Свідчення цього — наукові праці, підготовлені співробітниками Інституту спільно з представниками інших науково-дослідних установ та вузів України. У монографіях, статтях, збірниках наукових праць розглядаються найбільш актуальні питання сьогодення, обґрунтовуються нові підходи до розвитку філософії освіти та освітньої політики в Україні в контексті процесів модернізації та трансформації українського суспільства.

Розпочати огляд доречно із двотомника *«Україна: проблеми самоорганізації»* (автори В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко). У цьому виданні обґрунтовується оригінальне бачення проблем самоорганізації української держави-нації. Автори принципово підпорядковують виклад матеріалу розгляду історичного досвіду саме українського народу, не шукаючи причин усіх наших проблем у підступах якихось «зовнішніх супостатів». У першому томі — «Критика критичного розвитку» — переосмислюється досвід самоорганізації суспільства від часів Київської Русі до проголошення незалежності України в 1991 році. Розглядаються такі питання як історіософія самоорганізації, становлення українського народу, українська революція, феномен більшовизму та інші. У другому томі — «Десятиріччя суспільної трансформації» — висвітлюються питання суспільної трансформації, проблема діалектичного «зняття» дилеми «Схід-Захід» шляхом культурно-політичного синтезу цивілізаційних надбань кожного народу на просторі «Великої Європи». У цьому томі автори розглядають питання «української ідеї», становлення самосвідомості України в контексті глобалізму і доби «європеїзації».

Авторський погляд на проблеми, пов'язані зі значними змінами у розвитку українського суспільства у другій половині ХХ століття, презентує робота М. Михальченка *«Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы?»*. У книзі розглядаються соціально-філософські й соціологічні концепції трансформації та модернізації України в останній чверті ХХ століття. Надається авторська інтерпретація співвідношення

Див. стор. 3 обкладинки.

модернізаційних і трансформаційних процесів як свідомих реформ та хаотичного розвитку у сфері економіки, політики, суспільної свідомості, науки та освіти.

Книга А. Губерського, В. Андрушенка, М. Михальченка **«Культура. Ідеологія. Особистість: Методологічно-світоглядний аналіз»** містить розгляд суперечливих проблем взаємозв'язку, взаємозумовленості та взаємодії таких суспільних феноменів, як культура, ідеологія й особистість. Розглядається місце і роль особистості у процесі соціокультурної творчості. Обґрунтовується необхідність формування державницької ідеології як об'єднувальної, консолідуючої домінанти українського державотворення і розвитку культури.

Здобув визнання фахівців і студентів вже вп'яте перевиданий і доповнений посібник з філософії за загальною редакцією І. Надольного (автори Л. Губерський, І. Надольний, В. Андрушенко та ін.). Це один із перших навчальних посібників з філософії, у якому без ідеологічної заангажованості на системній основі розглядаються історія розвитку філософської думки, актуальні питання онтології, гносеології, соціальної філософії відповідно до проблем становлення української державності, розвитку національної культури в широкому контексті сучасної світової філософської думки.

Заслуговує уваги підручник для студентів вищих навчальних закладів В. Ярошовця **«Історія філософії: від структуралізму до постмодернізму»**. У підручнику розглядаються проблеми методології та історії історико-філософського процесу, пропонується оригінальний підхід до їх вирішення, що корелює із традиційними, сучасними та постсучасними способами й результатами філософування. Концептуально окреслено сучасний період розвитку філософії та презентовано найновіші філософські вчення. Поряд із французьким варіантом структуралізму автор аналізує також ідеї американської та італійської філософії постмодернізму.

За загальною редакцією В. Ярошовця було видано перше вітчизняне наукове видання з історії філософії — **словник «Історія філософії»**, який логічно продовжує проект зі створення науково-теоретичної бази для викладання історії філософії у вишій школі України. У роботі представлено основні етапи історико-філософського розвитку, процес становлення різноманітних напрямків, течій, шкіл. Особлива увага надається парадигмальному характеру історико-філософського знання.

Короткий енциклопедичний словник **«Філософія політики»** — перше в Україні видання, в якому здійснено системний розгляд предмета, структури, функцій, методів та категоріального апарату філософії політики. Видання містить дані про основні персоналії та теоретичні напрями філософсько-політичної думки і розраховане як на фахівців, так і на людей, що цікавляться філософією і політикою.

«Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю» — це особистий погляд, спостереження та величезний науковий і педагогічний досвід В. Андрушенка у справі розбудови української освіти та педагогічної науки. У книзі висвітлюється перебіг Болонського процесу, вплив інформаційних і телекомунікаційних інновацій, дається аналіз концептуальних реформ вітчизняної освітянської галузі.

Актуальний з огляду на існуючі потреби вищої освіти в контексті входу України до Європейського освітнього простору навчальний посібник **«Вища освіта в Україні»** (автори В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко). Основу його складає аналіз історії, сьогодення та перспектив модернізації системи вищої освіти України у рамках Болонського процесу, адаптації національної системи освіти до умов соціально зорієнтованої економіки, трансформації та інтеграції системи освіти у європейське та світове співтовариство.

Спробою максимально широкого і багатопланового аналізу сучасного стану і перспектив змін тріади «людина-суспільство-освіта» з урахуванням досягнень і відкриттів багатьох наук — від глобалістики і космології до молекулярної нейробіології й етології стала монографія К. Корсака **«Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз»**. У монографії викладено теорію і практику освітніх реформ, доведено перевагу законодавчо-демократичної моделі над іншими. Запропоновано сучасний навчальний курс порівняльної педагогіки, запропоновано авторську концепцію нової фізики у 12-річній школі, а також програму нового інтегрованого предмету «Природознавство — ХХІ».

Посібник О. Невмержицького **«Співпраця з батьками»** можна вважати добрим порадищем у підвищенні педагогічної культури майбутніх вчителів. У ньому коротко викладено зміст діяльності школи і сім'ї як інститутів виховання особистості, народної педагогіки й сімейних традицій у вихованні дітей. Розкривається зміст батьківської педагогіки, батьківського авторитету, культурно-педагогічної традиції.

Інститут вищої освіти АПН України у 2001 р. започаткував видання теоретичного та науково-методичного часопису **«Вища освіта України»**, а у 2005 р. почав виходити науковий часопис **«Філософія освіти»**. Мета видань — мобілізація наукової спільноти на вирішення актуальних проблем розвитку освіти, модернізації українського суспільства і його інтеграції до європейського та світового культурного простору.

Зазначені видання є певним уособленням напрямів, за якими здійснюються дослідження в Інституті вищої освіти, а саме: визначення предметного поля філософії освіти, упорядкування її категоріального апарату, розроблення концепції освіти в контексті постнекласичної раціональності, зокрема, методології синергетичних стратегій в освіті. Предметом уваги наукового колективу є історія зарубіжної філософсько-педагогічної думки, перш за все, її антропологічні аспекти, філософія освітньої політики та менеджменту освіти.

Ірина СТЕПАНЕНКО

**ОСВІТА, ВЧИТЕЛЬ, ДОЛЯ НАЦІЇ
У ДИСКУРСИВНИХ ФОРМАХ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ***

Здійснюється аналітичний огляд роботи VI міжнародної науково-практичної конференції «Вчитель для XXI століття: європейська перспектива України і цивілізаційні виклики», котра відбулася 10–11 листопада 2005 року у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди.



У всі часи освіта має для суспільства доленосний характер. Саме в її царині формується людський капітал, якість котрого визначає можливості і перспективи розвитку суспільства у майбутньому. В сучасних умовах значення освіти ще більше зростає. Саме ті суспільства, в яких була усвідомлена стратегічна пріоритетність освіти для розвитку суспільства, знаходяться в авангарді цивілізаційного поступу людства.

В Україні освіта перебуває у стані системної трансформації, значною мірою залишаючись на периферії державної політики як із погляду її фінансування, так і в сенсі подолання вузько галузевого підходу до її розбудови. Крім того, функціональні зміни педагогічної дійсності в Україні, так само як і на пострадянському просторі у цілому, поки що випереджають парадигмальне оновлення і розвиток філософсько-педагогічної рефлексії та само-рефлексії. У процесах реформування освіти значною мірою залишаються невирішеними найактуальніші для сучасної педагогічної практики питання метафізичного і методологічного діапазону, котрі мають засадниче значення для вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності у цілому. Саме усвідомлення усіх цих обставин стало підставою для організації філософсько-педагогічного дискурсу у формі міжнародних науково-практичних конференцій, які вже шостий рік проходять у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди під наскрізною темою

* Див. стор. 2 обкладинки.

«Освіта і доля нації» і присвячені найважливішим і найгострішим проблемам сучасної педагогічної теорії і практики.

10–11-го листопада 2005 року у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди за активної участі Інституту вищої освіти АПН України, відбулася VI міжнародна науково-практична конференція «Вчитель для XXI століття: європейська перспектива України і цивілізаційні виклики». Вибір даної теми для обговорення був інспірований бажанням привернути увагу до вчителя як визначального суб'єкта педагогічної діяльності, осмислити його призначення і покликання у сучасних і майбутніх соціокультурних контекстах, здійснити філософсько-педагогічну рефлексію сучасних вимог до педагогічної культури і педагогічного потенціалу вчителя та виявити філософсько-антропологічні, деонтологічні та суспільно-політичні особливості особистісної і професійної реалізації професії вчителя в умовах інформаційного суспільства з його суттєвими культурними і соціальними зрушеннями.

На участь у конференції надійшло близько 150-ти заявок. У роботі конференції безпосередньо або опосередковано через надання матеріалів доповідей взяли участь провідні фахівці з філософії освіти і виховання та педагогіки з різних регіонів України, із Москви і Ростова-на-Дону, із Польщі та Німеччини.

Конференція проходила в атмосфері напруженого творчого пошуку із застосуванням таких форм організації, як пленарне і секційні засідання, круглий стіл, презентація власних наукових праць і міжособистісне спілкування учасників. Навіть концерт найталановитіших студентів і викладачів університету, організований для учасників конференції, став практичною формою репрезентації того, яким має бути вчитель для XXI століття і якими можуть бути педагогічні механізми його формування. У даному контексті варто зазначити, що у ХНПУ ім. Г. С. Сковороди вже багато років ефективно застосовується система виховання, розроблена проректором з виховної роботи, доктором пед. наук, професором, членом-кореспондентом АПН України Г. В. Троцько, у межах якої творчість, зокрема художня, розглядається як компонент професійної підготовки вчителя.

Суттєве значення для успіху конференції мала її всебічна підтримка з боку ректорату й особисто ректора — академіка Прокопенка Івана Федоровича. Члени ректорату не тільки надавали практичну допомогу на усіх етапах підготовки конференції, а й взяли участь у її роботі. Оскільки представлені ними наукові доповіді охоплюють найактуальніші питання педагогічної практики, то варто навести їх назви: «Оновлення педагогічного мислення як складова підготовки вчительських кадрів» (В. І. Євдокимов, член-кор. АПН України, доктор пед. наук, професор, перший проректор ХНПУ), «Педагог і науковець у XXI столітті: деякі тенденції модернізації наукової роботи у вищій школі» (О. М. Микитюк, доктор пед. наук, професор, проректор з наукової роботи ХНПУ), «Особистість вчителя як національний скарб українського суспільства» (Г. В. Троцько, доктор пед. наук, професор, член-кор. АПН України, проректор з виховної роботи ХНПУ), «Розвиток

історичної свідомості як складова формування сучасного вчителя» (А. В. Губа, кандидат істор. наук, професор, проректор ХНПУ). Така підтримка також може бути сприйнята як практична форма репрезентації того, яким має бути ставлення в українському суспільстві з боку посадових осіб до вчителя і як особистості, і як професіонала, до його проблем. Показовий щодо такого ставлення і той факт, що саме у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди був відкритий перший в Україні пам'ятник Вчителю, який символізує глибоку пошану до професії вчителя, пошану, якої, на жаль, ще не вистачає в суспільстві в цілому. Учасники конференції також виявили свою пошану, поклавши квіти до пам'ятника.

На конференції не було формальних доповідей. Кожен виступ викликав глибоку зацікавленість і живу реакцію в аудиторії. Це повною мірою стосується і пленарного засідання, виступи на якому по суті окреслили те коло питань, яке найбільше потребує обговорення, і задали тон творчого пошуку відповідей на ці питання. Починаючи із доповіді ректора «Особистість вчителя та духовне оновлення сучасного суспільства», який відкрив конференцію, і в усіх наступних виступах, лунало щире вболівання за сучасний стан освіти в Україні і ті об'єктивні передумови особистісної і професійної реалізації професії вчителя, які далеко не повною мірою відповідають викликам сучасності. Тема відповідальності вчителя за формування і розвиток духовного потенціалу учнів, а відтак і за майбутній стан духовності в суспільстві в цілому, на якій наголосив І. Ф. Прокопенко, стала однією із наскрізних на конференції. Вона одержала подальший розвиток зокрема й у доповіді доктора філос. наук, професора І. В. Степаненко (Харків) «Специфіка духовних основ комунікації вчитель-учень в сучасних умовах». У цій доповіді увага була сфокусована на різних видах, формах, принципах педагогічної комунікації, на значенні її духовних основ, передусім тих, які складають універсальну основу людської практики (чесність, справедливість, рішучість, адекватне ставлення до традиції) та міжлюдського спілкування (самоповага і взаємність, турбота і толерантність, свобода і відповідальність). І. В. Степаненко показала, що виокремлення й осмислення духовних основ комунікації вчитель-учень дає можливість актуалізувати у педагогічній практиці ціннісно-смыслову царину, сферу переконань й етичних принципів, розкрити механізми забезпечення пріоритетності духовно-моральної складової у формуванні і розвитку особистості не через апеляцію до Абсолютів, а через виявлення їх буттєвої необхідності та індивідуального значення, а також відмежуватися від відчужених і перетворених, знеособлених і масових форм комунікації. Ця тема була визначальною і в доповіді канд. філос. наук, професора О. П. Єфімця (Харків) «Сковородинівська традиція вчителювання». Він переконливо показав, що усвідомлення значущості духовних основ педагогічної практики відповідає не тільки викликам сучасності, а й глибоко закорінене у вітчизняній національно-культурній спадщині, котра репрезентована, зокрема, філософсько-педагогічною концепцією Г. С. Сковороди.

У пленарній доповіді академіка АПН України, доктора пед. наук О. І. Ляшенко (Київ) «Якість освіти як світова тенденція розвитку освітніх систем»

увага зосереджувалась на проблемі змісту освіти і вимірюванні її якості. Провідною в доповіді стала думка, що якість освіти, суттєва складова рівня освіченості в суспільстві, — найважливіший показник людського розвитку. Докладно проаналізувавши питання, що таке якість освіти, як її вимірювати і яким чином нею керувати, академік О. І. Ляшенко наголосив, що останнє з них найголовніше для сучасної педагогічної практики на теренах України.

Тематична лінія змісту освіти як складової її якості одержала розвиток у багатьох наступних доповідях учасників конференції, передусім доктора пед. наук Г. В. Онкович (Київ) «Осучаснення змісту гуманітарної освіти як актуальна педагогічна проблема», кандидата пед. наук О. А. Невмержицького (Київ) «Соціальний статус особистості в сучасному світі та педагогічному процесі», кандидата пед. наук, доцента А. Ф. Кузнецової (Харків) «Проблема самостійності дитини в системі стосунків «дитина-дорослий». У всіх цих доповідях обстоювалась думка, що зміст освіти має відповідати сучасним запитам суспільства щодо особистості та її професійних якостей, враховувати потреби дитини як соціальної істоти і як особистості, стан здоров'я учнів і рівень їхньої обдарованості. Особлива увага у доповідях приверталася до складових педагогічного потенціалу вчителя, необхідних для вирішення завдань осучаснення змісту освіти і підвищення її якості. А. Ф. Кузнецова справедливо зазначила, що сучасний вчитель значною мірою залишається відданим насильницькій педагогіці, педагогіці заборон. Сам вчитель не здатний любити самого себе і, вихований у ситуації заборон, так само ставиться і до дитини. Обмірковуючи можливості подолання такої ситуації, О. А. Невмержицький привернув увагу до педагогіки «вільного виховання» з такими її невід'ємними складовими, як наявність свободи вибору для вільної самореалізації, відповідальність і впевненість у собі. Він також зазначив, що підвищення якості освіти передбачає не тільки оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до вимог сучасності, а й перегляд їх обсягу й форми викладання з погляду можливості його розуміння та емоційного сприйняття учнями.

Дещо іншого виміру набула тема підвищення якості освіти у пленарній доповіді доктора філос. наук, професора К. М. Долгова (Москва) «Стратегія і тактика сучасної освіти». Він наголосив на стратегічній значущості освіти і вчителя для розвитку суспільства. На прикладі Росії, де за час перебудови фінансування науки скоротилося у 9–10 разів і був прийнятий закон про обов'язкову неповну середню освіту (тоді як у Японії прийнято закон про обов'язкову вищу освіту), він показав, що ставлення держави до освіти не відповідає її стратегічній значущості. Основні тези доповіді — необхідність державної підтримки освіти на усіх її рівнях, необхідність покращення фінансового і статусного положення вчителя в суспільстві, необхідність удосконалення змісту освіти (надання фундаментальної освіти, вивчення декількох іноземних мов, досконале засвоєння рідної мови, яке не припускає її спрощення, збільшення обсягу гуманітарних дисциплін, підсилення творчої складової в освіті, впровадження активних форм навчання) — одержали суцільну підтримку в аудиторії і навіть справили ефект емоційного

«вибуху». Це свідчить як про надзвичайну актуальність розглянутих проблем, так і про їх спільність для Росії та України.

Питання «чому вчити?» і «як вчити?», переведене у площину філософсько-методологічної рефлексії, стало провідним у доповіді кандидата філос. наук Л. С. Горбунової (Київ), що викликало глибоку зацікавленість і жваве обговорення в аудиторії. Евристично плідною тут стала думка про необхідність розрізнення трьох рівнів навчання — первинного, у межах якого відбувається засвоєння знань, вторинного, у межах якого, насамперед засобами прихованого навчального плану, відбувається формування мислення і третинного, найголовнішого, який уможливорює переключення з одного способу мислення на інший в залежності від ситуацій і тим самим формує потенціал універсального мислення. Глибоко розкривши методологічний потенціал концепції транскультурності в цілому, Л. С. Горбунова наголосила на її світоглядно-методологічному значенні для педагогічної практики. Цей потенціал Л. С. Горбунова справедливо вбачає в тому, що концепція транскультурності формує новий порядок звільнення від заздалегідь заданих ролей, символів, цінностей, стереотипів в умовах виникнення нового символічного середовища існування людського роду. На відміну від концепції мультикультуралізму, яка, наголошуючи на самоцінності культури і закликаючи жити у межах власної культури, містить у собі небезпеку обмеження людини і можливостей її саморозвитку, концепція транскультурності, наголошуючи на віртуальній приналежності індивіда до багатьох культур і задаючи трансгресивні засоби оволодіння універсаліями культури, виробляє новий освітній і виховний ідеал людини як носія транскультурності і, таким чином, як віртуально універсального суб'єкта. Деякі положення доповіді, насамперед, ті з них, які стосувалися оцінки теоретичного конструкту мультикультуралізму, викликали певні сумніви і зауваження з боку аудиторії, зокрема професорів А. М. Єрмоленка, М. Д. Култаєвої, І. В. Степаненко. Вони наголосили на тому, що концепція мультикультуралізму задає важливі передумови для самозбереження культур і діалогу між ними в умовах культурної універсалізації. Адже ця концепція фіксує «згоду на незгоду», визнання самоцінності іншої культури як передумови міжкультурного діалогу, висвітлює те, що в культурі може, а що не може бути предметом універсального синтезу, враховуючи багаторівневість культур і «багатоповерховість» цивілізаційного розвитку. Але усі висловлені під час обговорення думки по суті не спростовували світоглядно-методологічний потенціал концепції транскультурності, а були спрямовані на те, щоб окреслити царину її застосування й уникнути її надмірної універсалізації.

Увага до методологічних питань філософії освіти і виховання в цілому стала важливим дискурсивним здобутком конференції. Вже у пленарній доповіді доктора філос. наук, професора А. М. Єрмоленка (Київ) «Неосократичний поворот у сучасній практичній філософії» питання «якою має бути освіта?» і «яку, власне, людину ми маємо виховувати?» були переведені у площину філософсько-методологічної рефлексії. У доповіді послідовно проводилася думка, що відповідь на ці питання залежить від встановлення

діагнозу нашої доби. А. М. Єрмоленко привернув увагу до того, що в суспільстві ризиків гасло Просвітництва «Май мужність керуватися своїм власним розумом» уже не спрацьовує. Розвиваючи тезу Г. Йонаса, що «остаточно розкутий Прометей, якому наука надає не знані досі ще сили, а економіка — нечувані стимули, закликає до етики, щоб через добровільне підкорення їй приборкати свою могутність, аби ця могутність не обернулася для людини лихом», А. М. Єрмоленко переконливо показав, що фундаментом сучасної освіти має стати етика, що вже з останньої третини ХХ століття є фундаментом практичної філософії, в якій також відбулася зміна парадигм від філософії суб'єкта до філософії комунікативної інтерсуб'єктивності. Практичними засобами реалізації цієї методологічної настанови може стати викладання етики і застосування діалогових форм навчання. Щодо викладання етики, то вона має викладатися не стільки як теоретична, скільки як практична дисципліна, спроможна слугувати для врегулювання конфліктів й оцінювання діяльності. Причому необхідне оволодіння не тільки партикулярною етикою, тими чи іншими етичними кодексами, пов'язаними з корпоративними інтересами, а універсальною етикою як етикою відповідальності. Підтримку аудиторії одержали критичні зауваження А. М. Єрмоленка щодо проекту викладання християнської етики в українських школах, оскільки це суперечить світському характеру освіти, конституційному праву свободи совісті та умовам мультикультурного суспільства, в якому співіснують різні релігійні конфесії. Щодо діалогових форм навчання, то доповідач переконливо показав, що класична освітня парадигма, коли учні виступали об'єктом педагогічних впливів, в сучасних умовах уже не спрацьовує. Посилаючись на Леонардо Нельсона і досвід німецьких університетів, в яких діалогові форми навчання значно переважають над монологічними, лекційними, А. М. Єрмоленко розкрив педагогічний потенціал неосократівського діалогу, впровадження якого потребує, зокрема, й відродження таких навчальних дисциплін як семіотика і риторика. Він також обґрунтував необхідність підвищення ролі філософії в системі університетської освіти. Учасники конференції повністю підтримали цю думку і навіть висунули пропозицію присвятити цій проблемі наступну науково-практичну конференцію.

Надзвичайно важливою за своїм теоретико-методологічним потенціалом стала доповідь доктора філос. наук, професора М. Д. Култаєвої (Харків) «Вчитель як покликання і як професія». Вона привернула увагу до того внутрішнього парадоксу вчительської професії, який ще недостатньо артикульований у філософсько-педагогічному дискурсі. Необхідність розрізняти Вчителя з великої літери (покликання) і вчителя з маленької літери (професія) спричинена тим, що ці постаті належать до теорій різного рівня — загальнотеоретичного й емпіричного, а загальні теорії не спрацьовують на мікросоціологічному рівні. Нерозрізнення «метафізичного» вчителя і реального не дає можливість врахувати і хоча б частково подолати конфлікт і розбіжність між ідеалом й емпіричною дійсністю. Образ Вчителя за призначенням репрезентує «мужність до виховання» і виконує функцію

абстрактної утопії. Цей образ за своїм змістом значною мірою залишається спадщиною доби Просвітництва, а сучасна реальність висуває до вчителя нові вимоги. Оскільки життєвий світ школи структурується відповідно до життєвого світу суспільства, а суспільство кардинально змінюється, то необхідна переоцінка цінностей, зокрема й педагогічних. М. Д. Култаєва переконливо показала, що одним із негативних наслідків нехтування цими методологічними настановами стає також виникнення зневаги до вчителя у суспільстві. Така зневага зумовлена тим, що, з одного боку, громадськість має невірне уявлення про вчителя, а з другого — сам вчитель має невірне розуміння своєї професії і свого призначення. Ідеалізація вчителя призводить до поширення думки, що немає того, що вчитель не мусить знати. Таке уявлення про вчителя утопічне. Але розбудова функції вчителя у школі як викладача-вихователя має здійснюватись на реалістичних засадах. Надзвичайно важливою у методологічному відношенні постала думка М. Д. Култаєвої, що вчитель як носій знань має виступати компетентною інстанцією, а як носій цінностей має бути експертом у нормативному оцінюванні. У доповіді було також зазначено, що ідеалізація вчителя призводить і до зневаги до рутини його повсякденного життя, як з боку громадськості, так і з боку самого вчителя, який нічого не каже про це і не конструє громадянське суспільство. Суцільну підтримку аудиторії одержало зауваження М. Д. Култаєвої, що громадянське суспільство багато втрачає від того, що педагогічна еліта не бере участі у житті нації, не представлена на вищому рівні державного керівництва.

Методологічні настанови, окреслені М. Д. Култаєвою, одержали подальший розвиток і конкретизацію у доповіді доктора філос. наук, професора І. О. Радіонової (Харків) «Критична педагогіка у нових соціокультурних контекстах», яка була спрямована проти міфологізації і образу вчителя, і образу учня, і самого освітнього процесу. Спираючись на здобутки англо-американської традиції філософії освіти і виховання, І. О. Радіонова запропонувала реалістично подивитися на педагогічну дійсність, якій властива та сама соціальна диференціація й соціальна нерівність, що і суспільству в цілому. Виходячи із наявності соціальної нерівності між вчителями, учнями, між різними школами, вона послідовно проводила думку про неможливість і неприпустимість існування єдиної філософії навчального плану. Небажання визнати наявність соціальної нерівності у царині педагогічної дійсності, з одного боку, дезорієнтує вчителя щодо визначення освітньо-виховних завдань і своїх власних можливостей у педагогічному процесі, а з іншого — заважає розробці компенсаторних програм, особливо у школі, які б могли реально збалансувати існуючу соціальну нерівність.

Ще одна дуже важлива у теоретичному і практичному відношенні низка ідей була представлена у доповіді доктора філос. наук, професора О. П. Проценко (Харків) «Етикет у професійній культурі сучасного вчителя». Виходячи з того, що етикет постає соціальним кодуванням, сполученим із зовнішньою формою поведінки, для презентації особистості і створення іміджу, О. П. Проценко переконливо показала, що відсутність

теоретичного і практичного прагнення декларувати і демонструвати нормативний взірець вчителя має дуже шкідливі наслідки для педагогічної практики. Під час обговорення висловлювалися сумніви щодо того, чи не стане розробка нормативного взірця особистості вчителя, зокрема і вимог до його зовнішності, засобом стандартизації й уніфікації його індивідуальності, формалізації і знеособлення його взаємовідносин з учнями. Але ці сумніви були спростовані як самим доповідачем, так і тими учасниками дискусії, котрі розглядали етикет як важливу частку педагогічної деонтології, а відтак як важливий механізм регуляції міжлюдських взаємовідносин і підтримки соціального ладу. Безумовно, не всі етичні вимоги у царині тієї чи іншої діяльності можуть бути формалізовані, але є такі, які мають характер категоричного імперативу. Як справедливо зазначила О. П. Проценко, у сфері педагогічної діяльності неприпустимі зауваження, котрі принижують особистісну гідність. У педагогічній діяльності особливо важливо усвідомлювати, що певні зауваження повинні мати інтимний характер і зберігати характер «соціальної таємниці». Крім того, імідж вчителя — його важливий естетичний псевдонім, так само як і етикет — єдність етичного та естетичного. Усвідомлення єдності етичного та естетичного у педагогічній діяльності важлива передумова для надання виховним впливам, що йдуть від учителя до учня, емоційної привабливості та наочної переконливості.

Ще однією важливою дискурсивною формою, що плідно використовувалась на конференції, стала презентація наукових видань і праць. Науковій спільноті було представлено як добре відоме фахове видання Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди «Науковий вісник. Серія «Філософія», де оприлюднюються, зокрема, й матеріали науково-практичних конференцій «Освіта і доля нації», так і нові часописи: «Філософія освіти» та наукове видання Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ» — «Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць».

Вагомою подією стала також презентація наукових праць із серії «Розум і суспільство», започаткованої Анатолієм Миколайовичем і Володимиром Анатолійовичем Єрмоленками: Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Пер. з нім. — К.: Лібра, 2001. — 400 с.; Гьосле Вітторіо. Практична філософія в сучасному світі. Пер. з нім., примітка та післямова Анатолія Єрмоленка. — К.: Лібра, 2003. — 248 с.; Маєр-Абіх Клаус Міхаель. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільносвіту. Пер. з нім., післямова, примітки Анатолія Єрмоленка. — К.: Лібра, 2004. — 196 с.; Блюменберг Ганс. Світ як книга / Переклад з німецької, передмова, коментарі Володимира Єрмоленка. — К.: Лібра, 2005. — 544 с. Під час презентації наголошувалося на значенні цих наукових праць для розвитку практичної філософії на Україні, зокрема, філософії освіти і виховання, а також на значенні перекладацької діяльності в цілому. Щодо першого аспекту, то не можна не погодитися з учасниками презентації, що кожна із цих наукових праць важлива як для філософів, так і для педагогів, котрі дуже часто, розробляючи етичну та екологічну проблематику, не

залучають здобутків сучасного філософського дискурсу, що одержали всесвітнє визнання і стали невід'ємним теоретико-методологічним підґрунтям сучасної філософсько-педагогічної рефлексії. Щодо другого аспекту, то переконливою постала думка, що перекладацька діяльність — важливий чинник творення і розвитку як власної філософської культури (внаслідок залучення у вітчизняне наукове поле нових імен, вдосконалення під час перекладу власної наукової мови і категоріального апарату, трансляції і рецепції плідного досвіду іншої культури), так і світової культури, універсальністське ядро якої формується через погляд на свою культуру очима іншої.

Логічним завершенням і важливим підсумком конференції стали практичні рекомендації, направлені до Міністерства освіти і науки України. Визначальний висновок полягав у тому, що цивілізаційні виклики ХХІ століття, проблеми зустрічного руху оновленої України й оновленої Європи вимагають осмислення нових функцій і нових соціальних ролей сучасного вчителя. Внаслідок розширення поля професійної самореалізації вчителя, він має включатися до конструювання нової соціальної реальності у взаємодії з учнями, батьками, громадськістю і владою як безпосередньо, так і у віртуальній дійсності. Вкрай важливе для продуктивного розвитку українського суспільства створення умов для того, щоб педагогічна еліта посіла належне місце у перших рядах інтелектуалів, які приймають стратегічні рішення щодо майбутнього нації, висловлюючи свою позицію у громадській думці та сприяючи прийняттю виважених політичних рішень, які відповідали б духу часу. Але ця нагальна потреба, від якої залежить духовне оновлення українського суспільства, його модернізація у широкому значенні цього слова, залишається сьогодні поза увагою з боку владних структур та громадськості. Вчителі та викладачі вищих шкіл знаходяться у стадії культурної деградації, позбавлені можливості духовного самовідтворення внаслідок свого напівжебрацького стану. Відбувається відтік кваліфікованих педагогічних та науково-педагогічних кадрів із нашої країни. Фізичні, психічні, культурні та духовні ресурси українського вчителя майже вичерпані. Тому підвищення соціального статусу вчителя — найважливіша передумова успішного реформування української освіти. Тільки у цьому випадку реформаторські заходи і зусилля не будуть наштовхуватися на мовчазний опір з боку вчителів, горизонт життєвого світу яких постійно звужується.

У рекомендаціях конференції було також зазначено, що для успішної стратегії формування вчителя для ХХІ століття необхідно знати, який насправді пересічний український вчитель. Для цього варто регулярно здійснювати кількісний і якісний соціологічний аналіз основних параметрів його життя і професійної самореалізації, відстежувати зміни і рухи у педагогічних колективах, здійснювати моніторинг за якістю навчально-виховної роботи і робити його відкритим для громадськості. Інтенсивність щоденної праці вчителя як у стінах школи, так і за її межами має бути доведена до громадськості.

У рекомендаціях конференції були зафіксовані й сучасні вимоги щодо підготовки вчительських кадрів в Україні. Зокрема зазначалося, що до

програми підготовки сучасного вчителя слід включити дві іноземні мови, практичні курси із соціальної роботи та організації культурно-масової роботи, що сприятиме культурному відродженню віддалених українських сіл. У педагогічній освіті необхідно поглиблювати курс на її гуманітаризацію, більше приділяти уваги світоглядному, морально-етичному і патріотичному вихованню вчительських кадрів, особистості майбутнього вчителя. Український вчитель має бути насамперед постконвенціональним патріотом із високим рівнем відповідальності за долю своєї нації і людства.

Конференція закінчилась, але філософсько-педагогічний дискурс продовжується, і від його інтенсивності, якості та відповідальності значною мірою буде залежати продуктивність і ефективність розвитку освіти у майбутньому. Наступного року планується проведення чергової науково-практичної конференції у межах загальної тематичної рубрики «Освіта і доля нації», і ми запрошуємо усіх зацікавлених науковців взяти у ній участь.

Ирина Степаненко. Образование, учитель, судьба нации в дискурсивных формах научно-практической конференции

Осуществляется аналитический обзор работы VI международной научно-практической конференции «Учитель для XXI столетия: европейская перспектива Украины и цивилизационные вызовы», которая состоялась 10–11 ноября 2005 года в Харьковском национальном педагогическом университете им. Г. С. Сковороды.

Iryna Stepanenko. Education, Teacher, Nation's Destiny in the Discursive Form of the Scientific Conference

The paper presents an analytical survey of the VI International scientific and practical conference "Teacher for the XXI-st Century: European prospects of Ukraine and challenges of civilization", which took place on November 10-11, 2005 in Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda.

Наталія КОЧУБЕЙ

НАУКА. СИНЕРГЕТИКА. ОСВІТА*

Таку назву мала наукова конференція, що відбулася в Сумах 22–23 вересня 2005 року. Це вже друга конференція, організована Сумським державним педагогічним університетом ім. А. С. Макаренка, присвячена проблемам синергетики, попередня відбулась у 2003 році.

Образ сучасної науки, так, принаймні, вважають багато філософів та вчених, значною мірою визначається дослідженнями в галузі теорії складності, нано- та інших наукомістких технологій, а також в галузі синергетики. У науковому знанні відбувається дослідження складних нелінійних самоорганізованих систем, які отримали назву людиновимірних. У такій ситуації наука постає не тільки раціональним розвитком знань, але й діяльністю за певними правилами, що містить також і відношення учених до наслідків цієї діяльності. Розвиток сучасної науки сприймається багатьма дослідниками перш за все як антропологічна проблема самовизначення людини. Це спричинює інше розуміння соціальної ролі науки, численні дискусії стосовно довготривалих наслідків хайтек-індустрії та інших наукомістких технологій. Саме такі питання стали предметом обговорення учасниками конференції на пленарному засіданні та на засіданні секції «Наука в інформаційному суспільстві». З доповідями виступили: д. філос. н., професор В. С. Лук'янець (Київ), д. тех. н., професор О. А. Борисенко (Суми), д. філос. н., професор Л. А. Соловей (Київ) та ін. Проблемам взаємодії природи і людини, глобальним та екологічним проблемам і морально-етичним аспектам цієї взаємодії були присвячені доповіді к. біол. н., доцента Є. О. Лебеда (Харків), Є. С. Голуб (Суми), В. Є. Карпенка (Суми), І. В. Книш (Суми). Різні аспекти знання — містичний досвід, нелінійні концепції в музикознавстві та в історії були викладені к. філос. н., доцентом Л. В. Теліженко (Суми), к. філос. н., доцентом Л. Г. Тарапатою-Більченко (Суми), Д. М. Григор'євим (Суми), семантичні парадокси та педагогічні інтерпретації сучасного наукового знання розглянуті к. філос. н., доцентом А. Є. Лебедем (Суми) та О. М. Робуль (Полтава).

Друга секція конференції була присвячена дослідженням синергетики в системі постнекласичної науки. Зазначалося, що дослідження в галузі складних нелінійних систем одне з найбільш цікавих та методологічно плідних розділів наукового знання. Синергетичні уявлення застосовуються в найрізноманітніших сферах сучасної науки. Такий стан речей спри-

* Див. стор. 2 обкладинки.

чинений перш за все тим, що синергетиці притаманні трансдисциплінарність, надзвичайно широкі погляди на процеси розвитку складних систем різного походження, світоглядна та методологічна обґрунтованість висновків, а також різноманітність сфер застосування та можливих інтерпретацій. Плідність синергетичних уявлень можна зустріти в соціології, політології, в економічних і навіть лінгвістичних дослідженнях. Особливої уваги заслуговує тема методологічних засновків синергетичних концепцій людської діяльності. Так, завдяки синергетичній методології з'явилася можливість розглядати соціальне середовище як таке, що знаходиться у стані динамічного хаосу, — тема виступу д. філос. н., професора І. С. Добро-нравової (Київ). Різні аспекти когнітивних можливостей синергетики аналізувалися в доповідях д. філос. н., професора С. М. Вовка, д. філос. н., професора М. С. Дмитрієвої (Одеса), д. філос. н., професора В. С. Ратнікова (Вінниця), д. філос. н., професора В. О. Цикіна (Суми), к. філос. н., доцента Л. М. Богатої (Одеса), к. філос. н., докторанта Г. О. Нестеренко (Київ), к. філос. н., доцента К. О. Маци (Полтава), к. філос. н. О. Я. Мороза (Київ) та ін.

На третій секції конференції розглядалися проблеми сучасної філософії освіти. На пленарних та секційних доповідях підкреслювалося, що постала нагальна необхідність формування нового мислення суспільства, спрямованого в майбутнє. Відзначалась, зокрема, сизигійність освітнього процесу — д. філос. н., професор В. В. Кізіма (Київ), плідність діалогічної та комунікативної практичної філософії для розвитку освіти — к. філос. н., доцент Л. С. Горбунова (Київ). Синергетика як постнекласичний напрям досліджень процесів самоорганізації, що може відігравати роль нової парадигми освіти, розглядалась у доповідях д. філос. н., професора В. О. Цикіна (Суми), к. пед. н., доцента О. В. Бріжатового (Суми), к. філос. н., доцента М. О. Качуровського (Суми), к. філос. н., доцента О. А. Наумкіної (Суми).

Окремі доповіді були присвячені розвитку мистецької освіти в Польщі — к. філос. н., доцента Г. Ю. Ніколаї, проблемі цілісного розуміння людини — к. філос. н., доцента В. А. Косяка, гендерному підходу в педагогіці — Л. О. Бут.

Особливо зацікавив присутніх семінар-тренінг «Методологія моніторингу наукового напрямку», проведеного спеціалістами наукового видавництва «Індустрія інтелекту».

Ірина ДОБРОНРАВОВА

САМООРГАНІЗАЦІЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ*

Такою була тема обговорення на засіданні Міждисциплінарного Круглого столу, який провели разом Українське синергетичне товариство та Державний центр театрального мистецтва імені Леся Курбаса 1 жовтня 2005 року в Києві у приміщенні цього Центру, що розташований на Володимирській 236. На засіданні обговорювалися і проблеми соціальної самоорганізації українського суспільства як мультикультурного середовища, і психологічні проблеми самоорганізації особистості в цьому мультикультурному просторі. При цьому учасники намагалися мати на увазі обидві перспективи обговорення: і макроскопічну, і мікроскопічну, спираючись на єдність синергетичної методології.

Засідання вела завідувач кафедри філософії і методології науки Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, президент Українського синергетичного товариства, доктор філософських наук, професор Ірина Серафимівна Добронравова.

Міждисциплінарний характер обговорення дійсно мав місце, що забезпечувалося складом учасників і постановкою запропонованих ними тем. Розпочалося засідання з доповіді директора Державного центру театрального мистецтва імені Леся Курбаса, доктора мистецтвознавства Неллі Миколаївни Корнієнко на надзвичайно нову і цікаву тему «Топос надлишковості в художній культурі». Вона продемонструвала продуктивність застосування понять синергетики для осмислення сучасного культурного процесу. Торкнувшись, зокрема, звертання в театрі до маргінальних мовних і поведінкових явищ життя, вона показала, як таким чином мистецтво здійснює культурну асиміляцію творчих можливостей незвичного, нестандартного, так би мовити, надлишкового в житті людей.

Завідувач кафедри філософії Одеського державного медичного університету, професор Ірина Вікторівна Єршова-Бабенко говорила про самоорганізацію психомірних систем, показавши, що нелінійність людської психіки забезпечується не стільки зовнішніми факторами, скільки самодією її на саму себе в самооцінці, невдоволенні або захопленні собою. Це потрібно мати на увазі не тільки в роботі психолога з окремою особистістю, а й при розгляді будь-яких систем, в які входить людина, як психомірних.

* Див. стор. 2 обкладинки.

Не минули в обговоренні і такої гострої проблеми як мовна. Старший науковий співробітник Інституту соціології НАН України, доктор соціологічних наук Любов Дмитрівна Бевзенко охарактеризувала мовний простір України з позицій самоорганізаційного аналізу.

Проректор з наукової роботи Хмельницького гуманітарно-педагогічного університету, доктор філософських наук, професор Ірина Михайлівна Предборська торкнулася проблеми національної ідентичності в українській освіті в ситуації незадовільного стану видання літератури українською мовою.

Доцент кафедри філософії та соціології Сумського державного педагогічного університету, кандидат філософських наук Наталія Василівна Кочубей розглянула самоорганізацію соціальних середовищ як процес становлення й усвідомлення національної ідентичності.

Провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України, кандидат філософських наук, доцент Людмила Степанівна Горбунова виступила з доповіддю про складність ідентифікації особистості в лімінальному просторі культури перехідного типу, зокрема, в мультикультурному українському суспільстві, про необхідність розвитку транскультурності як потенціалу універсальності та вселюдськості.

В обговоренні також виступили старший науковий співробітник Державного центру театрального мистецтва імені Леся Курбаса, кандидат філософських наук Олена Григорівна Левченко, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України, професор Владлен Степанович Лутай, завідувач відділу інформаційної безпеки та міжнародних інформаційних відносин Національного інституту проблем міжнародної безпеки РНБО України, доктор філософських наук професор Микола Андрійович Ожеван.

Загальний тон дискусії залишався толерантним і науково витриманим, незважаючи на гостроту обговорюваних проблем і неunikні розбіжності в їх розумінні.

Присутні члени Українського синергетичного товариства із задоволенням прийняли до його київського відділення наукових співробітників Державного центру театрального мистецтва імені Леся Курбаса.

CONTENTS

FUNDAMENTAL PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Victor ANDRUSHCHENKO**
Higher Education in the Post-Bologna Space: A Prognostic Analysis Attempt.....6
- Serhiy KLEPKO**
Integration and Polymorphism of Knowledge in Higher Education.
Part I.....20

MODERN EDUCATIONAL METHODOLOGIES

- Volodymyr KIZIMA**
A New Education for a New Human Being.....36
- Lyudmila GORBUNOVA**
Chaos versus Order as a Controversy of Thinking in the Crisis Culture. Part I.62

EDUCATION POLICY IN THE PHILOSOPHICAL REFLECTIONS

- Volodymyr SABELIEV**
Problem Field of Education Policy in Ukraine77
- Zoreslav SAMCHUK**
Worldview Azimuth of the Educational Navigation in the Contemporary
Social Space of Ukraine95

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

- Vitaliy TABACHKOVSKY**
Philosophical and Anthropological Reflection and Its Educational Aspect110
- Iryna RADIONOVA**
Methodological Problems of Pragmatically-Oriented Education:
epistemological potential of John Dewey's heritage127
- Olena CHUYKOVA**
Consciousness As a Knowledge: Phenomenological and Hermeneutical
Interpretations of Ontological Self143

HISTORY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Anatoliy MELNIK**
Interpretation of History in the XIX-th Century Ukrainian Philosophical
and Educational Thought152
- Olga FROLOVA**
Personality as a Subject of Sofia Rusova's Philosophical and Educational Study162

EDUCATIONAL STRATEGIES AND PRACTICES

- Lev TARASOV, Tetyana TARASOVA**
Dialectics of the Innovative Educational Technique «Ecology and Development»
(«Ecology and Dialectics»)171

Iryna SLONEVSKA	
Humanization of Literature Study by Means of Dialogical Principle	179
Galyna HAMRETSKA	
Theoretical and Methodological Grounds of Historiosophic Teacher-training in the Context of Educational Modernization	188

POST-GRADUATE STUDENTS' STUDIES

Natalia SAVCHUK	
Mentality in the Context of Education System	197
Maryna KEHTER	
Gender Equality: Integration of Feminine as a Constituent of a New Evolutionary Paradigm	204
Oleg CHABALA	
Methodological Grounds to Understanding the Educational Processes in the Era of Globalization	213

PRESENTATIONS OF THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL EDITIONS

Pavlo KULYAS	
«Higher Education of Ukraine» — «Philosophy of Education» — «Pedagogical Education»	219
Mykola MYKHALCHENKO	
Reflections on Education and Future	224
Victoria GALPERINA	
Edited by the Scientists of the Institute of Higher Education	226

SCIENTIFIC LIFE

Iryna STEPANENKO	
Education, Teacher and Nation's Destiny in the Discursive Form of the Scientific Conference	229
Natalia KOCHUBEY	
Science. Synergetics. Education	239
Iryna DOBRONRAVOVA	
Self-organization in Multicultural Scope	241
Our authors	245
Requirements to the articles	247

НАШІ АВТОРИ

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович — доктор філософських наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України;

ГАЛЬПЄРІНА Вікторія Олегівна — кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ГАМРЕЦЬКА Галина Степанівна — кандидат філософських наук, завідувач кафедри філософських дисциплін Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

ГОРБУНОВА Людмила Степанівна — кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ДОБРОНРАВОВА Ірина Серафимівна — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

КЕХТЕР Марина Володимирівна — магістр психології, викладач Харківського інституту МАУП, здобувач Інституту вищої освіти АПН України;

КІЗІМА Володимир Вікторович — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії науки і культурології Центру гуманітарної освіти НАН України;

КЛЕПКО Сергій Федорович — кандидат філософських наук, доцент, проректор Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти, головний редактор журналу «Постметодика»;

КОЧУБЕЙ Наталія Василівна — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка;

КУЛЯС Павло Петрович — кандидат історичних наук, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України, відповідальний секретар журналу «Вища освіта України»;

МЕЛЬНИК Анатолій Іванович — кандидат історичних наук, доцент, проректор Чернігівського державного інституту економіки і управління;

МИХАЛЬЧЕНКО Микола Іванович — доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу соціальних проблем та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти АПН України;

РАДІОНОВА Ірина Олександрівна — доктор філософських наук, професор кафедри соціології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

САВЕЛЬСВ Володимир Леонідович — доктор історичних наук, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

САВЧУК Наталія Сергіївна — старший викладач кафедри філософських дисциплін Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

САМЧУК Зореслав Федорович — кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти;

СЛОНЕВСЬКА Ірина Борисівна — кандидат філософських наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту;

СТЕПАНЕНКО Ірина Володимирівна — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України;

ТАБАЧКОВСЬКИЙ Віталій Георгійович — доктор філософських наук, професор, завідувач відділу філософської антропології Інституту філософії НАН України;

ТАРАСОВ Лев Васильович — кандидат фізико-математичних наук, професор, автор освітніх технологій «Екологія та діалектика» і «Екологія та розвиток»;

ТАРАСОВА Тетяна Борисівна — кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, автор освітньої технології «Екологія та розвиток»;

ФРОЛОВА Ольга Євгенівна — викладач кафедри гуманітарних дисциплін, Чернігівського державного інституту економіки і управління;

ЧАБАЛА Олег Володимирович — аспірант Інституту вищої освіти АПН України;

ЧУЙКОВА Олена Володимирівна — старший викладач Харківського інституту МАУП.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Статті мають бути написані спеціально для наукового часопису «Філософія освіти» (ніде раніше не друковані і не надіслані до інших видань) і відповідати вимогам ВАК до наукових праць, зокрема Постанові від 15.01.2003 р. Президії ВАК України «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України».
2. Статті, подані аспірантами, здобувачами, ад'юнктами мають подаватися разом із рецензією доктора (кандидата) наук.
3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування відповідальні автори.
4. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (шрифт — Times New Roman, розмір шрифту — 14, інтервал — 1,5, всі поля — 20 мм) електронною поштою або на дискетах чи дисках. Електронна пошта редакції: ivo902@bigmir.net.
Файли обов'язково мають супроводжуватися роздрукованою. Графіки і малюнки мають бути виконані чітко.
5. Після основного тексту статті (обсяг статті — від 20 000 до 40 000 знаків (0,5 — 1 д.а.)) подається література — бібліографічний список на мові оригіналу, що складається за алфавітним порядком або за порядком цитування, під заголовком «Література».
Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 — номер джерела за списком літератури, 87 — сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 145; 7, 25; 5, 348].
Після бібліографії подається анотація українською, російською і англійською мовами, аналогічні за змістом (загальним обсягом від 1800 до 2000 знаків), яка містить стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті.
6. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:
 - а) авторською довідкою за наведеною нижче формою.
 - б) фото (бажано в електронному варіанті — jpeg з роздільною здатністю 600 dpi, без стиснення).

Форма авторської довідки

Назва статті. Прізвище, ім'я, по батькові. Науковий ступінь. Вчене звання. Посада. Місце роботи. Коло наукових інтересів. Адреси: (робоча, домашня). Контактні телефони, e-mail.

Порядок проходження статей

1. Редакція віддає статті на зовнішнє рецензування. Негативне рішення щодо публікації статті повідомляється автору, рукописи не повертаються. Стаття може бути повернута на доробку.
2. Після рецензування редакція приймає остаточне рішення про можливість опублікування статті.

ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Якщо Вас зацікавила проблематика нашого журналу,
Ви можете придбати цей і наступні номери
часопису «Філософія освіти», звернувшись
до редакції за адресою:
01014, м. Київ, вул. Багаторна, 9,
Інститут вищої освіти АПН України, к.902.;
e-mail: ivo902@bigmir.net; або за телефоном: (044) 286-64-02.



Наукове видання

*Затверджено до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти АПН України,
протокол № 9 від 28 грудня 2005 року*

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ 2/2005

Оригінал-макет підготовлений ТОВ «Майстер-клас»

Продюсер *О. В. Симоненко*
Випускаючий редактор *О. М. Шипко*
Літературний редактор *І. І. Гончар*
Коректор *І. І. Гончар*
Комп'ютерне макетування *Л. І. Кобзар*

***В оформленні першої сторінки обкладинки
використано фрагмент «Портрет хлопчика» Пінтуріккіо.
Час створення: біля 1500 р. Місто і місце збереження:
Дрезден, Картинна галерея.***

Формат 70x100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Таймс. Обл.-вид. арк. 17,01. Наклад 400 прим.
Замов. №

ВИДАВНИЦТВО МАЙСТЕР-КЛАС

МК Головний офіс: вул. Івана Кудрі, 5, м. Київ, 01042, mclass@ukr.net
МК Харків: вул. Бакуліна, 11, м. Харків, 61166, mc_kharkov@ukr.net
МК ІАВО (Інформаційна агенція «Вища освіта»): а/с 492, м. Харків, 61103
МК НМВ (Навчально-методичний відділ): а/с 492, м. Харків, 61103

Ексклюзивний дистриб'ютор МК:

ЗАТ «Національний книжковий проект», вул. Сім'ї Сосніних, 3, м. Київ, 03680
Тел.: 8 (044) 273-57-16, 273-57-18