

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

На правах рукопису

АШИТОК Надія Іванівна

УДК 81:1

**МОВНА КАРТИНА СВІТУ В ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ
ДИСКУРСІ**

09.00.10. – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант:
Скотна Надія Володимирівна,
доктор філософських наук,
професор

Київ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ	
ПРОБЛЕМА.....	17
1.1. Концепт “мовна картина світу” як об’єкт дослідження	17
1.2. Теоретико-методологічні засади та методи дослідження	42
1.3. Мовна картина як система репрезентації світу.....	55
Висновки до першого розділу	68
РОЗДІЛ 2 РАЦІОНАЛЬНЕ ТА ІРРАЦІОНАЛЬНЕ У МОВНІЙ КАРТИНІ	
СВІТУ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ.....	73
2.1. Філософсько-освітній вимір наукового компонента мовної картини світу.....	73
2.2. Формування наукового компонента мовної картини світу у свідомості дітей різного віку	108
2.3. Ірраціональний компонент мовної картини світу в освітньому процесі	119
Висновки до другого розділу.....	130
РОЗДІЛ 3 ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНО-ФІЗИЧНОГО ТА	
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТІВ МОВНОЇ КАРТИНИ	
СВІТУ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ.....	137
3.1. Еволюція природного середовища в мовній картині світу в філософсько-освітньому аспекті	137
3.2. Природно-фізичний компонент мовної картини світу в філософсько-освітньому контексті.....	148
3.3. Морально-етичний компонент мовної картини світу, його виховний потенціал.....	157
Висновки до третього розділу	174

РОЗДІЛ 4 ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ АСПЕКТІ	221
4.1.Праксеологічний компонент мовної картини світу: філософсько-освітній аналіз	221
4.2. Виховний потенціал праксеологічного компонента мовної картини світу	187
4.3. Образ непрацюючих у мовній картині світу в філософсько- освітньому аспекті.....	206
Висновки до четвертого розділу	218
РОЗДІЛ 5 ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ, ЇЇ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	221
5.1. Трансформаційні процеси в сучасній освіті: філософський аналіз	221
5.2. Проблема вибору освітньої парадигми	243
5.3. Функції мовної картини світу в філософсько-освітньому вимірі.....	279
Висновки до п'ятого розділу	344
ВИСНОВКИ	353
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	363

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформація економічних і суспільних процесів у сучасній Україні відбувається на фоні поглиблення глобальних кризи, зумовленої катастрофічним і трагічним досвідом епохи постмодерну. На думку філософів, така ситуація може призвести до загибелі всього людства і всієї природи [412, с. 4]. Причини глобальних проблем науковці вбачають у самій людині, а не поза нею, а тому й припускають подолання цивілізаційної кризи шляхом сутнісної зміни самої людини [317]. Фрагментарність пізнання пересічної людини, відсутність цілісного сприйняття нею світу, егоїстичні деформації в усвідомленні себе, сенсу свого життя, негативні наслідки впливу утилітарної діяльності людини на навколишнє середовище набувають особливого значення у світлі нових реалій, за яких людство, утворюючи нерозривний зв'язок з матеріально-енергетичними силами біосфери Землі завдяки науці та її використанню в інтересах суспільства, стає “могутньою геологічною силою”, спрямованою на перебудову біосфери у власних інтересах як єдиного цілого. Такий варіант розвитку цивілізації та її взаємин зі світом потребує продуманості і обережності, що спонукає людство до пошуку нових шляхів взаємодії людини зі світом, природним і соціальним, підготовку до якої покликана здійснювати система освіти.

В умовах подолання неадекватності освітньої підготовки молодого покоління вимогам сьогодення актуалізується філософська рефлексія щодо освітянської діяльності, спрямованої на формування цілісної картини світу та її репрезентації мовними засобами. Про необхідність цілісного розуміння світу – формування цілісної картини світу – останнім часом говорять філософи В. Башкатов, І. Григорків, О. Кудрявцева, Г. Малюченко, В. Смірнов, А. Опанасюк, Н. Спасенко, А. Суворова, І. Цехмістро, В. Цикін, Е. Чеперегіна та ін. Необхідність дослідження картини світу, зазначає

Л. Шелестова, є нагальною потребою сьогодення, оскільки формування цілісної картини світу, яка б відповідала сучасному етапу розвитку цивілізації, має важливе значення як для особистості, так і для суспільства (й цивілізації) загалом [438, с. 16-19]. Знання про світобудову, сформовані картини світу, концептуальна і мовна, – невід’ємні складові духовного життя особистості, які допомагають орієнтуватися їй у світі речей, ідей, цінностей.

Входження у Болонський процес – один із шляхів просування України в Європу. Але його реалізація є непростим завданням, оскільки Україні доведеться витримати іспит з боку Європейської співдружності і з боку реальних потреб реформування національної системи освіти та фінансування освітньої реформи. Все це актуалізує необхідність дослідження проблеми формування мовної картини світу конкурентоспроможної особистості як суб’єкта сучасної цивілізації у вимірі освіти.

Обґрунтування принципової можливості аналізувати проблеми освіти у філософському плані на основі досліджень мовної картини світу можна проілюструвати, спираючись на образ “розумового вікна”, впровадженого С. Булгаковим. “Розумовим вікном” є будь-яка ідея, з позиції якої з’ясовується зв’язок явищ у світовому цілому – Універсумі. Людина не здатна дослідити ціле, охопити світ “божественним поглядом”, проте вона має можливість сприймати його із багатьох “вікон”. Оскільки світ вивчають з різних точок зору, він уявляється багатоликим, а тому погляди на певну проблему можуть розрізнятися між собою залежно від відправної позиції з однаковою “відданістю істині як ідеалу пізнання [173, с. 109]”. Вивчаючи Буття з різних точок зору, можна побудувати різні погляди – як філософські, що здатні узагальнювати, виділяти більш вагоме і непересічне серед метушні буденності, так і спеціально наукові, спрямовані на вирішення конкретних завдань. У першому випадку з філософських позицій робиться спроба створити цілісну картину світу, отримати, перефразовуючи вислів М. Гайдеггера, знання про сутність суттєвого (М. Гайдеггер писав: “Предмет філософії – це знання про сутність суттєвого, суттєве знання [173, с. 36]”).

У “розумовому вікні” досліджень мовної картини світу з філософсько-освітньої точки зору відображуються чи не всі проблеми і досягнення сучасності, у тому числі освітні. Інститут освіти відіграє універсальну роль у житті суспільства, він не зводиться лише до розвитку “людського фактора” виробництва. Суспільний прогрес ставить питання значно ширше: актуальна потреба в освіті, що є результатом суспільного прогресу і необхідною його передумовою, усвідомлюється людьми у всіх соціальних виявах – економічному, політичному тощо, серед яких не менш значущим є мовний, адже в усі соціальні зв’язки особистість включається завдяки мовній картині світу.

Стан наукового опрацювання проблеми. Оскільки збереження мовної картини світу усвідомлюється як цивілізаційний виклик, актуальний для сьогодення, чимало науковців досліджують різноманітні її аспекти: репрезентацію концептів у мовній картині світу (Р. Анісімова, Н. Архипова, М. Бобунова, Л. Бутакова, Н. Ветрова, С. Воркачов, Л. Газізова, О. Гофман, О. Дудко, В. Жданова), денотатів (С. Альджафаїр, Т. Бунчук), мовну репрезентацію концептуального світу (В. Жайворонок, О. Кубрякова), відображення мовними засобами картини світу (Н. Абієва) та своєрідність авторської мовної картини світу у творах поетів і письменників (К. Андрєєва, О. Григор’єва, А. Дуров, С. Карпенко). Специфічність мовної картини світу у свідомості носіїв різних мов, культур вивчали Л. Антропова, Ж. Байрамукова, Ф. Білозерова, Ж. Варбот, Т. Вендіна, Б.-Х. Дашієва, С. Димитрова, Азар Х. Джахангірі, О. Дубкова, С. Кепещук, мовні картини світу в оригіналі і перекладі – Т. Баєва, Л. Бойко, С. Болдирєва, Л. Грицаєва. категоризацію світу у різних лексикографічних працях – Л. Бабенко, мовну картину і метафору – Л. Балашова, С. Битокова, О. Булгакова, В. Гридасов, І. Родіонова, Г. Склєревська, А. Шмельов. Мовну картину світу у творах різних жанрів – казках, билинах, прислів’ях, загадках вивчали М. Бобунова, Т. Бочина, З. Волоцька, О. Гронська, І. Зайдман, системність мовної картини світу – В. Белянін, мовну картину у свідомості осіб різного віку та статі –

Н. Береснева, К. Кіуру, мовну картину на різних мовних рівнях – Т. Вендіна, Д. Клечко, мовні категорії як складові мовної картини – В. Вольмут та О. Ільченко. Мовна картина як відображення об'єктивної дійсності була предметом дослідження у працях Л. Бистрової, а зіставлення наукової і мовної картин світу – у роботах В. Даниленко, Є. Сазіної та ін. Цей перелік можна продовжити. Показово, що, на думку дослідників термін “картина світу” досить міцно увійшов до сучасного вітчизняного філософського і наукового словника. Вживання стало звичним і навіть затертим [355, с. 17]. Мовна картина світу вивчається достатньо тривалий час та інтенсивно. Існують навіть роботи, що з різним ступенем охоплення репрезентують здобутки науковців-дослідників (філософів, мовознавців, психолінгвістів та ін.) у цій сфері. До таких належать дослідження С. Воркачова, Л. Готовкиної, А. Залізняка, Н. Кушини, І. Малинівської, В. Пищальникової, А. Руднева, М. Шигарєвої та ін. Проте в освітньому дискурсі мовна картина світу лише нещодавно стала самостійним предметом вивчення. У цьому напрямі відомі лише окремі спостереження над формуванням цієї картини в освітніх закладах (цим займались О. Жарська, Р. Золотарьова, І. Курлова, С. Мишланова). Проте з філософсько-освітніх позицій мовна картина світу не розглядалась, Дане дисертаційне дослідження певною мірою заповняє існуючу прогалину.

Освітні проблеми, дотичні до становлення цієї картини у свідомості молоді, вивчались вітчизняними і зарубіжними науковцями. Загальнометодологічні питання сучасної освіти досліджували Г. Герасимов, Е. Гусинський Л. Дротянко, В. Коваленко, А. Лігоцький, В. Лутай, Н. Скотна, Ю. Турчанінова. Розвиток освіти у позиції синергетичної методології досліджувався у роботах В. Буданова, Е. Герасимової, А. Євтодюк, О. Князевої, С. Курдюмова, В. Скотного та інших. Важливими у цьому аспекті є роботи І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена, Ю. Габермаса та ін.

Становлення мовної картини світу у свідомості дітей та молоді відбувається в освітньому просторі, загальноцивілізаційні виміри якого

вивчаються у наш час представниками соціальної філософії, соціології освіти, педагогіки, філософії освіти тощо. Серед українських дослідників, які присвятили свої роботи цій проблематиці, слід відзначити В. Андрущенка, Т. Біленко, Л. Губерського, В. Журавського, І. Зязюна, В. Кременя, М. Поповича, Ю. Яковця та ін. Дана проблематика була предметом активних пошуків російських учених, до яких належать Б. Гершунський, В. Ледньов та ін. Освітню діяльність з позиції глобалізаційних впливів досліджували Л. Герасіна, А. Зайчук, О. Навроцький, Н. Пахомов та ін.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Напрямок дисертаційного дослідження безпосередньо пов'язаний із планами науково-дослідницької роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, зокрема, з науково-дослідницькою програмою “Діалектика духовних процесів: філософсько-культурологічний аспект” (затверджена Вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, протокол № 7 від 25 січня 2006 року). Тема дисертації затверджена Вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 15 квітня 2009 р.).

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі діалектичного, системного, культурно-історичного та герменевтичного методологічних підходів сформулювати цілісну філософсько-освітню концепцію мовної картини світу, яка б репрезентувала тенденції та пріоритетні шляхи формування цієї картини як репрезентанта світогляду і життєвих цінностей особистості засобами освіти й виховання.

Реалізація цієї мети передбачає постановку і розв'язання таких основних взаємопов'язаних **завдань**:

- здійснити аналіз філософської думки від постановки питання про співвідношення між мовою і мисленням до встановлення ролі мовної картини світу у освітньому процесі;

- обґрунтувати вибір філософських методологічних засобів, які забезпечують осмислення ролі мовної картини світу в освітньому процесі у контексті глобальних змін, що впливають на розвиток сучасної України;
- визначити мовну картину світу в філософсько-освітньому аспекті;
- виявити характер взаємодії раціональних та ірраціональних форм пізнання та її місце у формуванні креативної, гуманітарно спрямованої мовної картини світу;
- встановити специфіку формування мовної картини світу на рівні загального (національна мова), окремого (мовлення соціальних груп), одиничного (мовні картини світу мовленнєвих особистостей);
- охарактеризувати трудову, наукову, фізично-трудова та морально-етичну мовні картини світу українців як засоби репрезентації концептуальних картин світу у контексті основних напрямів навчально-виховного процесу –інтелектуального, фізично-трудова та морально-етичного, – акцентуючи увагу на виховному потенціалі цих картин у їхній діалектичній єдності;
- довести ефективність суб'єкт-суб'єктної освітньо-виховної парадигми у процесі формування мовної картини світу;
- показати своєрідність формування мовної картини світу у процесі становлення національної ідентичності молодого покоління;
- дослідити формування мовної картини світу як основи для пізнавальної активності дітей та молоді, майбутніх фахівців, ініціативних, здатних самостійно формулювати суспільно значущі завдання та адекватно їх розв'язувати;
- виявити сутність процесу соціалізації у контексті перетворення людської історії на внутрішній скарб особистості, репрезентований у її мовній картині світу;
- дослідити культурно-національний аспект мовної картини світу в філософсько-освітньому вимірі;

- з'ясувати роль освіти у формуванні мовної картини світу у процесі виховання української молоді в умовах сучасних цивілізаційних викликів.

Об'єктом дослідження є мовна картина світу.

Предметом дослідження є філософсько-освітній дискурс мовної картини світу.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Для вирішення дослідницьких завдань у дисертації використаний комплекс загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, що дало можливість забезпечити обґрунтованість і достовірність наукових результатів. У роботі застосовано діалектичний метод, завдяки якому отримана можливість розглянути предмет дослідження у всіх його соціальних та інших взаємних зв'язках і залежностях; метод системного аналізу, який сприяв комплексному вивченню мовної картини світу в освітньо-виховному дискурсі; історичний та герменевтичний методи, що забезпечили проникнення у внутрішню сутність процесу формування мовної картини світу в сучасних освітніх закладах. Використані також евристичні можливості принципів всезагального зв'язку (при дослідженні формування мовної та інших картин світу), сходження від абстрактного до конкретного (від аналізу загальних тенденцій становлення мовної картини світу до шляхів її формування у свідомості дітей і молоді), єдності історичного та логічного (під час аналізу становлення фрагментів мовної картини у контексті освітньої парадигми різних епох). Також залучені загальнонаукові методи компаративістики та системності.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у створенні першої в українській філософії цілісної філософсько-освітньої концепції мовної картини світу як результату стихійних і соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, спрямованих на соціалізацію особистості. У дослідженні мовна картина світу трактується як репрезентація світобачення в професійних, субкультурних, конфесійних та інших структурах, як чинник соціалізації, фактор етнічної ідентифікації людини, результат та інструмент

пізнання, основа комунікативної взаємодії, без якої успішність соціалізації є неможливою у професійній і позапрофесійній сферах існування людини, підготувати до активної участі у яких покликані заклади освіти.

Ця концепція розкрита у таких теоретичних положеннях:

- визначено, що мовна картина світу з позиції філософсько-освітньому виміру є історично сформованою в повсякденному пізнанні спільноти та відображеною в мові сукупністю уявлень про світ, певним способом відображення і концептуалізації дійсності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретацією навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами відображення дійсності, які засвоюються дитиною у процесі її соціалізації;

- доведено, що в освітній діяльності набуває виняткової важливості питання про діалектику суспільної та індивідуальної концептуальної, національно-мовної та індивідуально-мовної картин світу. Особистісно-мовна картина світу є єдиним репрезентантом етномовної картини, чим зумовлюється її значущість у свідомості кожного представника, адже так відбувається інтеріоризація картини світу – досвіду численних поколінь українства і людства загалом, що актуалізує освітню діяльність у цьому напрямі, оскільки лише ця картина забезпечує трансляцію знань, є єдиною можливою ланкою між минулими та майбутніми поколіннями;

- встановлено, що ментальним відображенням національно-культурних цінностей будь-якої етнокультурної спільноти є мовне багатство її представників. Дослідження мовних картин світу, що є тезаурусами національних і водночас загальнолюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку пріоритетів універсальних цінностей у виховній сфері певної етноспільноти (здоров'я, праця тощо), що сприятиме ефективнішому їх формуванню;

- доведено, що виховний потенціал картини світу, яка є системою історично зумовлених поглядів, переконань, ідеалів, відображених у

фольклорі, міфології, національній психології, мові, характері певного народу, його культурно-історичних традиціях, слід використовувати в освітній практиці з метою формування гуманістичного світогляду вихованців, оскільки, всупереч відносно високій освіченості, сучасна людина залишається носієм низької культури спілкування, а тому зміни на краще у цій сфері можливі за умови суттєвого удосконалення морально-етичного виховання;

- з'ясовано, що мовними засобами можуть виражатися не лише переваги української ментальності, до яких належить, наприклад, сприйняття праці як прагматичної і духовної цінності, а й деформації внутрішніх світів осіб, у тому числі у праксеологічному аспекті. Саме тому мовну картину світу варто використовувати для педагогічної діагностики і планування освітньо-виховної роботи з конкретною особистістю у плані реалізації індивідуального підходу;

- встановлено, що засвоєння мовної картини світу сприяє успішній соціалізації особистості в усіх сферах її самоствердження та самореалізації, оскільки є базовою, адже всі компоненти концептуальної картини світу – філософський, хімічний, фізичний тощо – формуються на її основі;

- доведено, що дослідження мовної картини світу в освітньому процесі можливе на основі діалектичного, системного, культурно-історичного, герменевтичного методологічних підходів, яким підпорядковані методи аналізу, синтезу, компаративний та історичний, що забезпечують розуміння мовної картини світу у контексті глобальних змін, які відбуваються в освітньому просторі сучасної України;

- виявлено, що актуальним завданням сучасної освіти є формування репрезентованої у мові наукової картини світу – неупередженого, максимально об'єктивного знання сфери сутнього, сфери існуючих фактів, – без якої неможлива успішна соціалізація особистості в сучасну епоху;

- аргументовано, що в освітніх закладах однаково важливо опановувати раціональну та ірраціональну форми пізнання світу у контексті

культурних надбань етносу та людства загалом, оскільки ці форми важливі для соціалізації особистості;

- обґрунтовано, що виховний процес має інтегральний характер. Кожна складова виховання, виконуючи свою особливу роль, слугує водночас досягненню єдиної мети і реалізується у поєднанні з іншими складовими, що є основою формування цілісного гуманістичного світогляду та його репрезентації як єдності у мовній картині світу;

- показано, що некласична суб'єкт-суб'єктна парадигма є прикладом переконливої репрезентації освітньої діяльності, здатної перевести нове бачення світу на мову комунікативних структур на гуманістичній основі, сприяти формуванню у свідомості дітей і молоді репрезентованої у мові картини світу як фактору соціалізації в умовах постіндустріального суспільства, конкурентоспроможність у якому і окремих особистостей, і цілих країн набуває ознак глобальності;

- доведено, що одним із викликів сучасності є формування етномовної картини світу як чинника збереження національної ідентичності молодого покоління, консолідації суспільства та розбудови потужної, незалежної країни, захисту інтересів етноспільноти, її історії та традицій в умовах глобалізації;

- встановлено, що факт загостреного інтересу дослідників до проблем, пов'язаних з мовною картиною світу, відповідністю між мовою і мисленням детермінований певним ступенем пізнання людиною себе і світу та викликами сучасності;

- з'ясовано, що дослідження мовної картини світу в філософсько-освітньому вимірі зумовлені цивілізаційними викликами сучасності – змінами соціально-економічного та соціального характеру, змінами на ринку праці. Ці зміни зумовлюють особливу значущість комунікативної діяльності, ефективність якої можлива за умови опанування етномовної картини світу – основи спілкування. Мовна картина світу кожного індивіда є неповторною і своєрідною, проте певною мірою містить спільне у плані змісту і вираження,

це той феномен, що об'єднує людей у національну спільноту, феномен, на основі якого відбувається ідентифікація людини за соціальними рівнями – етнічними, субкультурними, професійними тощо;

- обґрунтовано, що дослідження ролі мовної картини світу у навчально-пізнавальному процесі дають можливість інакше поглянути на систему навчання, адже майже весь зміст сучасної освіти зводиться до навчання знань, умінь і навичок, у тому числі комунікативних, необхідних для виконання предметної діяльності, проте з'ясовується, що дитина, крім цього, пізнає уже пізнаний іншими людьми світ та оволодіває навичками здійснювати цей процес у майбутньому самостійно або у взаємодії з іншими людьми, з якими її буде об'єднувати не лише спільна діяльність, а й суто людські цінності, репрезентовані у мовній картині світу.

Теоретичне та практичне значення дослідження полягає у тому, що матеріали і висновки дисертації є внеском у теорію мовної картини світу і концепцію освітньої парадигми на суб'єкт-суб'єктній основі, суттєво поглиблюють розуміння процесу формування внутрішнього світу в умовах глобалізму. Робота є узагальненням досвіду модернізаційного реформування систем освіти і виховання.

Теоретичні положення і висновки дисертації мають методологічне значення для розвитку наукових досліджень з філософії освіти, філософсько-педагогічної проблематики.

Одержані результати можуть бути використані при вивченні навчально-виховних процесів, пов'язаних із духовним відродженням України, при розгляді мови як чинника розвитку освіти, а також для філософських досліджень.

Матеріали дисертації можуть бути основою для підготовки спецкурсів і спецсемінарів, розробки тематики курсових і дипломних робіт з філософії та педагогіки, їх можна використати при читанні лекцій у розділах курсів соціально-педагогічного циклу, присвячених мові й мисленню, мові й соціальній сфері, мові та нації.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації та її результати обговорювалися на засіданні кафедри філософії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також на низці теоретичних і науково-практичних конференцій та семінарів різного рівня: Людинознавчих філософських читаннях (Дрогобич, 1994, 1996, 2010); Міжнародній науковій конференції “Проблеми зіставної семантики” (Київ, 1995), Міжнародних славістичних читаннях імені Кирила і Мефодія (Львів, 1996, 1999, 2000); Міжнародній конференції, присвяченій пам’яті Є. Куриловича “Творческое наследие Е. Куриловича” (Дрогобич, 1996); Міжнародному колоквиумі з нагоди Дня пам’яті Кирила і Мефодія (Львів, 1998); Міжнародній науковій конференції “Картина світу в аспекті лінгвокультурології, лінгвокогнітивістики та етнолінгвістики” (Кіровоград, 2009); IV, V, VI Міжнародних науково-практичних конференціях “Молодіжна політика: Проблеми і перспективи” (Дрогобич, 2007, 2008, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності” (Ніжин, 2009); VII Міжнародній науково-практичній конференції “Етнос. Культура. Нація” (Дрогобич, 2010, 2011); Міжнародній науково-практичній конференції “Рідне слово в етнокультурному вимірі” (Дрогобич, 2007); I Всеукраїнській науково-практичній конференції “Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти” (Суми, 2010); Міжнародних науково-практичних конференціях “Гармонізація науки та вищої освіти в інформаційному суспільстві” (Київ, 2009, 2010).

Публікації. Основні ідеї та результати дослідження викладено у 36 публікаціях, з них: 1 – одноосібна монографія; 20 – статті у наукових виданнях, що визнаються ВАК України як фахові з філософських наук, 10 – статті в інших наукових виданнях, 5 – тези доповідей на конференціях.

Кандидатська дисертація “Псковсько-прикарпатські фітонімічні паралелі” захищена у 1988 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Мета і завдання дослідження визначили структуру дисертації, що складається зі вступу, п'яти розділів, кожен з яких містить підрозділи (загалом 15 підрозділів), а також висновків і списку використаних джерел (480 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 410 сторінок, із них 362 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Концепт “мовна картина світу” як об’єкт дослідження

Сучасність вимагає революційних освітніх змін у контексті цивілізаційних перетворень: парадигматичних (технологічних, екологічних, інформаційних), інтелектуально-інноваційних (інтелектуальних, інноваційно-креативних) та рефлексивних (революції в системі суспільного інтелекту, становлення людинознавства, становлення нових парадигм в організації єдиного корпусу знань) [183, с. 329]. Тільки радикальні освітні новації сприятимуть переходу людства до стану некласичного людського Буття. Потреба у таких змінах зумовлюється тим, що потенціал стихійної утилітарно-прагматичної саморегульованої моделі розвитку людства поступово вичерпується, а на зміну їй повинна прийти модель керованої соціоприродної еволюції (ноосфери, за В. Вернадським), що передбачає об’єднання зусиль усього людства в ім’я збереження життя на Землі. Така ситуація позначається на освітньо-виховному процесі.

Підвищення ролі соціального середовища сприяє зміні співвідношення між спадковими та набутими механізмами регуляції поведінки людини в бік останніх, а отже, створюються передумови для зростання виховних можливостей освітнього середовища. Проте завищені, побудовані на самовпевненості уявлення про можливості “переробки природи” поширюються не лише на світ людини, а й на неї саму. Виникають ідеї про “переробку людини”, причому методами не лише виховання, а й втручання в її спадковість та вторгнення в життєдіяльність мозку. Крім того, те, що впроваджується у життя, – глобальна інформаційна мережа, інтеграційні

освітні новації, які відбуваються згідно з Болонською декларацією для європейської освіти та ін., сприймається неоднозначно.

Вторгнення в український простір іншомовної інформації (передусім, англomовної і російської), заміна надбань вітчизняної педагогічної школи новаціями, що нагадують метеликів-одноденок, комерціалізація освітніх установ, вимога від них рентабельності створюють передумови освітньої кризи, при якій актуальним постає питання: “Як навчити і виховати у наш час не найманого робітника та слугу для тих, хто належить до “золотого” мільярда, а гідного громадянина України, конкурентоздатного фахівця, людину, яка естафетою передасть прийдешнім поколінням духовні надбання свого народу”? Без позитивної відповіді та це питання існує ризик побачити у майбутньому нащадка-космополіта, людину–безбатченка, особу без моралі, адже “спрямованість освіти на прикладні знання, комерціалізація освіти можуть призвести до її аморалізації, “втрати серця”, тобто справжніх цінностей, які скеровують нашу поведінку як громадян, службовців, фермерів, робітників, бізнесменів, інтелігентів і політиків [183, с. 333]”. Проте, важливо, щоб, інтегруючись до світового освітнього простору, українська освіта уникнула негативних тенденцій, які спостерігаються у сфері освіти, спровокованих глобалізмом та впливом неконтрольованого технологічного розвитку.

Аналізуючи причини недоліків глобалізму, Дж. Сорос, наприклад, зазначає, що “за умов швидких змін, коли традиції втратили свій вплив і з усіх боків людям щось пропонують, обмінні цінності цілком можуть посісти місце цінностей істинних [183, с. 333]”. Саме до справжніх цінностей належить мовна картина світу, становлення якої відбувалося одночасно зі становленням людини як такої. Збереження цього світу є основою збереження людського в людині, її етнічної та соціальної унікальності, адже, як відзначав Фабій Квінтіліан: “Qualis homo, talis ejus est oratio” (мова безпосереднім чином пов’язана з вираженням особистісних якостей людини).

Актуальність осмислення феномену та освітньо-виховного потенціалу мовної картини світу є незаперечною. Вона зумовлена цілою низкою проблем як теоретичного, так і практичного характеру, що постали перед філософією в зв'язку з тими викликами, які на початку ХХІ століття є особливо значущими для України в процесі розбудови державності та подолання негативних наслідків тоталітарного минулого. Оскільки проблеми освіти, а однієї з них є формування мовної картини світу майбутнього конкурентоспроможного фахівця і носія духовних багатств власного народу у контексті потреб глобалізаційного світу, членом якого прагне стати Україна, можливо вирішити лише у комплексі з політично-економічними і соціальними питаннями, пошук вирішення проблем освіти вимагає широкого дискурсу.

У дисертаційному дослідженні концепт “дискурс” (франц. *discours* “мова”) трактується як складна єдність мовної практики і екстралінгвістичних чинників [139]. Таке розуміння концепту властиве для праць М. Фуко. “Дискурсія”, на думку цього дослідника, є складною сукупністю мовних практик, що беруть участь у формуванні уявлень про той об’єкт, який вони мають на увазі. Він вважав, що “дискурсія” є своєрідним інструментом пізнання, який репрезентує нетрадиційний підхід до аналізу культури: його цікавили не денотативні значення слів, а, навпаки, пошук у дискурсі тих значень, які мались на увазі, але залишалися невисловленими, невираженими. У зв'язку з цим виникала проблема аналізу “дискурсивної події” в контексті позамовних умов виникнення “дискурсії” – економічних, політичних та інших, які сприяли, хоча й не гарантували появу цієї “події” [139]. У нашому дослідженні такою “дискурсивною подією” є мовна картина світу, яка вивчається у філософсько-освітньому контексті.

Дискурс згідно з постмодерністською традицією осмислюється як антропоцентрична за своїм характером практика, яку ми нав'язуємо зовнішній по відношенні до дискурсу предметності (М. Фуко). Дискурс не є ізольованою структурою, він здатний набувати екстралінгвістичний супровід

мовлення, що виконує низку функцій (референтну семантичну, емоційно-оціночну) і у такий спосіб виражає специфіку характерного для відповідного соціокультурного середовища типу раціональності. Кожен дискурсійний об'єкт як складова мовної картини світу процесуально актуалізується щораз з новими змістовими нюансами і конотативними забарвленнями.

Філософсько-освітній дискурс мовної картини світу – один із багатьох, який відображає особливий характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, це дискурс, який можна трактувати як суттєву складову соціокультурної взаємодії. Він дає можливість аналізувати мовну картину світу як динамічну систему, здатну відображати актуальні змісти, у тому числі імпліцитні і приховані, на синхронному зрізі. Завдяки цим змістам мовна картина світу сприймається як сучасна, а самі змісти є основою для її подальшого розвитку. Крім того, філософсько-освітній дискурс створює передумови трактування мовної картини світу з позиції її формування., яка постає як продукт мовленнєвої комунікації, що нерозривно пов'язана з конкретними цілями людей у конкретних обставинах, у процесі різноманітних соціальних практик, а, отже, уможлиблюється аналіз мовної картини світу в діахронному аспекті.

Феномен, який у наш час розуміють як мовну картину світу, і явища, пов'язані з ним, вивчались філософами та мовознавцями з часів Арістотеля, проте цей концепт був усвідомлений значно пізніше. Концепт “мовна картина світу” бере початок від ідей В. фон Гумбольдта і неогумбольдтіанців (Л. Вайсгербер та ін.) про внутрішню форму мови, з одного боку, та ідей американської етнолінгвістики, зокрема гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, – з іншого.

Німецький вчений Л. Вайсгербер (1899-1985) уперше впровадив концепт “мовна картина світу” до наукового обігу. Визнаючи заслуги Л. Вайсгербера як засновника теорії, сучасні науковці все ж не згодні з його ідеєю щодо неподоланності влади мови над людиною, і вважають, що, хоча

мовна картина світу накладає серйозний відбиток на особистість, дія її сили не є визначальною.

Поширенню теорії Л. Вайсгербера сприяла так звана гіпотеза “Лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа”. Ця гіпотеза сформувалася під впливом праць основоположників етнолінгвістики – американського антрополога Ф. Боаса, на погляди якого вплинули на лінгвістичні переконання В. фон Гумбольдта, який вважав, що у мові втілюються культурні уявлення спільнот людей, які користуються цією мовою. Тези Ф. Боаса щодо класифікаційної функції мови ґрунтувались на банальному, на перший погляд, уявленні: кількість граматичних показників у конкретній мові відносно незначна, кількість слів значно більша, але також обмежена, кількість явищ, позначених мовними одиницями, є нескінченною. Отже, мова використовується для позначення класів явищ, а не кожного з них. Класифікацію цих явищ кожна мова здійснює своєрідно. У класифікаціях мова звужує універсальний концептуальний простір, вибираючи з нього ті компоненти, які у межах певної культури визнаються суттєвими. Учень Ф. Боаса Е. Сепір (1884-1939) та учень останнього Б. Уорф (1897-1941), відштовхуючись від поглядів видатного антрополога, сформулювали гіпотезу про лінгвістичну відносність, що є виявом релятивізму у мовознавстві, оскільки через суб’єктивно-ідеалістичну позицію вчення абсолютизується відносність людських знань, заперечуються моменти абсолютно істинного у них, і на цій підставі заперечується об’єктивна істина, пізнаваність світу. У цій теорії йдеться про те, що процеси сприйняття і мислення людини зумовлені етноспецифічними особливостями мови. Згідно з гіпотезою, існуючі у свідомості людей системи понять, а отже, й суттєві особливості їх мислення, визначаються мовою.

Б. Уорфа вважають також засновником досліджень ролі мовної метафори у концептуалізації дійсності. Вчений продемонстрував, як переносне значення може впливати на функціонування слова. Б. Уорф, що працював у страховій компанії і мав освіту інженера-хіміка, звернув увагу на

те, що люди недооцінюють пожежонебезпечність порожніх цистерн, незважаючи на можливу наявність у них парів бензину. Причину поведінки людини Б. Уорф пов'язував із назвою цих цистерн – *empty gasoline drums* “порожні цистерни [з-під] бензину”. Англійське слова *empty* (до речі, як і його російський еквівалент: рос. *пустой*) як напис на цистерні припускає не лише наявність значення “відсутність вмісту, для зберігання якого ця ємкість призначена”, а й переносного – “незначне; те, що не має наслідків” (пор. *пусті обіцянки, пусті погрози*). Саме це переносне значення, на думку науковця, є основою того, що ситуація з порожніми цистернами сприймається носіями мови як безпечна. Безперечно, напис здатний вплинути на поведінку людей у згаданий спосіб, проте тому, що в їхньому комунікативному досвіді, пов'язаному з позначеними цим словом ситуаціями, не було випадків вживання цього слова як імператива про небезпеку. Якщо певна спільнота людей домовиться позначати словом *пустий* пожежу, то всі, як один, почувши його, будуть вискакувати на вулицю, рятуючись. Це дійсно так, і в історії мови фіксуються випадки, коли первісно нейтрально забарвлені слова набували загрозливого значення. Наприклад, слово *концтабір* спочатку мало значення “пункт, у якому зібрано, сконцентровано людей для їх відправлення в інше місце”, проте у наш час пересильний пункт, якщо й назвуть так, то в оказіональному значенні “пункт, який за умовами перебування подібний на концтабір”.

Сучасні науковці тлумачать принцип лінгвістичної відносності передусім як гіпотезу, що потребує перевірки, проте при всіх недоліках розглянуті концепції Е. Сепіра та Б. Уорфа мають неабияке значення для усвідомлення мови як предмета та інструмента навчання, адже завдяки цим концепціям більш глибоко усвідомлюється роль мови для формування мислення у людей загалом і молоді зокрема, з'ясовується, що мова у певний спосіб впливає на становлення мислення, робить його своєрідним, неповторним. На противагу тезі щодо здатності мови накладати обмеження

на мислення, набуває актуальності соціалізація особистості, яка у процесі навчання засвоює умовний характер мови, її здатність до узагальнювання.

Результати досліджень послідовників Б. Уорфа мають прикладне освітнє значення у сфері дослідження метафори Дж. Лакоффа і М. Джонсона, які, починаючи з 1980-х років, довели: мовні метафори відіграють важливу роль не тільки у поезії, вони здатні структурувати наше буденне сприйняття і мислення. Згадана структурація не виникає сама собою, її становлення відбувається у процесі соціально спрямованої соціалізації, покликаної забезпечити формування особистості певного соціуму. Засвоєння кантівського *als ob* “як ніби то” (принципу фіктивності), властивого метафорам, що утворені за лексико-семантичними моделями конкретної мови, відбувається у процесі становлення мовної особистості.

Значимим для освіти є вивчення мовної метафори з позицій культурної зумовленості і залежності від універсальних біопсихологічних якостей людини. Дж. Лакофф, З. Кьовечеш та інші науковці дослідили, наприклад, що у багатьох мовах – територіально віддалених, не споріднених, типологічно не подібних – емоції представлені у контексті “тіло як вмістилище емоцій”. При цьому для різних культур може бути властива внутрішньомовна варіативність, пов’язана з тим, яка частина тіла (або все тіло разом) “відповідає” за дану емоцію та у вигляді якої субстанції (твердої, рідкої або газоподібної) описуються почуття. Злість і гнів у багатьох мовах, у тому числі в російській та українській, метафорично пов’язують з високою температурою рідкого вмісту – *закипів від злості, гніву, ненависті*. Вмістилищем цих почуттів, як і в більшості інших мов – в українській та російській, є груди, серце (пор. *защемило у серці, грудях; злість переповнила груди, гнів клекоче у грудях*). У японській мові (К.Мацукі) гнів міститься не в грудях, а у тій частині тіла, що позначається як *hara* “черевна порожнина, нутро”: розсердитися у японській мові репрезентується виразом *hara ga tatsu* “нутро піднімається”. Чи важливо знати педагогу такі відмінності? Мабуть, так, адже ці знання потрібні для будь-якого вчителя іноземної мови. Без цих

знань викладання не можливе, оскільки, засвоюючи чужу, нову мову, людина повинна одночасно засвоювати чужий, новий світ. З іншомовним словом учень ніби транспонує в свою свідомість, у свій світ концепт з іншого світу, з іншої культури. Не менш важливо для особистості спрямовувати свою пізнавальну активність на пізнання ментальнісного погляду на світ свого народу, самопізнання, адже лише у такий спосіб людина здатна усвідомити власну неповторність, своєрідність етносу, до якого належить.

Вивченням мовної картини світу займалися багато дослідників, серед яких, крім названих, слід відзначити Ю. Апресяна, А. Вежицьку, А. Залізняка, І. Левонтіну та ін.

Сучасні уявлення про мовну картину світу узагальнено виклали Ю. Апресян та його послідовники [24]. Коротко їх можна викласти так.

1. Кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття і організації світу. Репрезентовані у мові значення складаються в певну єдину систему поглядів, яка є обов'язковою для всіх носіїв мови і є мовною картиною спільноти.

2. Властивий мові погляд на світ є частково універсальним, частково національно специфічним, так що носії різних мов можуть бачити світ дещо по-різному, крізь призму своїх мов.

3. Мовна картина світу є “наївною” в тому сенсі, що в багатьох суттєвих деталях відрізняється від наукової картини світу. При цьому наївні уявлення зовсім не примітивні. У багатьох випадках вони є не менш складними і цікавими, ніж наукові, оскільки мають здатність служити надійними провідниками у світ цієї мовної картини.

4. У наївній картині світу можна виділити наївну геометрію, наївну фізику, наївну етику, наївну психологію тощо. З їх аналізу можна формувати уявлення про основи існування певної культури, спільноти, що дозволяє зрозуміти їх краще [349].

Безперечно, “вивчення мовної картини світу уявляється важливим для багатьох наук (лінгвістики, філософії, соціології, психології, менеджменту,

культурології, етики, етнографії, історії та ін.), не менш потрібними вони є для педагогіки. Ці “знання дозволять вивчити людину глибше, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності, відкрити дорогу до нових ще незвіданих горизонтів розуміння людської свідомості і буття [349]”. Результати досліджень мають не лише наукову, а й прикладну цінність – зокрема, вони можуть використовуватися в навчально-виховній діяльності, адже формування в освітньому середовищі мовної картини світу означає формування єдиної відображеної у мові системи поглядів, яка нав’язується як обов’язкова всім носіям мови. Це та точка опори, що служить основою для соціалізації особистості.

Оскільки концепт “мовна картина світу” в філософсько-освітньому вимірі не вивчався, виникає потреба визначити даний концепт з цієї точки зору. Мовна картина світу у дисертаційному дослідженні розглядається як історично сформована в повсякденному пізнанні спільноти та відображена в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб відображення і концептуалізації дійсності крізь призму культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами відображення дійсності у свідомості етносу, які засвоюється дитиною у процесі її соціалізації.

Чи спрямовувалась освітня діяльність на формування мовної картини світу у попередні епохи? Безперечно, так, проте у наш час цей напрям освітньої діяльності став особливо актуальним, адже радикальні зміни у соціальному житті, що пов’язані з його демократизацією та переходом до ринкових відносин і глобальних зрушень потребують змін у змісті та формах виховання, умови якого ускладнюються кризовими явищами в країні, суспільстві, світі. У ринковому глобалізмі відсутні людина та її самоцінність, йому не притаманний гуманізм, він ґрунтується на економічній доцільності та прагматизмі [184, с. 331]. Навчальні заклади у таких умовах часто сприяють формуванню не унікальних особистостей, що мають

фундаментальні знання, а пересічних фахівців з прагматичними запитами – знайти роботу та отримувати хороший зарібок. “Рівень прибутків, – слушно зауважує О. П. Кивлюк, – почав визначати успішність людини в житті [184, с. 332]”.

Освітня криза тісно пов’язана з посиленням прагматизму у навчанні (сучасна молодь часто розмірковує: якщо знання не сприяють покращенню соціального статусу, не допомагають у пошуку роботи, то навіщо вони?), а деколи й із деформаціями морального характеру (молодь може ставити й таке питання: “Якщо у суспільстві процвітають особи, що не дотримуються правил моралі, то чому ми повинні їх дотримуватися?”). Проте не хлібом єдиним живе людина, інакше було б все одно, який прапор майорить над Верховною радою та яким словом позначають нашу країну. Роль педагога в сучасній освіті набуває особливого значення – його надзавданням є сприяти формуванню у свідомості дітей та молоді світоглядних переконань, що слугували б основою у самотійному житті. Мовна картина у цьому процесі має особливе значення, і тому “у національному масштабі має бути створена модель освіти, зорієнтована на постійне розширення можливостей саморозвитку особистості, свідоме і компетентне обрання нею життєвого шляху. Та освіта, яка стає нормою для ХХІ століття, повинна забезпечити формування в молоді цілісної картини світу, здатності до адекватної орієнтації в різних життєвих ситуаціях, у тому числі в ситуації невизначеності [458, с. 157]”.

Доцільність дослідження процесу формування мовної картини світу у філософсько-педагогічній площині зумовлена необхідністю реформування освітньої системи в сучасній Україні, яка потребує фахівців, сформованих від впливом кращих національних та світових освітніх традицій. З суто педагогічних позицій це здійснити не завжди можливо, адже кожна наука ревно оберігає власний предмет пізнання, для неї властива вузька дослідницька спрямованість. Цілісний та розмаїтий Універсум розчленовується та вивчається науковцями частинами. Це стосується й

педагогіки. Проте її предмет – освітньо-виховна діяльність – ефективно та різнобічно може досліджуватися лише у межах освітньої системи як відкритої. Осмислення педагогічних феноменів, до яких належить процес формування мовної картини світу як необхідний компонент становлення людини, у контексті відкритої системи, що загалом передбачає відтворення цілісного буття людини, можливе лише у дослідженнях філософського спрямування, адже саме філософські узагальнення дають можливість побачити зумовленість подій і фактів сучасного світу конкретними історично-соціальними обставинами і таким чином досягнути суттєве для людей. На відміну від різноманітних наук лише філософія об'єднує розрізнені знання з метою їх осмислення в ім'я людини, що, зокрема, у відзначав М. Бердяєв, який вважав: філософом є насамперед той, хто пізнає, “...його пізнання цілісне, воно охоплює всі сторони людської сутності і людського існування, воно неминуче вказує на шляхи реалізації сенсу життя [283, с. 34]”.

Актуальність аналізу мовної картини світу в філософсько-освітній площині зумовлена ступенем досягнення філософією проблем, дотичних до предмета цього аналізу, зокрема, до вивчення проблем становлення картини світу в історичній перспективі та необхідності “утвердження миру у світі і душах людей [411, с. 332]”, що можливе у випадку, коли численні світогляди залишаються вільними у своїй комунікації.

Формування мовної картини світу як важливого компонента становлення людини усвідомлюється у контексті необхідності реформування освіти, кризовий стан якої неодноразово відзначали в рішеннях ЮНЕСКО. Ще на початку 70-х років минулого століття ця організація віднесла освіту до однієї з найгостріших глобальних проблем сучасного людства [415, с. 7-8], вирішити яку можна лише за умови докорінної зміни підходів до неї та до соціокультурної політики загалом. Серед цих підходів важливою є переорієнтація самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей, адже на початку XXI століття

характерним стало зростання розуміння того, що лише людина є одночасно початком і кінцевою метою будь-якого проекту соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери актуалізують появу нової парадигми освіти, гуманістичної за своєю основою. Саме на цій основі повинні вирішуватися всі освітні питання, у тому числі питання про постійне зростання інформаційного перевантаження освітньо-виховного процесу, у зв'язку з чим викладачі-предметники вимагають надати їм більший обсяг годин для викладання. Але таким обсягом часто не можуть оволодіти і найкращі учні, не кажучи вже про середньостатистичних [415, с. 9].

Не менш важливим питанням сучасної освіти є її фрагментарність. В першу чергу це стосується великого розриву, що існує й нині між викладанням предметів природничо-технічного циклу та гуманітарних дисциплін. Однобічний процес диференціації наук, окремих навчальних предметів призводив до їх хаотичного плюралізму, до втрати їх систематичної цілісності або до того, що їх систематизація здійснювалася здебільшого завдяки певним інтуїтивно прийнятим закономірностям [415, с. 14].

Ці та інші питання неможливо вирішити з позиції жодної з наук. Лише філософія здатна це здійснити внаслідок притаманного їй прагнення до синтетичного сприйняття світу, намагаючись долучити до свого арсеналу не лише раціональні смисли, які вчать людину об'єктивно оцінювати ситуації і дисциплінувати на розумній основі емоції, а й ірраціональне, котре “орієнтує на те, що міститься в глибинах внутрішнього світу людини, є таїною душі, відчуття якої дозволяє глибше підійти до загадки життя. Співіснування цих гносеологічних вимірів виокремлює здійснення освіти та життя немовби в різних площинах... [367, с. 468-469]”. Освіта відповідатиме вимогам сучасності, не лише запозичивши властиву для філософії синтетичність, а й за умови надання ознак “софійності” (мудрості) освітньо-виховному процесу, адже ціннісним принципом педагогічної діяльності є знання, яке здатне

“втілюватися в людських долях відповідно до ідеалів гуманності, моральності та мудрості. Остання – постійний актуалітет усіх філософських міркувань, атрибут самодостатності кожної людини, зрештою, мета навчально-педагогічного процесу [367, с. 468-469]”. Виховання не лише професійної та різного роду соціальної ідентичності, а й сприйняття та осмислення світу з філософської точки зору, сприятиме покращенню адаптивних якостей морально-відповідальних і соціально пристосованих людей, здатних до самоосвіти, розвитку власних духовних сил, здібностей, умінь, які дозволяли б їм долати життєві перешкоди; осіб, здатних здійснити самостійний вибір у складних ситуаціях. Для того, щоб вирішити ці завдання, освіта повинна стати софійною, адже саме софійність (мудрість), що містить у собі “компоненту, пов’язану зі знанням”, здатна підкорятися “завданню буттєвого входження у світ значимих подій, найвищих життєвих цінностей. Із духовного боку мудрість, швидше, є різновидом свідомої орієнтації на розуміння основ життя [367, с. 469]”.

Сучасність з її інформаційним навантаженням, занепадом морально-етичних цінностей вимагає перегляду з гуманістичних позицій якостей, які покликана сформувати освіта у вихованців. Загальна парадигма гуманізму, рушієм якого є активне, критичне мислення особистості, вимагає виховання саме цих якостей, адже вони дають можливість здобути людині те, що “виділяє власне людину із всього живого, яке живе на землі, що споріднює її з Богом, – потребу і здатність бачити, відшукувати смисл у всьому сущому, прагнути до мудрого розуміння сущого”. Людину такого типу Платон називав “філософом [368, с. 5-6]”. Саме такі “люди, опинившись у сферах системної значимості, здатні конструювати благотворні інструменти й артефакти суспільного, культурного, політичного будівництва. Рецепція модусів душі та розуму в освітньому процесі сприяє розв’язанню завдання підготовки людини не лише до професійного, але й до соціального життя, надає їй навички і знання такого життя, яке дозволяє їй бути не тільки спеціалістом і професіоналом, але й громадянином [368, с. 5-6]”, здатним

зберегти і примножити здобутки свого етносу, до яких належить мовна картина світу.

Стан освіти України можна оцінити як стан не рівноваги. Такому стану притаманна маргінальність, нестійкість, спрямованість до філософського знання, адже суто наукових знань, у тому числі педагогічних, у випадку вибору концепції реформування, що ґрунтується на Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., метою якої є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, замало, оскільки “наука не займається питаннями добра і зла, вона не може пояснити цілей, до яких ми прагнемо. Тільки філософія може, повинна і здатна це зробити [173, с. 33]”. Осмислення освіти у контексті цілісної картини розвитку суспільства, на нашу думку, можливе лише у межах філософії, а тому найважливішим для сучасної освіти є питання: яку ж філософію взяти за основу реформування всіх напрямів навчання і виховання людини ХХІ століття? Виділяють кілька основних існуючих напрямів як у філософії, так і в освіті – холістський, плюралістичний, комунікативно-синтетичний [415, с. 316-350]. Перший із них передбачає потребу розробити таку філософію і відповідну їй систему освіти, які узагальнювали б основні досягнення всіх інших учень, а також здобутки педагогічної теорії і практики. Так, російський науковець Б. Гершунський виходить із наявності загального постулату “один світ – одна система”, з того, що “альтернативи” вказаному системно-утворюючому імперативу немає [...]. Будь-яка сепаратизація породжує розкол, роз’єднання, суперечності та ворожнечу, яку важко подолати [415, с. 329]”. Цей напрям є поширеним у філософії та освіті, що обумовлено необхідністю вирішення проблем досягнення більшої злагоди, єдності людей. “Так, в Україні нині є дуже популярною ідея досягнення соборності всього нашого народу [415, с. 329]” або об’єднання у межах європростору. Набуває популярності ідея глобальної єдності, яку вже сьогодні, на думку окремих дослідників, починає обслуговувати окрема

мова – “глобіш” (globish), або “стандартна світова розмовна англійська” (Word Standard Spoken English), що виникла на основі англійської мови [312].

Світ людей, які прагнуть об’єднатися у межах держави, європейського або глобального простору, потребує спільного мовного засобу, а отже й єдиної мовної картини, що, безперечно, актуалізує її формування. Що ж концептуально стоїть за концептом “мовна картина світу”? Існує чимало визначень. Наведемо деякі. На думку А. Залізняка, мовна картина світу, що історично склалася в буденній свідомості мовного колективу, відображає в мові сукупність уявлень про світ; це певний спосіб концептуалізації дійсності. Концепт “мовна картини світу” містить дві зв’язані між собою, але різні ідеї: 1) картина світу, пропонована мовою, відрізняється від “наукової” (у цьому значенні вживається також концепт “наївна картина світу”) і 2) кожна мова “малює” свою картину, відображаючи дійсність трохи інакше, ніж це роблять інші мови [165].

Заслуговує на увагу визначення Г. Колшанського, згідно з яким у репрезентації картини світу мова є лише формою вираження концептуального змісту, отриманого у процесі людської діяльності, а тому недоцільно розглядати мовне пізнання, мовний світ та мовну картину світу окремо від цього змісту [196].

Про вторинність мовного відображення щодо концептуальної картини світу йдеться у працях В. Красних і Л. Лисиченко. Мовна картина світу, на думку В. Красних, це “своєрідна матеріальна форма, в якій картина світу закріплюється та реалізується [205, с. 66]”. Як зазначає Л. Лисиченко, саме в мовній картині світу “виявляється своєрідність членування концептуальної картини світу у різних народів. Концептуальна картина світу є підґрунтям мовної картини. Концептуальна картина є універсальнішою і спільною для народів з однаковим рівнем знань про світ, тоді як мова відображає досвід кожного народу і виявляє не тільки спільні знання, а й своєрідність бачення світу, тобто особливість мовної картини світу полягає в тому, що вона дає цілісні, однак загальні уявлення про світ [239, с. 40]”.

Мовна картина світу, у визначенні В. Жайворонка, – це мозаїкоподібна польова система взаємопов'язаних мовних одиниць, що через складну систему фонетичних явищ, лексико-семантичних і граматичних значень, а також стилістичних характеристик відбиває відносно об'єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини [155, с. 26].

Т. Лучечко розуміє мовну картину світу як спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; це інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами [252, с. 50-59].

Мовні картини світу, вважає І. Покровська, це відображення світу у свідомості того чи іншого етносу [323]. За Л. Готовкіною, мовна картина світу – це історично сформована в повсякденному пізнанні спільноти та відображена в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб концептуалізації дійсності. Мовна картина, на її думку, – це системне та цілісне відображення дійсності за допомогою різноманітних мовних засобів, це сукупність уявлень про світ, які репрезентовані в значенні різноманітних слів та виразів мови, що створюють єдину систему поглядів та установок [121, с. 72-73].

У деяких визначеннях акцентується увага на соціокультурній значущості спільної мовної картини для представників етносу. Про це йдеться у роботі Ю. Апресяна, що відзначав: кожна мова відображає власний спосіб сприйняття та організації світу. Уся сукупність значень утворює єдину систему поглядів, що є обов'язковою для всіх носіїв мови і називається мовною картиною світу [25, с. 36-37]. Л. Вайсгербер описав механізм передачі картини світу, репрезентованої мовними засобами: “словниковий запас конкретної мови містить у собі сукупність понятійних мисленнєвих засобів, якими керується мовна спільнота. По мірі того, як кожний носій мови вивчає цей словник, всі члени мовної спільноти оволодівають цими мисленнєвими засобами, тому можна зробити висновок, що рідна мова

містить у своїх поняттях певну картину світу і передає її членам мовної спільноти [132]”.

Що дає для дослідників різних наук використання концепту “мовна картина світу”? Передусім те, що цей концепт відображає антропоцентричний погляд на дійсність, за яким людина усвідомлює себе “мірою всіх речей”, адже світ не розкривається інакше, як тільки перед нею. Впровадження цього концепту в обіг філософами і педагогами припускає можливість сприйняття світу як картини лише тому, що є спостерігач, здатний досягнути дійсність завдяки своїм здібностям і досвіду, а тому будь-яке пізнання, у тому числі те, що має місце в освітніх закладах, відбувається одночасно з досягненням світу людей, сутності людини. А отже, будь-яка картина світу є відображенням, або ж картиною і самої людини. І. Кант вважав, що упорядкування і структура виникає не з пізнаваних нами речей, а з нас самих. Він стверджував: будь-яке пізнання оформлене суб’єктом [358; 94, с. 33]. Це уявлення зумовлює і певне епістемологічне бачення світу, при якому “людина не втручається в природний хід речей, а лише споглядає те, що відбувається довкола – вона просто дивиться на світ, ніби дивиться на картину, що висить на стіні художнього музею (тут цей образ картини наочно виражає суть пізнавального процесу) [95, с. 33]”.

Яке дослідницьке значення має концепт, що репрезентує світ у вигляді картини? Мотивування впровадження концепту знаходимо у Л. Вітгенштейна, який вперше використав концепт “картина світу” у “Логіко-філософському трактаті” [93] (лише згодом в антропологію і семіотику цей концепт прийшов з праць німецького вченого Л. Вайсгербера) [80; 81]. Л. Вітгенштейн пропонував бачення навколишнього світу як споглядання за картиною, причому світ, з точки зору цього філософа, кінцевий, а його межі окреслені мовою [93, с. 341], як рамою. Дослідник запропонував уявити “білу поверхню, на якій безсистемно розташовані чорні плями”. Далі філософ писав: “Тепер ми можемо говорити: яку б картину вони не утворювали, я завжди можу зробити її опис скільки завгодно точним, покриваючи цю

поверхню дрібною сіткою, з квадратів, і кажучи про кожен квадрат, білий він чи чорний. Отже, я приво́диму опис поверхні як єдиної форми. Ця форма є довільною, оскільки я міг би з таким же успіхом застосувати сітку з трикутників або шестикутників. Може здатися, що уявлення за допомогою трикутної сітки було б простіше, тобто ми могли б точніше описати поверхню за допомогою рідкішої (groberen) трикутної сітки, ніж за допомогою дрібнішої, складеної з квадратів (або навпаки) і т. д. Різними сітками відповідають різні системи опису світу [94, с. 31-32]”.

Насправді феномен, що позначається терміном “мовна картина світу”, лише віддалено нагадує картину (спільність між цими явищами у здатності відображати дійсність), адже цей феномен перебуває у постійному розвитку, застиглість йому не властива, і поставити його перед собою для споглядання людина не може – він є відображенням світу лише у її свідомості. Проте з дослідницьких міркувань концепт виправданий: ним людина вихоплює з виру життя постійно мінливе, що є складовою її свідомості, ніби фотографує свій внутрішній Всесвіт і занурюється у його вивчення.

Чи детерміноване виникнення досліджень мовної картини світу певним ступенем пізнання людиною себе і світу? Безперечно, так, адже факт загостреного інтересу науковців сучасності до проблем, так або інакше пов’язаних з мовною картиною світу, свідчить про це. В. Сиров вважає, що бачення світу як картини є не випадковим. Воно відтворювало і відтворює певний етап у розумінні людиною себе і способів свого відношення до світу [355]. Одну з своїх праць М. Гайдеггер навіть назвав “Час картини світу” [427, с. 41-62]. У цій праці він пише: “Не дивно, що тільки там, де світ стає картиною, вперше постає гуманізм [427, с. 51]”.

За В. Сировим, метафора “картина світу” не може бути застосована до античного та середньовічного світобачення, оскільки “культури античності та середньовіччя ніколи не сприймали і не могли сприйняти світ як щось їм протиставлене або виставлене перед ними. Там, де індивід або співтовариство сприймають себе як частина цілого, там немає і не може бути

протиставлення себе світові, а це означає, що не може бути і картини світу [355, с. 18]”. Далі філософ доводить, що бачення світу як картини є свого роду унікальним надбанням Нового часу, в епоху, коли людина досягнула суб’єкт-об’єктне відношення, де думка “приречена битися в рамках опозиції віддзеркалення / конституювання [355, с. 19]”.

Докладніше у контексті широкого аналізу епох розглядає становлення погляду на мову як картину світу М. Шигарева [441]. Вона запропонувала дослідження історії вивчення ролі мовної картини світу в процесі наукового пізнання й формування буденної (повсякденної) свідомості, соціальної зумовленості різних типів мовної картини світу, функції цієї зумовленості в соціальних процесах у контексті поступового розвитку самої структури мовної картини світу, її дедалі виразнішої ролі у пізнавальних процесах, передусім у соціальному пізнанні. Дослідниця в історії філософії виділила сім етапів осмислення зв’язку мови (мовної картини світу) і мислення, пізнання.

Перший етап пов’язаний з античною філософією та осмисленням нею зв’язку між предметом і його назвою, поняттям і словом, що називає його. Цей зв’язок аналізувався в працях Платона й Арістотеля. Зв’язок мислення й мови цікавив філософів античності передусім у плані співвідношення слова і відповідної ідеї, але в їхніх працях ще не йшлося про цілісну мовну картину світу.

Другий етап – від раннього Середньовіччя до XVIII ст. – пов’язаний із формуванням уявлень про “символічний світ” Біблії (тут істотний внесок зробив Г. Сковорода) і мовний світ науки (про це йдеться у працях Г. Лейбніца та А. Лавуазьє). Уявлення про “мовну картину світу” (“мовний світ”) вперше оформлюється в ранньому Середньовіччі у зв’язку із тлумаченням Біблії.

Третій етап – кінець XVIII – середина XIX ст. – пов’язаний із вивченням, зокрема В. фон Гумбольдтом, екзотичних мов і формуванням уявлення про національний дух як мовотворчий та світотворчий чинник.

Четвертий етап – друга половина XIX ст. – пов’язаний із розумінням можливості в природничих науках створити декілька альтернативних і внутрішньо несуперечливих картин світу, кожна з яких задається певною системою понять і логічних зв’язків (передусім, про це пише Г. Фреге, а згодом Л. Вітгенштейн).

П’ятий етап – перша половина XX ст. також пов’язаний з іменем Л. Вітгенштейна і відзначається тим, що філософські міркування передбачають аналіз природної мови як носія істини. На шостому етапі (з середини XX ст.) під впливом соціальних зрушень та у зв’язку з посиленням ролі мас і масової свідомості у соціальних процесах увага переноситься на роль мовної картини світу в соціальному пізнанні та соціальній поведінці. Цей поворот до філософського дослідження зв’язку мовної картини світу й соціального мислення, соціального пізнання та поведінки тісно пов’язаний із висуненням на перший план у філософії проблеми людини, визнанням відносно самостійної (у певні періоди навіть провідної) ролі свідомості соціальних груп і типів у соціальному процесі (Е. Кассіер, К. Поппер, Х. Ортега-і-Гассет та ін.).

Сучасний – сьомий етап – характеризується аналізом у філософії (й водночас – у лінгвістиці) розмаїття структур мовних картин світу в їхніх конкретних виявах [441]. Саме на цьому – сьомому етапі – усвідомлення зв’язку мови (мовної картини світу) і реалій соціального життя знаходить вияв у філософсько-освітніх напрямках – холістському, плюралістичному та напрямі, одним із засновників якого був видатний мислитель К. Ясперс.

Холістський напрям, про який ішлося, не став головним у сучасній філософії. В XX столітті він був підданий нищівній критиці. Кожна з холістських концепцій, як це розкрив філософ К. Поппер, має на меті перебудувати “суспільство загалом” за певним планом. Оскільки це викликає опір значної частини людей певного суспільства, К. Поппер пише, що будь-яка холістська “спроба контролю веде до тиранії [415, с. 329]”. Найвідомішою для нас спробою перебудови суспільства на холістських

засадах є марксистсько-ленінська (і сталінська) концепція. Але в історії людства їх було набагато більше, зокрема, до них належать ті, що виникли на засадах християнства та інших релігій.

Недоліки холістських концепцій обумовили те, що в філософії і соціології ХХ століття все більшу роль стали відігравати плюралістично-релятивістські ідеї, на основі яких здійснювалося становлення другого напрямку, який і досі вважається пріоритетним. Так, на Всесвітньому філософському конгресі в 1998 році спостерігався “величезний спектр [...] відмінностей у підходах до філософії [415, с. 330]”. Це стосується значною мірою багатьох постсоціалістичних країн. Цей напрям став пріоритетним і для багатьох сучасних українських філософів, що спричинилося, напевно, тривалим пануванням моністичної діалектико-матеріалістичної філософії в СРСР з усіма її недоліками.

Які ж переваги має цей напрям порівняно з першим? Він визнає відносну істинність багатьох суперечливих між собою концепцій у філософії, соціології, освіті, що забезпечує їх мирне співіснування. Плюралізм наших знань, узагалі методів цілеспрямованої діяльності, дозволяє більш глибоко розкривати закономірності кожної галузі такої діяльності. Релятивістська методологія надає кращі можливості пристосуватися до динамізму в розвитку сучасного суспільства, вона спрямована на формування такої творчої особистості, яка здатна краще вирішувати не тільки сучасні проблеми, але й ті, що виникатимуть у майбутньому. Але й цей напрям вирішення сучасних гострих філософських та соціальних проблем піддається нині нищівній критиці [415, с. 330]. Крім хаотичності різних диференційованих знань, які заважають успішно вирішувати будь-які складні комплексні проблеми, релятивістський напрям не дає можливості чітко визначити ті загальнолюдські цінності, що є найважливішими для сучасного людства.

Ні холістський, ні плюралістичний напрями філософії та освіти не спроможні успішно вирішити найгостріші проблеми сучасного людства, а

тому актуальним є становлення принципів нового – третього – напрямку, який намагається синтезувати в собі основні позитивні досягнення перших двох і подолати їх недоліки. Одним із засновників цього напрямку у філософії, соціології та історії був К. Ясперс. Сутність своєї концепції він висловив у такому положенні: “Обов’язковий для всіх єдиний світовий порядок (на відміну від світової імперії) можливий якраз у тому випадку, коли численні світогляди залишаються вільними у своїй історичній комунікації [415, с. 331]”. Такий “обов’язковий єдиний порядок”, який закріплюється у певній системі правових, моральних та інших вимог, поєднується з наявністю плюралізму різних форм світогляду та їх вільною комунікацією. Принципова різниця такого напрямку від холістського і плюралістичного полягає в тому, що загальні для всіх світоглядів закономірності, відповідні їм вимоги, тут зводяться до деякого їх мінімуму, який набагато легше може бути прийнятий представниками будь-якого світогляду та відповідної йому системи освіти [415, с. 331]. Цей підхід пов’язаний із принциповими змінами у постановці та вирішенні найважливіших філософських проблем. Про ці зміни президент Міжнародної федерації філософських товариств М. Кесада говорив на Всесвітньому філософському конгресі (1993 р): “...Основне питання філософії зараз – це утвердження миру у світі і душах людей [415, с. 332]”. Сама ідея про “утвердження миру у світі і душах людей” не нова. Але новим тут є те, що тепер таке утвердження повинно стати головною метою будь-якого філософського та освітнього вчення, адже зараз головна увага повинна спрямовуватися не на те, щоб довести істинність лише свого вчення, а на узгодження його з іншими і на те, щоб кожна особистість чи будь-яка соціальна група краще порозумілася з оточуючими її людьми та світом [415, с. 332].

Як же стосується картина світу аналізованих напрямів? Третій напрям за К. Ясперсом, ґрунтується на вільній комунікації. Аналогія освітньої діяльності як спілкування, на наш погляд, є визначальною, адже унікальність кожної людини з лише їй властивою мовною картиною світу не є недоліком

при спілкуванні, навпаки яскравість кожної особистості робить спілкування більш продуктивним, порозуміння між комунікантами під час такої взаємодії будується на спільності між їхніми внутрішніми світами в ім'я спільної справи. Оскільки порозуміння зазвичай між окремими людьми досягти можна, подолавши мовний і світоглядний бар'єри, саме цей різновид взаємодії повинен лягти в основу порозуміння людства загалом, і в організацію освітньої діяльності зокрема, оскільки ідеї взаємопов'язаності діяльності людей, потреби взаєморозуміння, що зумовлюється зростаючою взаємозалежністю всіх країн і народів, потреби об'єднання зусиль усього людства в ім'я збереження життя на землі уже сьогодні у новому планетарному мисленні актуальні, вони стали невід'ємними складовими буття. Уявлення про виховання у наш час зміщуються в бік розуміння виховання як процесу спілкування, а тому саме навички такої взаємодії й покликана формувати освіта.

А отже, час картини світу у її концептуально-мовному вимірі наступає не тільки в дослідженнях науковців різного спрямування, а й в освіті, адже саме виховання, що ґрунтується на комунікативних засадах, спрямоване на формування ефективної адаптативності людини до мінливого соціального середовища, на розуміння єдності між людьми, усвідомлення себе людиною, для якої близькими та зрозумілими є інтереси інших людей, а головними цінностями – загальнолюдські.

Отже, хоч у неявному вигляді проблема мовної картини світу окреслюється ще у Стародавній Греції, лише у філософії неопозитивізму мовна картина світу постає критерієм істинності пізнання, а наукова й політична практика і дослідження в галузі політології і психолінгвістики окреслюють мову як результат та інструмент наукового і масового соціального пізнання. Сучасна філософія ніби на новому витку спіралі повертається до проблеми слова і дійсності, але тут йдеться не про окреме слово, а про мовну картину світу – сукупність семантичних полів, де

значення беруться не лише в родо-видових відносинах, а й в інших логічних зв'язках, особливо імплікативних [441].

Яким же чином відбувається формування картини світу? На думку психологів, формування (освоєння) картини світу є єдністю двох процесів: з одного боку, – це засвоєння інформації про світ, яка надходить іззовні; з іншого – це, за термінологією М. Хайдегера, “висвоєння” власних конструктів [427]. Під засвоєнням розуміється процес, що базується на власній пізнавальній активності суб'єкта і результатах пізнання інших людей. Унаслідок цього процесу знання засвоюються в ході навчання, що розуміється як комунікативний процес, спрямований на використання продуктів масової культури. У контексті філософії М. Хайдегера “висвоєння” розуміється як процес набуття суб'єктом знань, що неявно уже відомі йому і лише потребують культурних засобів для їхньої експлікації. Поняття чи уявлення, які відомі суб'єкту лише в нечітко окресленому вигляді, у процесі “висвоєння” стають зрозумілими і точними. Акт здобуття цих знань можна розглядати як творчість самого суб'єкта і, водночас, як засвоєння попередніх культурних знакових форм. Висвоєння виражає рух внутрішнього переходу – від потаємного в самому суб'єкті до того, що він думає ззовні, і знову повернення до себе [427].

У ході особистісного розвитку дитина засвоює, з одного боку, ті елементи картини світу, які характерні для певного соціуму, тобто певні стереотипні уявлення. До речі, варто мати на увазі, що у макро- (суспільство в цілому) та мікро- (референтні для дитини групи) соціумах побутує кілька моделей світу (наукова, міфологічна, художня тощо). З іншого боку, власний досвід освоєння світу створює індивідуальні уявлення. Окрім того, засвоєння образів світу значущих для неї дорослих або однолітків має подвійну функцію: вони можуть бути носіями як стереотипних, так і власних індивідуальних уявлень.

Якщо йдеться про формування особистістю індивідуальної мовної картини світу, ймовірно, можемо говорити лише про індивідуальний вибір

елементів світобудови, їх поєднання й структурування в особистісній картині світу, що відображається у мові. Із цього твердження випливає, що одним із основних завдань освіти як соціального інституту є надання максимально можливого цілісного набору елементів і структурних принципів, що лежать в основі вибудовування різних моделей світу, зі збереженням права їх вибору за дитиною, яка самостійно вибудовує власний внутрішній світ, позначаючи все у ньому мовними засобами.

Мовна картина світу, властива етноспільноті, включає в себе образи різної міри усвідомлення, актуалізації, узагальнення та індивідуалізації, відповідно може характеризуватися за такими параметрами: усвідомленістю; актуалізованістю; узагальненістю (абстрактністю/конкретністю); інваріантністю змісту (індивідуалізованістю) уявлень. Індивідуальна мовна картина світу формується протягом усього життя під впливом різних моделей світу, які людини прагне засвоїти.

Результати подальшого дослідження індивідуальної мовної картини світу можуть набути прикладного значення. Можна було б узгоджувати зміст навчання дітей певної вікової групи зі специфічною для них системою уявлень про світ для досягнення того рівня структурованості й цілісності змісту, які відповідають особистісному досвіду дитини.

Викладання будь-якого предмета (передусім природознавчого та людинознавчого характеру) повинно ґрунтуватися не на тій картині світу, яку тримає в голові дорослий, а на тій, яка характерна для свідомості дитини певного віку. Це сприятиме гармонізації буття дитини і допоможе їй успішніше й самостійніше орієнтуватися у світі [440, с. 18-19]. Будуючи навчально-виховний процес на врахуванні рівня осягнення дитиною світу та її мовленнєвого розвитку, педагоги можуть досягти оптимальних результатів. При такій організації створюються умови, за яких дитина здатна усвідомити себе, свої здібності.

Слід визнати, що у зв'язку з необхідністю становлення в освіті гуманістичної суб'єкт-суб'єктної парадигми, що передбачає рівноправність і

самодостатність всіх учасників комунікативної взаємодії, настав “час мовної картини світу”, завдяки якій особистість усвідомлює себе суб’єктом.

Процес формування мовної картини світу як компонента становлення людини неможливо продуктивно здійснити з мовознавчих або психологічних позицій, з яких вона найчастіше розглядалась. Це осмислення є предметом вивчення філософії, а тому варто, на нашу думку, зосередити увагу на аналізі теоретико-методологічних засад та методів дослідження загальнонаукового та філософського спрямування.

1.2. Теоретико-методологічні засади та методи дослідження

Поставлені нами завдання вимагають застосування й обґрунтування методологічних підходів, принципів та методів, на основі яких здійснюватиметься дане дослідження.

Оскільки мовна картина світу розглядається як система, у дослідженні використовувався системний підхід. По суті, системний підхід ставить перед собою ті ж завдання, які розв’язує діалектика як загальна теорія взаємозв’язку і розвитку. Системний опис будується на підставі виокремлення в описуваному об’єкті складових структур та зв’язку, які залишаються інваріантними за будь-яких трансформацій об’єкта. Саме ця інваріантна структура є єдиною реальністю, якій протистоять позасистемні елементи, що вирізняються нестійкістю. Ф. де Сосюр указує на необхідність при дослідженнях абстрагуватися від деяких “незначних” ознак семіотичного об’єкта, а також на потребу (в межах опису одного синхронічного стану мови) абстрагуватися від “не надто важливих” діахронічних змін. Абсолютному “станові”, зазначає він, притаманна відсутність змін, але оскільки мова завжди, хоч би як там було, все ж змінюється, вивчати її статично на практиці означає нехтувати “не надто важливими” змінами. Таке спрощення об’єкта може викликати заперечення, як наголошує Ю. Лотман,

проте для досліджень це властиво. Слід лише не забувати, що об'єкт у процесі структурного опису стає організованим набагато більше, ніж це буває насправді [103, с. 49]. Наприклад, якщо поставити за мету описати мовну картину певного етносу, безперечно, дослідник змушений нехтувати деякими особливостями мовних картин окремих його представників, а тому у такому описі мовна картина буде біднішою, ніж у реальності.

Термін метод, який є запозиченням із західноєвропейських мов (нім. *Method*, англ. *method* через фр. *methode* “прийом, спосіб, метод”, яке зводиться до грецького слова зі значеннями “шлях”, “дослідження”, “метод”) [149, с. 451] використовується нами зі значенням “шлях”, “спосіб досягнення передбаченої мети”. У філософських дослідженнях з подібним значенням цей термін використовували Р. Декарт, який розумів його як сукупність точних і простих правил, що сприяють збагаченню знань [135, с. 91] та Ф. Бекон, що, зокрема, порівнював метод зі “світлом [23, с. 213]”.

Безперечно, здійснюючи дослідження, доцільно використовувати не один метод, а систему методів, тобто спиратися на певну методологію. Терміном методологія зазвичай позначають систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему. Щодо визначення завдань методології, то вони повинні співвідноситися з початковим уявленням про методологію як специфічну форму знання. Визначення методології як учення про методи пізнання виводить нас у сферу раціоналістичного філософського знання, що вважає регулярну послідовність розумових і практичних дій (методів) єдиною надійним засобом осягнення Істини. Засновники методології (Арістотель, Г. Гегель, Р. Декарт, І. Кант, Д. Локк, Й. Фіхте) підтверджує припущення про її філософську генезу. Сучасна філософія використовує багаторівневу концепцію методологічного знання. У різноманітності й глибокій динаміці вбачав силу філософії В. Вернадський [89, с. 156].

Розглянемо, передусім, у який спосіб буде використовуватися в дослідженні діалектика. Ця методологія, що ґрунтується на визнанні

розвитку як зміни, руху, під час якого створюється нове, необхідне, дасть змогу дослідити розвиток мовної картини світу у свідомості дитини, розум якої, як метафорично назвав Д. Локк, спочатку є тільки “*tabula rasa*”, або “чистою дошкою”, де ще нічого не написано, але на якій з часом може бути написано чимало. За цією методологією визнається здатність дитини до саморозвитку, у тому числі під впливом батьків, старших, освітян. Саме така здатність є основою будь-якого навчально-виховного процесу.

Діалектика як теорія розвитку спирається на такі фундаментальні поняття, як “зв’язок”, “взаємодія”, “відношення”. Поняття “зв’язок” відображає взаємозумовленість речей і явищ, що у нашому дослідженні репрезентоване так: дитина у стані розвитку набуває вміння самовдосконалювати свій внутрішній всесвіт, що можливе лише за умови збагачення її мовної картини, а отже ця картина постійно повинна змінюватися. Динамічність і взаємозв’язок простежуються і в тому, що особистість формується у такій організованій і цілісній системі, як суспільство, що постійно перебуває у процесі розвитку, а тому людина для того, щоб бути його представником, повинна адекватно змінюватися. Безперечно, динамічність особистості є справою суспільства, яке, піклуючись про власне самовідтворення і розвиток, організовує соціалізацію молодого покоління так, щоб соціальні здобутки не тільки не втрачались, а й примножувались.

Поняття “взаємодія” відображає процеси взаємовпливу різних об’єктів, зміну їхнього стану, взаємоперехід. Взаємодія має об’єктивний і універсальний характер. За Г. Гегелем, вона ґрунтується на “взаємній причинності” взаємозумовлених субстанцій. Система освіти, з цього погляду, залежить від функціонування інших соціальних інститутів, які зі свого боку залежать від якості освітньої діяльності.

Світ буття – це явища, їхні властивості та відношення. Кожне явище має свої властивості, які виявляються у певних відношеннях з іншими. Зокрема, якість та інші параметри освіти виявляються через стан роботи

інших соціальних інститутів, з якими освіта утворює певну соціальну єдність, а сформована під соціальним впливом, у тому числі освітнім, мовна картина світу репрезентує явища, їхні властивості та відношення у процесі взаємодії її власників з іншими особами.

У дослідженні використовувались принципи і закони діалектики. У філософському розумінні поняття “принцип” означає фундаментальне положення, найсуттєвіший початок певної концепції, теорії. Поняття принципу (лат. *prīncipium* “основа, начало”) означає фундамент внутрішніх переконань людини, тих теоретичних засад, якими вона керується у своєму житті та діяльності. Розглянемо деякі з цих принципів і законів.

Принцип загального зв'язку – закономірна форма поєднання всіх одиничних речей, явищ, процесів у єдине ціле. Він є основоположним, фундаментальним усвідомленням об'єктивної дійсності. З виявлення стійких, необхідних зв'язків – внутрішніх і зовнішніх, необхідних і випадкових, суттєвих і несуттєвих тощо – починається людське пізнання, що робить можливим формування мовної картини світу особистості. Оскільки в Універсумі все пов'язане між собою, ця картина, відображаючи його адекватно, репрезентує світ у системі певних взаємопов'язаних між собою засобів.

Закон єдності та боротьби протилежностей розкриває питання про джерело розвитку. Життєво-буттєвий шлях усіх конкретних систем проходить через “випробування” суперечностями, адже розвиток об'єктивної реальності, процесу пізнання, всіх форм людської активності відбувається через роздвоєння єдиного на протилежності, взаємодія яких становить внутрішній імпульс розвитку системи, її зміни. Цей закон репрезентується тим, що тотожність (відповідність, однаковість, рівність самому собі) не властива предмету дослідження – мовній картині світу. Абсолютно тотожних мовних картин світу у свідомості мовців не буває. Крім того, для мовної картини світу однієї людини також тотожність не властива, оскільки ця

картина постійно перебуває у стані розвитку, а тому у часі вона не тотожна сама собі.

Відсутність тотожності разом з тим не заперечує єдності. Діахронна спільність мовних картин світу окремої людини сприяє збереженню особистісної ідентичності, а певна єдність мовних картин різних людей забезпечує єдність етноспільноти. Протилежності (наприклад, сталість і мінливість мовних картин світу одночасно) характеризуються як взаємозумовлені та взаємодіючі процеси. Вони протистоять один одному у єдиному взаємовідношенні: наявність однієї з них передбачає буття іншої. Суперечності, що “закладені” в самій сутності речей, є атрибутом усіх форм реальності, вони є природною формою вияву активності матерії (у нашому випадку – плану вираження мовної картини світу) та духу (її змісту).

Розглянемо докладно суперечність “діахронічне і синхронічне”. Синхронія та діахронія як два різні підходи до мови були постульовані структурною лінгвістикою. Первинним проголошувався синхронний підхід, що припускав початок аналізу мови з виокремлення структурно організованих синхронних зрізів мови; які не є механічною сумою, а єдністю органічно пов’язаних складових певного цілого [54].

Дихотомія: синхронія versus діахронія (яка відповідала розмежуванню статичності і динаміки) – один із найважливіших постулатів учення Ф. де Сосюра, що є визначальним для розуміння специфіки структуралістської парадигми у методології гуманітарного пізнання. На цю пару, пише Р. Барт, слід звернути увагу, адже вона передбачає певний перегляд поняття історії, оскільки ідея синхронії виправдовує певне унерухомлення часу, а ідея діахронії подає мовно-історичний процес як послідовність форм.

Представники Празького лінгвістичного гуртка, критикуючи Женевську школу за відрив синхронії від діахронії, звернув увагу на небезпеку абсолютизації синхронічного плану, наголошуючи, що синхронія не повинна означати нерухомість, статику [103, с. 48]. Як слушно зазначає

Р. Якобсон, помилково твердити, що синхронія та статика – синоніми, адже статичний зріз є фікцією: це лише допоміжний науковий прийом, а не специфічний стан існування предмету дослідження. Наприклад, ми можемо розглядати сприйняття фільму не тільки діахронічно, а й синхронічно: проте синхронічний аспект фільму зовсім не ідентичний окремому кадру, вирізаному з фільму. Сприйняття руху властиве фільму і в синхронічному аспекті. Так само і з мовою. У низці досліджень Празької школи зазначалося: з одного боку, діахронія є еволюцією системи, вона не заперечує, а пояснює сутність синхронної організації для кожного окремого моменту. З іншого – зверталася увага на взаємоперехідність цих категорій [103, с. 49].

Закон переходу кількісних змін у якісні демонструє, як відбувається розвиток. Під впливом різних умов один якісний стан перетворюється на інший. Мовні картини світу однієї й тієї ж людини у дошкільному і юнацькому віці відрізняються як кількісно (наприклад, обсягом лексичного словника), так і якісно, адже мовна картина особистості у старшому віці не лише багатша кількісно, у ній репрезентуються переконання, які були не властивими цій людині у період дошкільного дитинства. Такі перетворення відбуваються завдяки зростанню кількісних ознак, подоланню їх критичної межі. Перехід зумовлений тим, що кількість і якість виступають окремо лише в абстракції, реально ж вони є різними характеристиками певних фрагментів мовної картини світу, що існують і залежать одна від одної, перебуваючи в нероздільній єдності, яка утворює міру.

Категорія міри – одна з головних у філософії (зокрема античної). За словами Демокріта, якщо перевищиш міру, то найприємніше стане найнеприємнішим. Міра пов'язує якість і кількість в єдине ціле. Водночас вона є тією межею, в якій якість виявляється у своїй визначеності, зберігаючи свої істотні характеристики. Шлях розвитку природи, суспільства, свідомості – це “вузлова лінія мір” (Г. Гегель). У розвитку особистості також існує певна межа, подолавши яку людина набуває певні якості. Наприклад, у

незначному ступені індивідуалізм не є негативним, проте значний вияв цієї риси характеру при переростанні в егоїзм соціально не схвалюється.

Становлення і розвиток мовної картини особистості відбувається згідно із законом заперечення заперечення. Боротьба взаємовиключних сторін і тенденцій в усіх її фрагментах призводить до заперечення старого і виникнення нового. Те нове, що з'являється, також містить власні суперечності, їх боротьба виникає на новій основі і призводить до нового заперечення, тобто заперечення заперечення. І так до нескінченності. У цьому постійному запереченні і реалізується діалектичний процес становлення якісної визначеності явищ, зміна “вузлової лінії міри” через заперечення. Наприклад, мовна картина дошкільника частково заперечується мовною картиною школяра, яка зі свого боку частково заперечується у мовній картині юнака. Але все це – різні етапи розвитку мовної картини однієї й тієї ж людини. У цьому процесі здійснюється майже невллове переплетіння нового зі старим: залишаючись тією ж картиною людини, яка у часі все ж таки є вже іншою, вона постійно містить у собі елементи того, що поступово втрачається або народжується.

Отже, між старим і новим є подібність (загальне) і відмінність (одиничне), співіснування і боротьба, взаємозаперечення і взаємоперехід. Минуле не можна розглядати за принципом: що було, те вже минуло, і йому немає вороття. Навпаки, минуле бере участь у творенні нинішнього, утворюючи живий зв'язок поколінь у вигляді часткового збереження мовних картин світу дорослих у свідомості представників молодшої генерації. Важливість зв'язку старого та нового полягає в тому, що, не знаючи минулого, людина втрачає можливість зрозуміти, оцінити сучасне і передбачити перспективи майбутнього розвитку суспільства, науки та культури, відбувається її деградація порівняно з попереднім поколінням. Освіта з позицій цього закону є соціальним інститутом, здатним ефективно працювати за умови збереження певного стабільного ядра – позитивного досвіду теоретиків і практиків з педагогіки, що створює можливість

відмовлятися від застарілого і постійно оновлюватися, впроваджуючи педагогічні інновації, зумовлені сучасними цивілізаційними викликами.

Принцип єдності історичного і логічного є методологічною основою осмислення сутності та закономірностей складних динамічних об'єктів, до яких належить мовна картина світу. Історичне – процес становлення та розвитку об'єкта; логічне – теоретичне відтворення об'єкта, що розвивається, в усіх його суттєвих, закономірних зв'язках і відношеннях.

Дослідження функціонування, відтворення та розвитку мовної картини, яка склалася історично, при застосуванні логічного методу передбачає виявлення історичної перспективи мовної картини світу з позиції єдності нинішнього, минулого і майбутнього, виявлення залежності розвитку мовної картини світу молодого покоління від стану розвитку сучасної вітчизняної освіти та суспільства загалом.

У дослідженні, не претендуючи на вичерпність, ми виокремили деякі з суттєвих проблем, розв'язання яких, на наш погляд, у контексті засад синергетичної методології конструктивно впливатиме на вдосконалення системи освіти України. У контексті діалектичності буття, проблеми забезпечують одну із сторін споконвічної дихотомії: боротьбу протилежностей, виступаючи одночасно у ролі креативного хаосу, який опосередковано забезпечує набір ймовірних шляхів розвитку системи освіти [140, с. 218-228] і джерела інновацій. Розвиток системи при цьому здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання іманентних їй функцій.

Система, у тому числі й система освіти, існує за умови постійного вдосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення у щораз інших ситуаціях, які вимагають корекції шляху розвитку. У цьому контексті доцільно розглянути закон супервідбору, який передбачає дві протилежні тенденції у розвитку соціальних систем, до яких належить й освітня:

- 1) прагнення соціальних систем до рівноваги;

2) постійне прагнення до змін, тобто до відносної стійкості нових усталених утворень.

Охарактеризуємо ці тенденції. Перша тенденція зумовлена зв'язком соціального відбору з принципом стійкості (рівноваги), інша – породжена в результаті подолання старих соціальних суперечностей новими, що й надають розвиткові нового імпульсу.

Розвиток освітньої системи забезпечується існуванням обох тенденцій, які певним чином згладжуються. У філософському контексті цей процес згладжування стає зрозумілим, коли врахувати, що закон супервідбору діє в соціальній системі посередництвом закону диференціації та інтеграції ідеалів, на основі яких формується уявлення про загальнолюдські цінності. У дослідженнях освітніх систем ці тенденції розглядаються як збереження, тобто передача без спотворень необхідної системоформуючої інформації, та мінливість як нетипове пристосування системи до непередбачуваних змін у процесі пошуку нової інформації про середовище існування та умови ефективного пристосування до нього.

Індивідуальна мінливість елементів мовної системи, яка є необхідною умовою для її еволюціонування, аналізується нами у контексті дії біфуркаційних механізмів. Досить детальна узагальнена характеристика механізмів розвитку відкритих нелінійних систем у процесі еволюції є в дослідженнях І. Пригожина та І. Стенгерс [332, с. 206]. У них наголошувалося на виокремленні особливих біфуркаційних механізмів, які діють водночас із адаптаційними механізмами системи.

Механізми біфуркації, які забезпечують еволюцію системи, починають діяти, коли виникають різкі зміни середовища та кризи у житті системи. Ці механізми роблять майбутнє системи невизначеним. У контексті синергетичного бачення ці тенденції у дослідженні використовуються не лише при дослідженні мовних картин світу, які деформуються у свідомості окремих людей, а й для розгляду структури й змісту сучасної освіти, які не відповідають структурам і змісту сучасної культури та людської діяльності,

оскільки не забезпечують адекватного відображення й ефективного присвоєння людського досвіду.

Синергетика, що інтерпретується передусім як “новий діалог людини з природою” (І. Пригожин, І. Стенгерс), плідно використовується в ситуаціях нового діалогу людини з собою та іншими людьми. Фактично, це спроба поширити принципи еволюції та коеволюції складних систем, причини еволюційних криз, нестабільності та хаосу, методи нелінійного управління складними системами, які перебувають у невірноваженому стані [333], на світ людей, їхнє становлення, розвиток соціальних інститутів, до яких належить й освіта.

Дійсно, основна проблема реформування сучасної освіти з позицій синергетичної теорії полягає в тому, як за допомогою “малих резонансних впливів (флуктуацій) підштовхнути систему освіти на один із можливих і сприятливих для неї шляхів розвитку, як забезпечити її самокерований і самопідтримуючий розвиток [458, с. 71]”. Одним із таких резонансних впливів, на наш погляд, є посилення уваги до гуманітаризації освіти, а у її контексті до формування гуманістичного світогляду підростаючого покоління, одним із яких є використання виховного потенціалу мовної картини світу.

З синергетичних позицій освітній процес сприяє самоорганізації зусиль і здібностей особистості, при незначній допомозі більш досвідчених членів суспільства, до яких передусім належать батьки й педагоги. Знання при цьому доцільно не нав'язувати, а лише пропонувати, адже становлення особистості відбувається в процесі її самореалізації, на основі прихованих, потенційно можливих стратегій розвитку людини.

Згідно із синергетичною концепцією становлення феномену мовної картини світу відбувається як феномен, породжений самоорганізацією відкритої системи – свідомості людини, що здатна постійно обмінюватися інформацією зі своїм оточенням. Мовна картина світу формується під впливом значущих для особистості дорослих, які прагнуть вплинути на її

становлення. Проте вони не єдині у цьому процесі. Не менш суттєво впливають на формування цієї картини агенти стихійної соціалізації (наприклад, телебачення, комп'ютерна мережа тощо).

У зв'язку з новою освітньо-виховною парадигмою зазнають трансформації й технології, адже, як виявилось: освітній вплив на формування особистості значно менший, ніж припускали в традиційній педагогіці. Зокрема розглянемо у цьому контексті метод асоціативного навчання “зигзаг” (М. Шефер), на основі якого М. Ліпман і його співробітники розробили і впроваджують у різних країнах програму “Філософія для дітей”, а колектив під керівництвом І. Єршової-Бабенко створив метод навчання “Creative power”, що ґрунтується на принципах не лінійності та самоорганізації складності. Методи враховують те, що асоціативна структура понять гарантує їх застосування в повсякденному житті (це істинно також й для наукових понять), а тому важливо в процесі навчання забезпечити учнів достатнім і багатим набором асоціацій.

В Університеті м. Гамбурга, де був розроблений та апробований протягом десяти років метод “зигзаг-навчання”, були отримані такі результати: безпосередні групи асоціацій формуються мозком у нейронних мережах, які є повністю індивідуалізованими та суб'єктивними. Вони є певними індивідуально-специфічними центрами організації пам'яті, “ключовими станціями” асоціативного мислення. І найважливіше: вони, як правило, не збігаються з ключовими словами, які пропонують педагоги. Результати цього дослідження підтверджують, що навчання тільки частково впливає на людський мозок [458, с. 79-80].

Осмислення матеріалів дослідження з синергетичних позицій змінюють погляд на статус педагога, який традиційно усвідомлювався як джерело знань, тим часом у сучасному світі педагог повинен враховувати відкритість освітнього процесу всьому, що перебуває за його межами, і бачити своє покликання як досвідченого і відповідального наставника, надійного порадника і провідника для молоді у світ відомого і невідомого.

Формування мовної картини світу, що є репрезентантом світогляду людини, відбувається поступово, актуалізує педагогічні здібності батьків та освітян на весь час становлення особистості. У цьому контексті доцільно згадати Яна Сметса, який у праці “Холізм і еволюція” (1926), писав: “Еволюція – це послідовне ускладнення частин і координація елементів з одночасним зростанням у цілому структури, з якої вони походять. Отже – це зростаюча послідовність “цілих”, від найпростіших матеріальних форм до більш розвинутих і просунутих [458, с. 79]”. Відкриття феномену спорідненості між явищами (подіями) різної етіології є важливою функцією мозку, його самоорганізації. Ланцюги й мережі асоціацій, фактично, є “сировиною” для пам'яті, з якої потім формується і моделюється наступна, вторинна структура знання у формі картини світу, що представлена для інших у мовних засобах.

Згідно із синергетичною концепцією механізми когнітивних процесів у мозку людини подібні до механізмів самоорганізації у фізичних, хімічних і біологічних системах, тобто, те що ми прагнемо пізнати науковими методами, уже може бути наявним у нашому мозку, але на іншому рівні, недоступному для “вікна” свідомості. Розвиток раціонального, логічного мислення був еволюційною альтернативою пізнання світу. Це ще одна універсальність, яка встановлена синергетикою і наводить міст між живою і неживою природою. З цього погляду природа постає множиною цілісностей, систем, які еволюціонують, серед яких однією з важливих для людини є мовна картина світу, адже те, що є предметом для ретельного дослідження науковців у зародку вже може бути у ній.

Жорстко детермінована система, якою може бути й мовна картина світу, не здатна до кардинальної перебудови, нових форм організації та впорядкованості. Особистість з такою картиною світу менш успішна в суспільстві. До того ж варто пам'ятати, що нестача, неповнота інформації у мовній картині світу можуть призвести до ускладнень у житті її носія. Якщо ж освіта є причиною таких ускладнень, це означає, що вона не відповідає

очікуванням суспільства та окремої особистості. Проте й надлишок інформації може мати негативні наслідки. На відміну від інстинктивного використання життєво необхідної інформації тваринами, на думку Г. Хакена, значна частина нашої культури передається під час передачі інформації від одного покоління до іншого. Саме через величезний обсяг знань, накопичених людством, виникають великі труднощі, подолати які й може допомогти нам синергетика, здатна запропонувати “загальні уніфікуючі ідеї та принципи, щоб упоратися з такою величезною кількістю інформації [429, с. 53]”.

Допоміжні інформаційно зберігаючі носії можуть полегшити навчання людини, адже великий обсяг знань може бути не потрібним для людини в оперативному використанні. Крім того, репрезентація знань може здійснюватися з допомогою застарілих або іншомовних слів, що також може ускладнювати спілкування цієї особистості з іншими людьми [333].

Завдяки ідеям синергетики загальне розуміння причиневої зумовленості розвитку поступово змінюється. Впорядкованість постає як окремий випадок хаосу [333], тоді як жорсткий детермінізм і зумовлені ним підходи в освіті розглядаються як засіб знищення людського в людині [140, с. 25-26]. Нав’язування особистості певної мовної картини (визначеної зовні – педагогом, класним керівником тощо) може розглядатися як негуманний спосіб навчання, адже ця картина є відкритою системою, яка при певних ситуаціях повинна змінюватися залежно від поглядів, способу життя, потреб, професійної діяльності її носія.

Мовна картина світу є відкритою системою ще й тому, що вона є міждисциплінарним феноменом, який є предметом уваги не лише філологів. У ній репрезентовані всі пізнавальні потенції особистості, внаслідок чого формування цієї картини є важливим у викладанні всіх дисциплін в освітніх закладах з дидактичною і виховною метою. А оскільки міждисциплінарність у сучасній науці припускає використання образів, методів і моделей з дисциплін як природничонаукового і технічного, так і соціогуманітарного

профілю, саме синергетика, для якої властивий інтегративний підхід до аналізу проблем становлення і розвитку феноменів різної етіології, їх механізмів і результатів, доцільна у її дослідженні. До речі, як слушно зауважує В. Буданов, міждисциплінарність передбачає, окрім усього іншого, існування єдиної наукової картини світу. Проте такої загальнонаукової (міждисциплінарної) єдиної картини світу (у сенсі самоузгодженої цілісності) у наш час, фактично, немає. Існують її окремі фрагменти, що називаються спеціальними картинами світу, дисциплінарними онтологіями, як, наприклад, фізична, біологічна, космологічна картини світу, що репрезентують предмети кожної окремої науки (В. Степін). Синергетика й намагається навести мости між цими картинами, створити єдине поле міждисциплінарної комунікації, сформувати принципи нової картини світу (В. Аршинів, В. Буданов) [76, с. 72]. До речі, слід додати: підтримуючи дитину у її прагненні досягнути світ як певну цілісність доцільно сприяти формуванню мовної картини, що репрезентує Універсум інтегративно – не лише раціонально, а й художньо-естетично, ірраціонально, а тому становлення у дитячій свідомості загальнонаукової картини є важливим, проте лише одним із напрямів педагогічного впливу, оскільки не менш важливим у цьому процесі є формування особистості – носія ірраціональних знань, пов'язаних передусім з культурою народу.

Дослідження з філософсько-освітніх позицій процесу формування мовної картини світу як системи мовних засобів, що репрезентують навколишній світ, вимагає обмеження предмета дослідження, про що йдеться у наступному підрозділі.

1.3. Мовна картина як система репрезентації світу

Роль мови у становленні особистості є надзвичайною, про що написано чимало у працях вітчизняних і зарубіжних науковців минулого і сучасності.

До актуальних для сьогодення належить, на наш погляд, питання: яким чином мова фіксує набуті людьми знання. Вирішення цього питання сприятиме не тільки більш ґрунтовному розумінню ролі мовної картини світу у становленні особистості, а й визначенню шляхів її формування.

Сьогодні актуальність проблеми удосконалення освіти набули загальноцивілізаційного масштабу та життєво важливого значення для світу загалом і, звісно, для України. Пошуки шляхів удосконалення освіти тривають, зокрема, й у плані формування мовної картини світу як необхідної складової у процесі соціалізації особистості, адже абсолютно очевидно, що, розвиваючись у соціумі, індивід із необхідністю засвоює в освітніх закладах деяку частину надіндивідуального комплексу репрезентованих мовними засобами універсальних знань, без яких неможливе становлення людини.

Опановуючи мовний досвід спільноти, закріплений у структурі мови, і досвід, репрезентований мовними засобами, індивід залучається до світу уявлень і понять, що існували до нього. Водночас у зміст мислення індивіда входить і дослідне, перцептивне знання, сформоване на основі засвоєних надіндивідуальних знань, що також не відбувається без мовного посередництва. Крім того, психічна діяльність індивіда, яка, безумовно, формується під впливом системи колективних уявлень про світ, в особливий спосіб пов'язана з розвитком мови особистості. Фактично зміст і структура знання є суто індивідуальними, а тому провідною метою освіти є створення умов для успішної інтеріоризації індивідом соціальних знань, які повинні стати його особистим досвідом. Тільки особистість зі сформованою на основі засвоєних знань, отриманих людством і закріплених ним переважно у мові, картиною світу здатна ці знання успішно реалізувати, примножити і передати у майбутньому своїм нащадкам.

Передусім слід розглянути системність мовної картини світу, а для цього доцільно виділити її рівні (складові), а потім з'ясувати специфіку репрезентації світу на кожному з них. Уявлення про мовну картину світу як систему є основоположним, адже “кожна мова відображає певний спосіб

сприйняття і устрою світу, або його мовну картину [349]”, що є сукупністю залучених у значення різних слів і виразів уявлень про світ, які формують єдину систему поглядів та установок, що тою або іншою мірою поділяється всіма, хто говорить цією мовою.

Усвідомлення мовної картини світу як системи є не лише визнанням організованої єдності мовних засобів, а й дослідницькою установкою, оскільки вибір системи координат, у межах яких розглядатиметься об’єкт, впливатиме на розкриття специфіки об’єкта, що вивчається. Ця система обирається відповідно до певної прагматичної установки. Обравши систему координат, ми прагнемо до найповнішого розкриття специфіки об’єкта, показуючи, за якими ознаками відрізняється даний об’єкт від інших компонентів системи, за якими ознаками він збігається з іншими її складовими, як він з ними взаємодіє. Рівень пізнання об’єктів у межах системи визначатиметься обсягом знань про ознаки, що відрізняють даний об’єкт від інших або урівнюють його з іншими об’єктами, а також обсягом знань про всі можливі випадки взаємодії цього об’єкту з іншими об’єктами.

Загалом мовна картина світу є системою мовних знаків – дискретних одиниць різної матеріальної природи, за допомогою яких відбувається кодування пізнаного. Це кодування необхідне для того, щоб не лише зберігати інформацію, а й об’єктивувати її для передачі від одного індивіда до іншого. Для розуміння мовної картини світу як системи важливо відзначити, що зв’язок матеріальної сторони слова з позначеним встановлюється не свавільно, а за вимогами системи, до якої належить мовна одиниця.

Мовна система має свої особливості організації і закони розвитку. Наприклад, однією з важливих особливостей її розвитку є те, що зв’язок звукових оболонок з новими значеннями значною мірою визначається вже існуючою системою відношень між комплексами звуків і референтами.

У новому слові як елементі системи є те, що привноситься цією системою незалежно від волі того, хто говорить. Від бажання носія мови

певною мірою залежить вибір тих ознак, за якими називають предмети, явища, процеси, властивості, стани, відношення, проте той, хто говорить, вибирає в явищі лише ті ознаки, які вже позначені в мові. Тому глибоко помилково стверджувати, що звукові оболонки слова можуть бути довільними. Для підтвердження цієї думки використаємо такий приклад. В українській літературній мові існує назва білка. В бойківських говірках для позначення цієї тварини є й інші найменування. Так, у словнику М. Й. Онишкевича наводяться такі назви: *вивірка*, *черепаня*, *цубирка* [303: 1, с. 97; 303: 2, с. 358, 367]. До речі, *вивіркою* називають чорну тварину, яку відрізняють від коричнево-білої, позначену словом *білка*, утвореного від прикметника *білий*.

Декому може здатися, що наявність не лише в різних мовах, а й в одній неоднакових найменувань для одного і того ж об'єкта свідчить про те, що звуковий комплекс обирається довільно. Тим часом існують певні правила утворення назв. Зокрема, у бойківських говірках згадану тварину названо за кольором хутра (*білка*), наявністю хутра кількох кольорів у однієї тварини (*черепаня*, що однокореневе з *черепатий* “латаний, із кусків”, пор. *черепаня* “розбита та обкручена дротом люлька”), здатністю до швидкого руху (*вивериця*, яке однокореневе з *вивертатися* “крутитися”, “швидко рухатися”; *цубирка*, що зближене з *цубиркатися* “крутитися”, “перекидатися”).

Мовна картина є проміжним світом між людиною і дійсністю, створеним за певними законами [349], саме так (*Zwischenwelt*) називав мову Л. Вайсгербер, який вважав, що від пут цього “світу” звільнитися неможливо, хоча й припускав певну незалежність людської свідомості від мовної картини світу, проте в її ж межах. Інакше кажучи, від мовної картини світу, наявної в свідомості, на думку дослідника, в принципі ніхто звільнитися не може, хоча у межах самої картини носії мови можуть виявляти деяку свободу, внаслідок чого формується мовна неповторність кожної особистості. Ця своєрідність особистості завжди обмежена національною специфікою, а тому француз завжди буде бачити зі свого мовного вікна, росіянин – зі свого, китаєць – зі

свого. Ось чому, як і Е. Сепір, і Л. Вайсгербер міг сказати, що люди, які говорять різними мовами, живуть у різних світах [349].

Процес взаєморозуміння (пресупозиційність) можливий лише за умови використання певних мовних знаків та моделей їх утворення, засвоєння яких є одним із завдань соціалізації особистості, що за допомогою цих знаків опановує світ.

Згідно з теорією акад. І. Павлова, мовні знаки, зокрема усні або написані слова, слід розглядати як умовні подразники, що, як і природні, належать до явищ об'єктивної дійсності і наділені властивістю безпосередньо або опосередковано сприйматися візуальними, аудитивними та іншими рецепторами людини залежно від їх матеріальної природи. Умовний подразник як знак семіотичної системи, слушно вважає В. Мігірін, є заміником природного подразника, адже штучний подразник не вказує на референт, а замінює його, подібно до того як фізична модель під час експерименту замінює об'єкт, що вивчається, а тому “об'єкти, створені фантазією, є природними подразниками лише з погляду тих реальних властивостей, які скомбіновані в неіснуюче ціле. І для того, щоб можна було мислити про такі скомбіновані з реальних властивостей об'єкти, необхідні знакові замітники [273, с. 15]”, якими у даному випадку є мовні одиниці.

Для умовних подразників – мовних знаків – властива ознака, без якої мовна картина світу як система не могла б існувати. Це здатність узагальнювати, яка робить можливим позначати людині явище загально, абстрагуючись від несуттєвого. Саме про це йдеться у Г. Гегеля, який вважав: для того, щоб емансипувати об'єкт від наявних потреб суб'єкта, потрібно виразити його в чомусь відмінному від емоційно-чуттєвої “субстанції” суб'єкта, в чомусь, що протистоїть суб'єктові. Такою формою відчуження, вираження відбитого змісту у стійкій константній формі є фіксація його у знаковій формі, в словесному значенні [313, с. 8] з метою відображення у мові віддзеркаленого у свідомості Універсуму, екстеріоризації набутих знань – переходу від внутрішньої, психічної

діяльності до зовнішньої, практичної. У свідомості, отже, за рахунок сталості змісту значення втрачається миттєва суб'єктивність віддзеркалення, упередженість, зумовлена наявною потребою. “Величезний виграш людини, що володіє розвиненою мовою, – пише А. Р. Лурія, – полягає в тому, що світ подвоюється. За допомогою мови, яка позначає предмети, вона може мати справу з предметами, які безпосередньо не сприймаються і які не входять до складу її власного досвіду. Людина має подвійний світ, у який входить і світ безпосередньо відбитих предметів, і світ образів, об'єктів, відношень і якостей, які позначаються словами. Отже, слово – це особлива форма віддзеркалення дійсності. Людина може довільно називати ці образи незалежно від їх реальної наявності [...] може довільно керувати цим другим світом [248, с. 37]”.

Звісно, структури свідомості як віддзеркалення віддзеркалення деякою знаковою формою не просто ізоморфно дублюють вихідний зміст, а й доповнюють, узагальнюють його, включаючи в нові зв'язки і відношення. За словом стоїть сукупний суспільний досвід, фіксований і кристалізований у значеннях. Завдяки мові людина може використовувати знання інших людей, досвід попередніх поколінь.

Наявність мовних структур, ізоморфних діяльнісним структурам у реальності, дає можливість людині здійснювати уявний експеримент, отримуючи нові знання [313, с. 9].

Як репрезентується узагальнений зміст у словах? Більшість самостійних слів узагальнюють двічі, тому у слові потрібно виділити дві змістові складові, два рівні узагальнення: 1) вказівка на те явище, яке узагальнюється (ця вказівка вже є узагальненням) і 2) вказівка на те, як дане явище узагальнюється. Інакше кажучи, у слові виражена вказівка на певне явище і на сторону, з якої це явище розглядається.

Вказівка другого рівня узагальнення репрезентована, наприклад, об'єднанням слів у різні частини мови. Слова *груша*, *біль*, *стрибок*, *час*, *простір* називають різні явища, але ці різні явища розглядаються з одного і

того ж боку, адже слова, що називають їх, належать до однієї і тієї ж частини мови, які відрізняються одна від одної комплексом ознак, по-різному позначених. Слова *третій*, *тричі*, *три* указують на одне і те ж явище, але це явище розглядається з різних сторін, тому ці слова належать до різних частин мови. Вказівка другого рівня репрезентується також включенням слова до складу різних лексичних об'єднань (синонімічних, антонімічних та ін.). Зміст слів може бути багатозначним, що також є своєрідним засобом узагальнення (за певною ознакою, функцією, суміжністю та ін.).

Лексико-семантичні і граматичні категорії фактично є напрямками, за якими відбувається об'єднання явищ, позначених мовними одиницями з цими категоріями. Для визначення категоріального значення певної частини мови слід враховувати не лише граматичні категорії і синтаксичне функціонування слів, що об'єднуються в дану частину мови, а й усю сукупність явищ, які узагальнюються цією частиною мови.

Фактично на основі двох рівнів узагальнення виділяються два рівні у складі змісту мовної картини світу: референтно-узагальнювальний рівень, особливо тісно пов'язаний із концептуальною картиною світу, і категоріально-узагальнювальний. Перший рівень представлений лексичною системою мови, другий – лексико-семантичною і граматичною.

Найбільш тісно пов'язаний з концептуальною картиною референтно-узагальнювальний рівень, а тому у працях з філософії значно частіше досліджується саме цей мовний аспект. Деякі з концепцій мовної картини світу є підкреслено словоцентричними, наприклад, концепція Л. Вайсгербера. Такий вибір зумовлений, можливо, тим, що в лексичній системі мови легше, ніж в інших, виявити “світоглядну” природу мовної картини світу. Як приклади різної концептуалізації позамовної дійсності у природних мовах часто наводять такі фрагменти лексичних систем, як назви частин тіла, системи позначення кольорів або терміни спорідненості. Наприклад, в українській і російській мові для позначення найближчих родичів використовуються два різні слова залежно від статі родича – *брат* і

сестра. У японській мові цей фрагмент системи термінів спорідненості передбачає більше розчленовування: обов'язковою у них є вказівка на відносний вік родича; інакше кажучи, замість двох слів зі значенням “брат” і “сестра” використовується чотири: *ani* “старший брат”, *ane* “старша сестра”, *otooto* “молодший брат”, *imooto* “молодша сестра”. Крім того, в японській мові є також слово зі збірним значенням *kyoodai* “брат або сестра”, “брати і сестри”, яким позначають найближчого родича (родичів) незалежно від статі і віку (подібні узагальнювальні назви трапляються і в європейських мовах, пор. англійське *sibling* “брат або сестра”). Можна говорити про те, що спосіб концептуалізації світу, яким користується японець у даному випадку, передбачає більш дрібну понятійну класифікацію порівняно зі способом концептуалізації, який властивий російській мові [349].

Про зв'язок мовної (передусім її лексичної системи) і концептуальної картини світу В. Манакін писав: “Мовна картина світу – це відбитий засобами мови образ свідомості – реальності, модель інтегрального знання про концептуальну систему уявлень, що репрезентуються мовою. Мовну картину світу прийнято відмежовувати від концептуальної, або когнітивної моделі світу, яка є основою мовного втілення, словесної концептуалізації сукупності знань людини про світ [259, с. 46]”.

Загалом під концептуальною картиною світу (картиною світу) в лінгвістиці розуміють 1) сукупність знань про світ, які формуються у процесі діяльності людини і 2) способи і механізми інтерпретації нових знань. Вважається, що точніше було б говорити про картину світу як модель, що відображає сукупність знань і механізми їх отримання, інтерпретації. Але й при такому уточненні не картина світу загалом є складовою мовної картини світу, а лише та її частина, яка представлена у мові, адже, якщо йдеться про знання, слід відзначити: для їх зберігання існують універсальні та індивідуальні способи і структури мислення. Крім того, важливо пам'ятати, що не всяке знання вербалізується. Людина розуміє не те, що дозволяє їй

мова, а репрезентує мовними засобами суб'єктивно актуальний для неї у даній мовній ситуації зміст мислення.

Викладене є розвитком думки В. фон Гумбольдта і Л. Вайсгербера. Зокрема, В. фон Гумбольдт відзначав різницю між поняттями “проміжний світ” і “картина світу” так: у першому понятті, на його думку, йдеться про статичний продукт мовної діяльності, що визначає сприйняття дійсності людиною; одиницею його є “духовний об'єкт” – поняття, а в іншому – про рухливу, динамічну сутність, яка утворюється шляхом мовних втручань у дійсність. На думку Л. Вайсгербера, між людиною і дійсністю перебуває світ мислення, що є посередником, і мова, в якій репрезентований цей світ. “Рідна мова, – писав дослідник, – створює основу для спілкування у вигляді вироблення схожого у всіх його носіїв способу мислення. Причому і уявлення про світ, і спосіб мислення – результати процесу світоутворення, який постійно відбувається у мові, пізнання світу за допомогою специфічних засобів даної мови в даному мовному співтоваристві [81, с. 111-112]”.

Л. Вайсгербер використовував багато лексичних прикладів з метою показати залежність людини від рідної мови. До цих прикладів належить наведений нижче, в якому філософ відповідає на питання: як у нашій свідомості формується світ зірок. Об'єктивно, зауважує він, жодних сузір'їв не існує, оскільки те, що ми називаємо *сузір'ями*, насправді є скупченням зірок лише відповідно до наших земних уявлень. Реально ж зірки, які ми доволіно об'єднуємо в одне “сузір'я”, можуть бути розташовані одна від одної на величезних відстанях. Проте зоряний світ у нашій свідомості виглядає як система сузір'їв.

На формування світогляду мова впливає внаслідок засвоєння дітьми слів, які примушують нас із дитинства створювати в свідомості свій світ зірок, оскільки, засвоюючи ці найменування від дорослих, ми переймаємо й уявлення, пов'язані з ними. Проте, оскільки у різних мовах є неоднакова кількість зоряних найменувань, то у їх носіїв будуть різні зоряні світи. Так, у грецькій мові Л. Вайсгербер знайшов лише 48 найменувань, а в китайській –

283. Ось чому у грека – свій зоряний світ, а у китайця – свій. Подібно впливають на становлення світогляду, за Л. Вайсгербером, й інші класифікації, які є в картині світу тієї або іншої мови. Саме вони зрештою і задають людині ту картину світу, яка міститься в її рідній мові.

Існування мовної картини світу, що є проміжним світом між людиною і дійсністю, не означає, що між ними є нездоланний бар'єр. Мовна картина світу здатна спрямовувати сприйняття світу у певному напрямі і бути результатом осягнення лише частини Універсуму. Проте це не означає, що межі пізнавального простору обмежується мовними засобами, оскільки картина світу у свідомості людини є відкритою і динамічною системою, адже уявлення про світ можуть змінюватися: поглиблюватися, уточнюватися. Водночас з цим процесом удосконалюється й мовна картина світу.

Викладене має вияв, наприклад, у неоднаковому поділі дійсності у свідомості представників різних мов. Цей поділ при необхідності може змінюватися, як це відбувається при виділенні частин колірному спектру. Дійсно, у різних мовах перехідні відтінки кольорів об'єднуються в один колір або протиставляються іншим кольорам по-різному. В українській мові виділяються сім кольорів, оскільки *синій* і *блакитний* протиставлені один одному. У німецькій, англійській і французькій – лише шість: синій і блакитний не протиставлені (пор. німецьке *blau*, французьке *bleu*). У мові шона (мова у Південній Африці) розрізняються чотири частини спектру, межі яких лише частково збігаються із звичним для нас виділенням кольорів. У мові басса (Ліберія) протиставлені лише два основні кольори, один із яких об'єднує всі відтінки від фіолетового до зеленого, а інший передає жовто-оранжево-червону частину спектру. Цікаво, що жовто-червоно-оранжева частина спектру виділяється і в мові хануноо (Філіппінські острови), у якій ця частина позначається словом *rara*, проте основне зіставлення відмінностей кольору в цій мові спирається на зіставлення темного і світлого: *uri* означає фіолетовий, темно-зелений, темно-сірий і чорний; *latay* – ясно-зелений і світло-коричневий, а слово *lagti* передає всі світлі відтінки різних кольорів

(пор. українські *світло-жовтий, світло-синій, світло-коричневий, світло-сірий* тощо можуть протиставлятися *темно-жовтому, темно-синьому, темно-коричневому* тощо) [50, с. 42].

Безперечно, представники згаданих мов при необхідності можуть створити назви для позначення відтінків кольорів. Наприклад, спеціалісти з фарбування тканин розрізняють і позначають спеціальними словами десятки відтінків того кольору, який ми називаємо *чорним* [50, с. 44].

Визнаючи високий авторитет Л. Вайсгербера, як автора концепції мовної картини світу, сучасні вчені, не можуть прийняти ідею її автора про те, що влада рідної мови над людиною абсолютно непереборна. Не заперечуючи безпрецедентного впливу мовної картини світу на мислення людини, її світогляд, необхідно, передусім, указати на можливість немовного (невербального) способу пізнання, при якому не мова, а сам об'єкт задає той або інший напрям думці.

Отже, мовна картина світу, зрештою, впливає на світогляд, але формує її сам світ, з одного боку, і незалежний від мови концептуальний погляд людини на нього, з іншого [349].

Слід брати до уваги, що людина здатна вдосконалювати ті класифікації, які вже існують, відображаючи новації у мові, або й відмовлятися частково або повністю від деяких класифікацій, що призводить до архаїзації цілого лексичного пласту або його забуття. Мова – це засіб, за допомогою якого людина здатна досягнути світ, проте ніяк не деміург, здатний у шорах тримати її мислення.

Як уже відзначалось, частіше представництво концепту – одиниці колективного знання/свідомості, що має мовне вираження і відмічена етнокультурною специфікою [100, с. 64-72], – приписується слову, а саме слово отримує статус імені концепту – мовного знаку, що передає зміст концепту найповніше та адекватно [31; 87].

Слово як елемент лексико-семантичної системи мови реалізується у складі тієї або іншої лексичної парадигми, що дає змогу його інтерпретувати

як інваріант лексичної парадигми, представлений лексико-семантичними варіантами цього слова; ім'я смислового ряду, утвореного, наприклад, синонімами, що співвідносяться з одним із цих варіантів слова [242, с. 4]. У будь-якому разі, концепт, як правило, співвідноситься більше, ніж з однією лексичною одиницею.

Логічним завершенням такого підходу є його співвідношення з планом вираження сукупності різнорідних (власне лексичних, фразеологічних та афористичних) засобів, що описують його в мові, тобто зрештою концепт співвідноситься з планом вираження лексико-семантичної парадигми [100, с. 64-72]. Відношення між концептами у лексичній системі репрезентуються гіпонімічними та родо-видовими структурами [49, с. 50-53] або антонімічними парами (*радість – горе, щастя – біда, любов – ненависть* та ін.).

У нашій роботі мовна картина досліджується передусім у лексичному (і фразеологічному) плані, бо цей мовний пласт найтісніше пов'язаний з концептуалізацією світу, актуальною у процесі становлення особистості в освітніх закладах, адже саме цей пласт має найбільш потужний виховний потенціал. Проте, оскільки репрезентація дійсності у мовній картині світу не обмежується лише цим пластом, є сенс (хоча б коротко, на окремих прикладах, щоб не складалося уявлення про лексико-фразеологічну сферу як єдину) розглянути не лише лексичні, а й деякі інші плани, рівні, ранги репрезентації, деякі з яких досліджувались у працях О. Потебні, Ф. Боаса, Е. Сепіра, Б. Головіна та ін.

Мовна картина світу – це образ світу, репрезентований лінгвістичними засобами, а саме: номінативними засобами (лексемами, фразеологізмами); граматичними засобами; функціональними засобами; образними засобами мови (переносними значеннями, внутрішньою формою мовних одиниць, національно-специфічною образністю); фоносемантикою та дискурсивними засобами мови (засобами і стратегіями текстобудови, аргументації, побудови монологічних текстів, діалогу та ін.) [263, с. 19].

Репрезентація у мові зумовлена типологією значень мовних одиниць та їх категорій, які залежно від пізнавальної установки поділяються за розрядами, тобто відбувається розподіл граматичних категорій, частин мови, членів речення і типів речень. Наприклад, односкладні речення використовуються з метою виділення та актуалізації, двоскладні здатні виконувати не тільки дані функції, а й функцію вираження включення. Означення як член речення зазвичай виконує функцію виділення, присудок – функцію включення, обставини місця і часу – функцію актуалізації [273, с. 49].

З позиції узагальнення явищ об'єктивної реальності виділяються частини мови, серед яких іменники узагальнюють різноманітні факти: істот, предмети, явища природи і суспільного життя, речовини та ін., прикметники – ознаки, дієслова – стани, вияви ознак, зміни ознак, різні типи процесу, просторові відношення між предметами тощо, прислівники – якісні ознаки дії, ступіні виявів процесів, ознаки процесів, виражених у певному ступені, місце або напрям процесу, мету та ін., числівники – кількісні поняття, займенники служать для вираження низки значень, пов'язаних із категоріями предмету, особи, ознаки, кількості і обставин, прийменники узагальнюють просторові, причинні, часові, цільові, присвійні і деякі інші відношення між предметами, між предметами і процесами, між ознаками і предметами, сполучники – часові, просторові, причинні, цільові, порівняльні та інші відношення між компонентами дійсності, які позначаються словами, словосполученнями і реченнями тощо.

Граматичні категорії як засоби репрезентації світу досліджував основоположник етнолінгвістики – американський антрополог Ф. Боас, який пов'язував їх виникнення з уявленням про функції систематизації і класифікації, ґрунтуючись на тривіальному, на перший погляд, міркуванні: кількість граматичних показників у конкретній мові відносно невелика, кількість слів, хоча й велика, але обмежена, а от кількість явищ, що позначаються даною мовою, є безмежною.

У який же спосіб мова з її обмеженими засобами здатна позначити світ, у якого немає меж? Ф. Боас вважає, що мова використовується для позначення класів явищ, а не кожного явища окремо, і помічає, що кожна мова здійснює класифікацію по-своєму. У класифікації мова звужує універсальний концептуальний простір, вибираючи з нього ті компоненти, які в рамках конкретної культури визнаються найбільш суттєвими [349].

Фактично, діти, опановуючи рідну мову, набувають не лише знання про світ, об'єктивні, незалежні від своєрідного бачення світу з позицій етносу, а й засвоюють національно забарвлений концептуальний простір та засоби його репрезентації. Крім того, за часи навчання особистість, оволодіваючи мовною картиною світу, не лише переймає досвід пізнання, набутий численними поколіннями людей, а й опановує механізм освоєння дійсності, використовуючи до того ж мовну картину світу як сіть для схоплення буття.

Складна система мови з її лексичною, лексико-семантичною і граматичною впорядкованістю є сама по собі здобутком етноспільноти, який є одночасно і результатом, і способом пізнання. Мовна картина світу, набута у період становлення особистості, є основою та інструментом для подальших звершень.

Формування мовної картини світу для процесу соціалізації особистості є базовим, оскільки всі інші картини світу – природна, праксеологічна, морально-етична, хімічна, фізична тощо утворюються на її основі. Про деякі з цих картин ітиметься в наступних розділах.

Висновки до першого розділу

- Актуальність досліджень мовної картини світу у філософсько-освітній площині зумовлена необхідністю реформування системи освіти в сучасній Україні, яка потребує фахівців, сформованих від впливом кращих

національних та світових освітніх традицій. У педагогічних працях це здійснити не завжди можливо, адже для кожної науки властива вузька дослідницька спрямованість. Проте освітньо-виховна діяльність ефективно та різнобічно може вивчатися лише у межах освітньої системи як відкритої, що можливо здійснити лише у дослідженнях філософського спрямування, адже саме філософські узагальнення дають можливість побачити зумовленість подій і фактів сучасного світу конкретними історично-соціальними обставинами і таким чином досягнути суттєве для людей.

- Ключовий концепт дисертації “мовна картина світу”, як показав огляд робіт, був визначений у межах філософських, мовознавчих, психологічних та психолінгвістичних досліджень. Проте з філософсько-освітньої точки зору цей концепт не вивчався, і тому у дисертації він визначається саме у даному вимірі. Згідно з цим визначенням мовна картина світу є історично сформованою в повсякденному пізнанні спільноти сукупністю уявлень про світ, певним способом відображення і концептуалізації дійсності крізь призму культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретацією навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами відображення дійсності у свідомості етносу, яка засвоюється дитиною у процесі її соціалізації.

- Мовна картина є проміжним світом між людиною і дійсністю, створеною за певними законами. Ця картина виникла з метою виразити об’єкт у чомусь відмінному від емоційно-чуттєвої “субстанції” суб’єкта, в чомусь, що протистоїть йому внаслідок емансипації об’єкта від наявних потреб людини, Такою формою відчуження, вираження відбитого змісту у стійкій формі є фіксація його у знаковій формі, мовними засобами віддзеркаленого Універсаму. Величезний виграш людини в існуванні у її свідомості подвійного світу, в який входить і світ безпосередньо відбитих предметів, і світ образів, об’єктів, відношень і якостей, які позначаються мовними засобами, а це дає можливість людині довільно називати ці образи

незалежно від їх реальної наявності, керувати цим другим світом. У процесі соціалізації людина набуває не лише здатність пізнавати світ, відволікаючись від миттєвої суб'єктивності віддзеркаленого, а й позначати пізнане мовними засобами, усвідомлюючи їх емансипованість від об'єктів та умовність.

- Засвоєна особистістю мовна картина світу здатна спрямовувати сприйняття світу у певному напрямі. Проте існування мовної картини світу, що є проміжним світом між людиною і дійсністю, не призводить до виникнення між ними нездоланного бар'єру. Пізнавальний простір не обмежується мовними засобами, оскільки картина світу у свідомості людини є відкритою і динамічною, адже уявлення про світ можуть змінюватися: поглиблюватися, уточнюватися. Водночас з цим процесом удосконалюється й мовна картина світу.

- Упровадження концепту “мовна картина світу” в обіг філософами і педагогами припускає можливість сприйняття світу як картини тому, що є спостерігач, здатний осягнути дійсність завдяки своїм здібностям і досвіду. Це й зумовило вибір концепту “мовна картина світу”, що дає можливість уявити репрезентацію мовними засобами знань, отриманих молодим поколінням в освітніх закладах як певну систему, “картину світу”, яку до того ж можна фрагментувати на компоненти (фізичний, хімічний, математичний тощо), сформовані при викладанні відповідних дисциплін та реалізації освітньо-виховних напрямів (раціонального, фізично-трудового та морально-етичного, покликаних формувати так само названі компоненти картини світу).

- Вивчення мовної картини світу уявляється важливим для педагогіки, адже ці знання дають можливість дослідити людину глибше, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності, відкрити дорогу до розуміння людської свідомості. Формування в освітньому середовищі мовної картини світу означає становлення єдиної відображеної у мові обов'язкової системи знань, необхідної для консолідації суспільства, забезпечення успішної життєдіяльності її носіїв в усіх його сферах. Ця картина забезпечує

збереження уже набутих людством знань і є засобом, за допомогою якого людина отримує можливість стати креатором нових знань і цінностей, бути одним із представників спільноті.

- Інтерес дослідників сучасності до проблем, пов'язаних з мовною картиною світу, детермінований певним ступенем пізнання людиною себе і світу та викликами сучасності. Цей інтерес до мовної картини світу зумовлений ступенем осягнення дійсності, який базується на дослідженнях картини світу. Концепт “картина світу” не властивий для античного та середньовічного світобачення, адже культури античності та середньовіччя ніколи не сприймали і не могли сприйняти світ як щось їм протиставлене або виставлене перед ними, оскільки там, де індивід або спільнота сприймають себе як частина деякого цілого і не протиставляють себе світові, не може бути картини світу.

- Бачення світу як картини є свого роду надбанням Нового часу, в епоху, коли людина усвідомила суб'єкт-об'єктні відношення, які тривалий час були в основі традиційної освітньо-виховної парадигми. У зв'язку з необхідністю становлення в освіті гуманістичної суб'єкт-суб'єктної парадигми, настав “час мовної картини світу”, завдяки якій особистість усвідомлює себе суб'єктом у процесі взаємодії з іншим суб'єктом незалежно від його статусу.

- Використання філософських методологічних принципів і методів у дисертаційному дослідженні забезпечують цілісне та інтегративне бачення поставлених задач, сприяють осмисленню формування мовної картини світу у контексті глобальних змін, які відбуваються в освітньому просторі сучасної України. В даному дискурсі винятково актуальним є не лише компаративний аналіз фрагментів мовних картин різних народів, а й уточнення емпіричного змісту та виховного значення мовної картини українців на фоні цих зіставлень.

- Оскільки лексичний і фразеологічні пласти у складі мовної картини світу найтісніше пов'язані з концептуалізацією світу і мають найбільш

потужний виховний потенціал, саме ці пласти варто широко використовувати у процесі реалізації освітньої парадигми.

- Актуальність дослідження мовної картини світу пов'язана з необхідністю появи освітньої парадигми, гуманістичної за своєю основою і викликаной до життя змінами у суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери. Вивчення мовної картини світу у контексті цієї парадигми можливе на основі синтетичного сприйняття світу, яке властиве для філософії, згідно з яким, зокрема, освіта повинна відповідати вимогам сучасності за умови надання їй ознак “софійності” (мудрості). Ціннісним принципом педагогічної діяльності при цьому повинне стати знання, здатне втілюватися у свідомості вихованців відповідно до ідеалів гуманності, моральності та мудрості. Остання – постійний актуалітет усіх філософських міркувань, атрибут самодостатності кожної людини. Саме з позиції софійності набуває значення досягнення в освітньому процесі раціональних смислів та ірраціонального як здобутків етносу, відображених у мовній картині світу, про що йдеться у наступному розділі.

РОЗДІЛ 2

РАЦІОНАЛЬНЕ ТА ІРРАЦІОНАЛЬНЕ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Філософсько-освітній вимір наукового компонента мовної картини світу

В умовах подолання неадекватності освітньої підготовки молодого покоління вимогам сьогодення актуалізується філософська рефлексія щодо освітянської діяльності, спрямованої на формування цілісної картини світу та її репрезентації мовними засобами. У складі цієї картини можна виділити трудовий, науковий (раціональний), фізично-природний та морально-етичний компоненти в контексті основних напрямів виховання – фізично-трудова, інтелектуальна і морально-етична. Безперечно, як згадані компоненти у складі цілісної картини світу можна виділити лише умовно, так і ці напрями на практиці чітко не розмежовуються, адже для освітньо-виховного процесу властива інтегративність. Ця якість є, на наш погляд, необхідною для гуманістичної суб'єкт-суб'єктної парадигми, адже завдяки інтегративності сучасні школи сприятимуть становленню цілісної, гуманістично орієнтованої картини світу у свідомості молодого покоління і не будуть нагадувати колишні галицькі школи, які, за висловом І. Франка, давали “не справжні знання, а лише “хвостики”, “обрізки” знань, а іноді й зовсім одне “лушпиння”, перетворюючи учня на машину, яка “бубнить регулярно задані уроки”, тоді як насправді школи повинні давати учням широке коло знань про навколишній світ, його природу, суспільство й саму людину, забезпечувати розумовий розвиток, навчати дітей мислити, прищеплювати їм високі моральні, естетичні і трудові якості [232, с. 188].

Виділення трудової, наукової (раціональної), природної та морально-етичної картин світу, що відповідають основним освітньо-виховним

напрямам, створює передумови докладніше з'ясувати можливості їх використання в освітньо-виховному процесі.

Необхідність цілісного розуміння світу відзначають не лише філософи, а й психологи та педагоги, які вважають, що вже в дошкільному віці у дитини є потреба в пізнанні світу й побудові власної картини світу, вдосконаленні себе, пошуку свого місця у складному й суперечливому світі [198, с. 8]. Більше того, в основу Базової програми розвитку дошкільника “Я у світі” покладено ідею формування в дошкільному дитинстві наукової картини світу – образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини [198, с. 7], що передбачає сприйняття дійсності як цілісного конструкту з позицій його об’єктивного оцінювання.

Необхідність дослідження картини світу, зазначає Л. Шелестова, є нагальною потребою сьогодення, адже формування цілісної картини світу, яка б відповідала сучасному етапу розвитку цивілізації, має важливе значення як для особистості, так і для суспільства (й цивілізації) загалом.

Знання про світобудову, сформована картина світу – невід’ємні складові духовного життя особистості, які допомагають орієнтуватися їй у світі речей, ідей, цінностей. Саме цілісне бачення світу, яке часто позначають концептом “картина світу”, на думку дослідників, дасть змогу вирішити проблеми різного характеру [439, с. 16-17]. Ця картина як вихідний глобальний образ світу лежить в основі світогляду людини, здатної репрезентувати сутнісні властивості світу в розумінні її носіїв і такого, що є результатом всієї духовної активності людства.

Картина світу – “суб’єктивний образ об’єктивної реальності [344, с. 21]”, відображеної у мозку людини, – є не лише результатом пізнання саме цієї людини, а й у певному розумінні всього людства, запозиченого індивідом у процесі соціалізації. Мозок, у даному аспекті, є вмістилищем соціального. Його кора – це створена природною еволюцією спеціальна книга, в якій спочатку первісний, а потім суспільний індивід записує всі необхідності

(змістовний обсяг увібраного ним часу) свого життя [П. Таранов цитується за працею: 173, с. 131].

Оскільки суб'єктивний образ реальності (когнітивна картина світу) з науковою складовою репрезентується знаковими формами, для його засвоєння необхідна мова. Когнітивна і мовна картини якісно відмінні між собою, і тому є сенс запропонувати короткий огляд основних поглядів на ці картини, перш ніж здійснити їх зіставний аналіз та з'ясувати їхню участь у формуванні наукової картини світу.

Передусім доцільно розмежувати “картина світу” та її компоненти “науковий” та “мовний”. Концепт “картина світу” упроваджений у науковий обіг у фізиці в кінці XIX – на початку XX століття. “Фізична картина світу” розглядається як “сукупність внутрішніх образів зовнішніх предметів, з яких логічним шляхом можна отримати знання про властивості та поведінку предметів” або “образ довкілля, що формується фізичною наукою та відбиває реальні закономірності природи [448, с. 156]”.

З часом концепт “картина світу” в природничих науках почав означати специфічну концептуальну структуру, що формується за допомогою наукових методів і понять. Картина світу у такому трактуванні – це вся сума загальнопоширених знань та уявлень народу загалом, що нагромадилася протягом багатьох віків і поєднує загальнолюдські та національно-специфічні елементи. До неї належать також і загальновідомі “наївні” знання: фізичні, біологічні, географічні тощо.

Картина світу традиційно розглядається у площині сприйняття світу, для якого властива складність побудови системних та об'єктивованих уявлень – репрезентантів різних сторін буття, а тому й виділяються дослідниками у континуумі когнітивної картини світу окремі її різновиди, внаслідок чого поняття “картина світу” стає предметом дослідження різних наук: філософії, психології, педагогіки, культурології.

У науках і філософії існують різні підходи до класифікації картин світу. В теорії пізнання виділяють шість домінуючих картин світу:

міфологічну, схоластичну, механістичну, статистичну, системну, поліцентричну (Т. Степанова, С. Григор'єв).

За функціональною класифікацією А. Суворової виділяються вітальна (репрезентант уявлень про впорядкованість світу); аксіологічна, гносеологічна, соціальна, герменевтична, прогностична, нормативна, прагматична, світоглядна (основа життєдіяльності) картини світу [386]. Базуючись на способах відображення світу суб'єктом, філософи розрізняють буденну, міфологічну, релігійну, художню, наукову, філософську та морально-етичну картини світу [216; 439, с. 16-19].

Незаперечним є факт розрізнення картин світу лише у працях дослідників, адже у реальності ці картини являють собою певну цілісність у свідомості людини. За даними психологічної науки, людина сприймає світ цілісно, незалежно від віку, рівня освіти тощо. На думку М. Лосського, із самого початку у свідомості людини існує ціле, елементи якого виокремлюються в системі цілого [243, с. 340-341]. Прийняття ідеї цілого є основою пізнання світу. Звісно, слід усвідомлювати, що цілісність світу є концептом відносним, оскільки абсолютна цілісність є абстрактною категорією, що не може існувати в дійсності [271].

Паралельно з концептом “картина світу” використовуються інші: “образ світу”, “когнітивна картина”, “модель універсуму”, “модель світу”, “схема світобудови”, “уявлення про себе й про світ”. Частина дослідників вважає їх майже синонімічними (С. Смирнов). Інша частина вбачає в сутності цих концептів відмінності, і, на їхню думку, ці концепти повинні використовуватися як взаємодоповнювальні, а не дублетні (Г. Малюченко, В. Смирнов). Наприклад, концепти “образ світу” і “модель світу” можуть розкривати два смислові аспекти в системі цілісних уявлень про об'єктивну дійсність [257].

Картина світу, за переконанням російського психолога Ю. Аксьонової, є змістовним аспектом образу світу, сукупністю складових його – окремих образів, уявлень, значень. Образ світу розглядається нею як цілісна

багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе і власну діяльність, система, яка відбиває через себе будь-який зовнішній вплив.

Для картини світу властива динаміка як потенційна можливість, що зумовлено її внутрішньою структурою. Концепт “картина”, з одного боку, свідчить про насиченість великою кількістю відособлених від інших компонентів і статичність; з іншого боку, він вказує на загальну структурну цілісність [7]. На думку Ю. Аксьонової, наукову картину світу можна визначити, як компонент загальної картини світу, що у свідомості і пересічного громадянина, і видатного вченого виступає як певна цілісність.

Оскільки у працях дослідників існує неузгодженість у сфері термінологічного репертуару: концептуальна картина світу аналізується водночас із її складовими – науковою, вітальною, аксіологічною, гносеологічною, соціальною, герменевтичною, нормативною, прагматичною та іншими картинами світу, позначеними однаково – терміном *картина*, ми, ґрунтуючись на поглядах М. Лосського про концептуальну картину світу як цілісність і Ю. Аксьонової про науковому картину світу як компонента загальної картини, позначали терміном *концептуальна картина світу* лише багатокомпонентну цілісну структуру, а її буденний, міфологічний, релігійний, художній, морально-етичний та інші фрагменти – терміном *компоненти*. У свою чергу, мовна картина світу є структурою із складовими – репрезентантами концептуальних компонентів.

Аналізуючи мовну картину світу як багатокомпонентну структуру, ми відзначаємо: виділення компонентів у складі мовної картини не означає заперечення існування спільних для них мовних засобів. Про цю спільність йдеться у працях дослідників, які, наголошуючи на специфічності наукової і побутової мов, відзначають тенденції до їх зближення та взаємного проникнення. Зокрема, Л. Вітгенштайн, указуючи на необхідність “повернути слова від метафізичного до їх повсякденного використання [5, с. 128]”, пропонував звернутися до аналізу побутової мови як основи будь-яких мовних і комунікативних ситуацій.

Ця ідея знайшла підтримку і в роботах Л. Дротянко, яка зазначала: “Наукова мова якісно відрізняється від побутової, бо в буденних уявленнях людей (а отже, й у буденній мові) не охоплюються внутрішні й суттєві зв’язки між властивостями предметів і явищ та між предметами [144, с. 62]”. Не заперечуючи взаємної міграції засобів наукової і побутової мов, дослідниця додавала: залучення слів повсякденної мови в наукове пізнання не є неможливим. Про це ж С. Ягодзінський писав, що “побутова і наукова мови є автономними утвореннями, відділеними одна від одної власними системами аналогій, метафор, образів [452, с. 99]”, зазначаючи водночас: ці мови “слід розуміти як взаємозв’язані методи пізнання різних форм буття [452, с. 99]”.

Звісно, існує й зворотний зв’язок між науковою термінологізованою мовою і природною мовою, адже “входження наукових термінів до повсякденного вжитку є... яскравим свідченням того, що наука – один із соціокультурних феноменів, який перебуває у нерозривних зв’язках з усією культурою [142, с. 55]”. На думку дослідників, “цей процес не лише наповнює, розширює можливості повсякденної мови, а й сприяє розвитку пізнання, так як побутове вживання наукових термінів спирається не тільки на логічні засади мисленнєвої діяльності, а й на чуттєво-емоційні, образні складові ментальності [451, с. 101]”.

Мовна картина світу дослідниками визначається як частина репрезентованого мовними засобами концептуального світу. “Картина світу – те, що змальовує людина у своїй уяві, – феномен більш складний, ніж мовна картина світу, яка має “прив’язку” до мови [314, с. 16]”. Тобто відношення між концептуальною та мовною картинами світу можна порівняти з відношенням “значення – концепт”. В основі мовної картини світу лежить мовний механізм творення нових концептів, який активізує взаємодію і пізнавальні процеси, емпіричний досвід і культурні досягнення колективу [375, с. 98].

Під концептом, услід за Ю. Степановим, ми розуміємо “осередки культури”, згустки національно-культурних змістів. Концепти, або базові когнітивні категорії, є універсальними. До таких універсальних концептів належать *простір, час, число, дружба* та інше [344, с. 52].

Поняття “концепту” здавна досліджувалося у філософії, мовознавстві, психології. Визначення концепту в межах філософської теорії пізнання та відображення дійсності варіюються в діапазоні: від широкого (складні ментальні утворення – думка, знання, віра, причина, – осмислені на основі широкого онтологічного фону речей, які становлять навколишній світ, та власного досвіду людини) до дещо звуженого (сенси, якими оперує людина у процесі інтеріоризації знання про навколишній світ, які зберігаються у вигляді квантів – таких, як життя, смерть). Філософська традиція трактує концепт як згорнуті знання людини про світ, як складову світобачення, концептуальної картини світу, яка, у разі означення, об’єктивується як мовна [284].

Дещо інакше трактується концепт у лінгвістичному плані. Дослідники виділяють системно-мовний, денотативний, сигніфікативний і лінгвоміфопоетичний підходи до трактування концепту [огляд робіт з вивчення цих підходів у праці: 284]. Кожен із названих підходів не вичерпує поняття “концепт”. Визначення цього поняття на основі не одного, а згаданих підходів дає можливість глибше осягнути його природу.

Слід визнати, що ці підходи є перехресними. Це пов’язано з тим, що вербальний концепт має надзвичайно складну будову. Наприклад, системно-мовний підхід передбачає, крім вимірів синтагматики, парадигматики, асоціативних зв’язків, прочитання концепту в єдності типізованих і ситуативних пропозицій (тобто містить елементи денотативного підходу), і типізовані пропозиції поділяються на світські й релігійні (а це вже можна кваліфікувати як елементи сигніфікативного підходу). Аналогічно можна трактувати й інші підходи. Основним у них є те, що при всіх відмінностях у вивченні сутності концепту відзначається його здатність бути маркером

мовної картини світу, у якій репрезентується єдність світських і релігійних, профанних і міфопоетичних смислів, а це “дає підстави іменувати концепт не лише феноменом мовно-культурного, але й культурно-семіотичного плану, бо він здатний відбивати і “мовчазні смисли” культурних даностей найширшого кола семіотичних систем, основною серед яких була й залишається мовна [284]”.

Оскільки у дисертації вживаються терміни концепт і поняття, розмежуємо їх. Поняттям є форма мислення, що відображає суттєві властивості, зв'язки, відношення предметів і явищ, пов'язаних із мовою [326, с. 1042]; а також спосіб узагальнення останніх засобами мови [412, с. 371]. А. С. Конверський розуміє поняття як спосіб відображення дійсності, коли предмет розкривається через сукупність його суттєвих ознак [197, с. 131]. О. С. Андреева визначає поняття як систему логічних форм, що розвивається й є паралельною до мовних явищ [9, с. 23].

Концепт на відміну від поняття, як це зазначає В. М. Манакін, є одиницею етнокультурної інформації, що відображає світ національного сприйняття предметів і понять, позначених мовою [258, с. 22-23].

Мовна картина світу формується паралельно з концептуальною, бо людина здатна досягнути світ у процесі соціалізації і зрозуміти саму себе та інших людей завдяки мові. Завдяки мові закріплюється суспільно-історичний досвід людини – як загальнолюдський, так і національний, який особистість засвоює передусім в освітніх закладах. При цьому концептуальні картини світу загалом є подібними у різних людей. Національні мовні картини світу – це лише інше їх “розцвічування [129, с. 51]”. Освітні заклади покликані формувати картину світу індивіда, забезпечуючи одночасно з цим умови для розуміння інших людей.

У процесі соціалізації людини знання синтезуються, об'єктивуються, зіставляються, стають цілісним утворенням, органічною системою, яка, проте, є надзвичайно динамічною. У буденному розумінні ці знання у поєднанні з ціннісно-нормативними, соціально-політичними, релігійними,

етичними, естетичними, емоційними настановами особистості, її неповторними переживаннями, аксіологічністю позицій до буття та знань про нього називають світоглядом.

Розглянемо декілька визначень світогляду. Світогляд як інтегративне утворення розглядає у своїх працях В. І. Шинкарук. З цієї точки зору, світогляд відображає дійсність у її цілісності – як природно-суспільний світ життя і діяльності людини – в її значущості для людини – крізь призму суспільних відносин, життєвих інтересів [443, с. 98]. Він визначає соціальну позицію людини, її поведінку в суспільстві.

Відома традиція трактування світогляду як картини (образу, моделі) світу. Картина світу у таких випадках розуміється як індивідуальна система уявлень людини про те, як влаштований світ в окремих деталях і загалом. Картині світу притаманна цілісність та суб'єктивність.

Незважаючи на те, що “людина досі не має об'єктивних відповідей на цілу низку питань (а питання ці водночас, все ж потребують відповіді), у феноменологічному аспекті картина світу не містить жодних “білих плям” вони заповнюються за рахунок переконань, думок, здогадок (часто таких, що не мають жодного відношення до науки) [10, с. 112]”. Концепт “образ світу”, на думку Є. Курбацького, відображає “історичний період примітивного міфообразного осмислення людиною свого активно-предметного відношення до навколишньої дійсності [220, с. 18]”.

В англomовній науковій літературі світогляд і картина світу не розмежовують (для позначення цих понять використовують англійське слово *worldview*, і лише зрідка без перекладу німецьке *Weltanschauung* [220, с. 18].

Західна соціокультурна концепція картини світу (*worldview*) була сформульована Р. Редфільдом [476, с. 32]. За визначенням цього дослідника, вона є баченням всесвіту представниками певного народу, уявленнями членів суспільства про самих себе та свої дії, свою активність у світі. На думку Р. Редфільда, не існує єдиної загальнонаціональної картини світу. В межах однієї культури, вважає дослідник, існує декілька різних культурних

традицій: культурна традиція шкіл і храмів (“велика традиція”) та традиція селянської общини (“мала традиція”). Кожна традиція в цій концепції є окремою картиною світу. Таке ствердження є справедливим лише до певного моменту. З одного боку, світогляд, світовідношення (а так трактується й картина світу) є глибоко індивідуальним утворенням, а наявність у різних моделях світу спільних універсальних аспектів заперечувати неможливо, оскільки при їх відсутності неможливим було б порозуміння на будь-якому рівні – міжособистісному, міжнародному, міжцивілізаційному. Термін світогляд є калькою німецького слова *Weltanschauung*. Цей термін був впроваджений Ф. Шлеєрмахером у “Розмовах про релігію” з метою “ствердження універсальності і пріоритетності статусу “духовного” [220, с. 5]”.

У нашому дослідженні під світоглядом, як трактує його, зокрема, О. В. Андрієнко, ми розуміємо узагальнену систему поглядів людини на світ, на своє місце у світі, сенс власного життя та діяльності, яка впорядковує дійсність і відображає її теоретико-інтелектуальний та емпіричний досвід [10].

У формуванні світогляду велике значення має опанування знань, які є світоглядним каркасом, основою світогляду. Проте “інформаційно-когнітивною складовою світогляд не обмежується, адже включає також аксіологічний компонент (оцінювання знань, цінності, ідеали). Світогляд, разом із світовідношенням (яке почасти носить емоційний характер), складають картину світу [10, с. 115]”.

З огляду на те, що знання про світ, суспільство, себе є основою світогляду людини, структура світогляду будується відповідно до структури об’єкта пізнання. Відображення у свідомості людини різних сфер буття і сутнісних сторін життєдіяльності, таких, як природа, суспільство, виробництво, споживання матеріальних і духовних цінностей, управління, спілкування, пізнання, громадсько-політична діяльність, духовна творчість,

виховання тощо визначають змістовно структуру світогляду, елементами якого є відповідні знання, погляди, ідеали, переконання.

За генетичним походженням кожна з таких складових світогляду становить “індивідуально-неповторний синтез теоретичного наукового знання, наслідків буденного відображення свого буття (життєвого досвіду) і культурної спадщини попередніх поколінь (вірувань, міфів, традицій). Ці складові є будівельними матеріалами, які людина бере у різних співвідношеннях, залежно від галузі використання і рівня свого розвитку як суб’єкта світовідношення [51, с. 53]”. Згідно з таким поглядом, світогляд людини буде таким, який сформується у процесі соціалізації.

Слід протиставляти наукову картину світу і світогляд. На відміну від світогляду загалом, слушно зауважує І. Григорків, наукова картина світу є неупередженим, незацікавленим, максимально об’єктивним знанням сфери сутнього, сфери існуючих фактів. Будучи зорієнтованим передовсім на людину, світоглядне знання завжди ціннісно забарвлене, сповнене суб’єктивного змісту й значення. Світогляд дає уявлення про те, яким світ може чи має бути, якщо в ньому існує людина [124, с. 6-7].

Саме формування світогляду (“сучасного”, “демократичного”), багато разів позначеного, але не розкритого в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., має перебувати на порядку денному перед педагогічною наукою [391, с. 14].

Основу світогляду повинні становити знання, що сприяють піднесенню душі і “навчають жити в умовах присутності зла, залишаючись людиною. Шлях до таких знань – невпинне підвищення моральності, зростання людської освіченості, а це можливе за умови удосконалення педагогічного забезпечення розвитку в людини її сутнісних сил: проникливості, розсудливості, вдумливості, творчої фантазії, логічного мислення, здатності до аргументованого відстоювання власних суджень.

Словом, головне тут – це розвиток світоглядної визначеності людини, стійкість її переконань, життєва позиція, налаштованість на саморозвиток та самореалізацію [391, с. 15]”.

Безперечно, світогляд містить не лише об’єктивовані знання, перевірені у процесі практичної діяльності безпосередньо самою особистістю або іншими людьми, а й знання міфологічного характеру, верифікація яких не вимагається, оскільки вони приймаються “на віру”.

Проте лише науковий компонент картини світу забезпечує основу діяльності людини з вироблення, систематизації та перевірки набутих знань, які сприяють розв’язанню життєво значущих проблем і складних завдань. Сформований науковий компонент картини світу дає можливість здійснити передбачення на майбутнє і визначити відповідні практичні дії. Нагальна потреба цього компонента картини світу у свідомості особистості пов’язана зі змінами ролі науки у наш час, адже “у сучасну епоху наукова думка перетворилася на планетарне явище.

Вплив науки на навколишній світ і суспільство настільки грандіозний, а прикладне значення проникнення науки і техніки в глибинні основи буття природи та життя людини настільки вражають, що життя соціуму сьогодні без науки неможливе. Повністю стала очевидною універсальність, багатогранність і проникливість впливу науки на існування людини в суспільстві і світі [367, с. 379]”. Не лише у планетарному масштабі, а й в особистісному плані існує необхідність формування наукового компонента картини світу.

Для з’ясування важливості сформованої наукової картини світу для кожної людини слушно продовжити міркування сучасного французького філософа і педагога М. Серре, який писав, що “...людина не може посправжньому збагнути, що таке здоров’я, поки не втратить його. Щось подібне сталося і з суспільством. Світськість обернулась значною мірою втратою здоров’я спільноти, а відчули ми це лише тепер... [479, с. 7]”.

Якщо бездушна світськість асоціюється у дослідника з втратою здоров'я, то відсутність наукової картини світу у свідомості людини обертає її на невіглаза, дикуна, не здатного адаптуватися до сучасного суспільного життя. Особа без елементарних знань з фізики, хімії, математики, біології, географії та ін. не здатна оволодіти вміннями навіть непрестижних професій (навіть сучасні прибиральниці повинні мати елементарні знання з фізики при користуванні порохотягами, знання з хімії – при використанні різноманітних засобів для миття вікон, підлоги, посуду та ін.). Найбільш катастрофічним для успішної соціалізації особистості є відсутність сформованої мовної картини світу, без якої життя цієї людини ускладнило б не лише у плані професійного становлення, а й на побутовому рівні.

Дослідники переважно вивчають науковий компонент картини світу у контексті відповідних наук (наприклад, так аналізує фізичну картину світу І. Владленова [95, с. 29-36], психологічну – Л. Готовкіна [121, с. 72-74] та ін. Разом з тим та наукова картина світу, що пропонується у схематичному вигляді педагогами освітніх закладів, покликана до більш широкого вживання. Якщо ґрунтовна (з погляду сучасних досягнень у певній науковій сфері) картина світу є об'єктом дослідницького пошуку наукової еліти, то в адаптованому, спрощеному вигляді науковий компонент картини світу, що репрезентований мовними засобами з урахуванням вікового розвитку дітей та молоді, є предметом вивчення в освітніх закладах. Саме така спрощена наукова картина, на наш погляд, покликана бути основою становлення людей як повноцінних членів суспільства, у тому числі й тих, хто згодом стане науковою елітою.

Особливий акцент в освітній діяльності робиться на формуванні наукової картини світу в аксіологічному вимірі. Сучасна наукова картина світу як універсальний образ дійсності в останні роки досліджується досить інтенсивно. Загальнонаукові і методологічні аспекти проблеми висвітлювали Є. Бляхер, П. Дишлевий, Л. Косарева, С. Кримський, Л. Кузнецова, І. Цехмістро [432, с. 51-64], В. Чорноволенко та інші. Ціннісне навантаження

власне наукового знання та наукової картини світу було предметом аналізу В. Белова, В. Визгіна, О. Гасяка, О. Івіна, О. Мамчур, М. Марчука [261, с. 3-7], Р. Мертон, Р. Нагаєва [296, с. 124-134], В. Стюпіна [382, с. 3-18].

Початок відкритої аксіологізації науки був закладений у працях О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Ольшанського та інших. Усебічно й ґрунтовно гуманістично-ціннісні, соціокультурні, мовні виміри новітньої наукової картини світу осмислювали В. Башкатов [55], Т. Біленко [67, с. 228-233], І. Григорків [124, с. 4-15], В. Цикін [433, с. 176-183.] та ін. Незважаючи на всезростаючий обсяг спеціальної літератури з проблеми, ціннісний потенціал та антропометричні характеристики сучасної наукової картини світу, особливо щодо їх освітнього виміру, ще й досі залишаються не повною мірою дослідженими.

У питаннях формування наукової картини світу набуває актуальності мовна, що являє собою певну систему, цілісність, здатну репрезентувати цю картину. Мовна картина світу, яка відрізняється від інших картин не лише соціально-психологічною онтологією, а й змістом і характером пізнання, є тим “третім”, що стоїть між світом і людиною, і визначається певним типом мислення та обслуговуванням цим типом мислення етапом пізнання [440, с. 37].

На відміну від картини світу у цілісному багаторівневому розумінні мовна картина світу містить у собі тільки те, що закріплене у семантиці та внутрішній формі загальнонародної мови. Картина світу і мовна картина світу взаємопов’язані, друга є біднішою і побудована за своїми особливими законами [408, с. 10].

Мовна картина світу – це спосіб відображення реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певній мовній спільноті, інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами [252, с. 51].

Мовна картина, як і науковий компонент картини світу, є предметом дослідження багатьох наук – лінгвістики, психології, нейролінгвістики, психолінгвістики, риторики, теорії стилів.

Окремі аспекти зв'язків соціального пізнання і соціальної поведінки людини з мовною картиною світу розглядали філософи сучасності – Л. Вайсгербер, Е. Ільєнков, Е. Кассієр, П. Копнін, Х. Ортега-і-Гассет, К. Поппер, П. Рікер, Е. Фромм, М. Гайдеггер. В останні десятиліття в Україні цієї проблеми торкались філософи І. Бичко, Д. Дротянко, Г. Заїченко, М. Попович, Е. Семенюк, М. Шигарева, лінгвісти Г. Почепцов, М. Феллер та інші дослідники.

Проблеми зв'язку слова та ідеї, різноманітність мовних засобів вираження у різні часи досліджували філософи минулого (Арістотель, Платон, Ф. Бекон, Г. Лейбніц, Г. Сковорода, І. Кант, В. фон Гумбольдт, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Фреге, Л. Вітгенштейн), автори лінгво-філософських досліджень із семантики і стилістики (О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, М. Марр, І. Огієнко, О. Селіщев, О. Леонтьєв, Л. Сахарний, Ю. Караулов, Г. Богін та ін.).

Відзначимо спільність і відмінність між концептами мовної картини світу і наукового компонента концептуальної.

1. Ці різновиди картин взаємопов'язані. З позицій синергетичного підходу ці картини являють собою відкриті, залежні між собою системи. Поглиблення наукових знань зумовлює збагачення мовної картини. Відсутність мовних засобів для відображення результатів наукової діяльності, як правило, є основою для інтенсивних запозичень із мов, у яких ці засоби вже існують.

Хоча мовна картина не орієнтована на закріплення знань технічно-філологічного характеру, адже мовні засоби виконують роль інструментарію у процесі відображення дійсності (а “дзеркало” не повинно відображати себе), проте мовні одиниці не є суто “технічними”, вони містять певний суто мовний зміст і є результатами соціально-філологічного досвіду.

Історія виникнення, становлення, функціонування кожного мовного знака є не менш важливою і значимою для людей, ніж досягнення науки. Уявімо, що мовні засоби перестали би містити у своїх категоріях концентрований мовний досвід, наприклад, мовці перестали б користуватися закріпленими у мові лексико-семантичними моделями – перенесеннями назв з однією реалії на іншу. І виявиться, що найпростіші фрази стають незрозумілими. Наприклад, сучасна школа вимагає змін (*Що таке школа? Це будівля, у якій займаються діти чи система освіти? Що означає вимагає? Будівля жива?*). Саме тому, що картини світу (мовна і науковий компонент концептуальної картини) за етіологією є однорідними (виступають соціально закріпленим досвідом), можливе використання першої для репрезентації іншої.

У плані викладеного зрозуміло, що завдання педагога – не тільки допомогти вихованцям засвоїти досвід людства (для цього достатньо б було, звичайного ретрансляційного навчання), а й сприяти формуванню у молодого покоління вмінь творчо використовувати цей досвід, активізувати мислення, спрямоване на формування уявлень про набуте як основу для нових звершень, на становлення багатой уяви. А. Ейнштейн відзначав: “Уява важливіша за науку, оскільки знання обмежене, уява ж охоплює все на світі, стимулює прогрес [118, с. 151]”.

Навчально-виховний процес не можливий без розвинутого мовлення у педагога. Цей процес втрачає сенс, якщо не спрямовується на розвиток мовлення у дітей, адже саме їм слід опанувати науковий компонент концептуальної картину світу, викладений у мовній символіці, їм у майбутньому доведеться удосконалювати цю картину і репрезентувати її у мовних знаках.

2. Відношення до істини у наукового компонента концептуальної і мовної картин світу є різними. Наукова картина світу ґрунтується на об’єктивних достовірних знаннях. Прагнення до достовірного знання – це не просто одержання інформації і повідомлення, а бажання досягти

пізнавального результату, перевіреного на істинність. Ці знання є результатом роботи розуму, наповненому мудрістю життєвого досвіду. Ось чому “розумна людина знаходить вихід із важкого становища, а мудрий у це становище не потрапить”. Іншими словами цю думку О. Бісмарк висловив так: “Я прагну вчитися на помилках інших, ніж на власних [367, с. 475]”.

До мовних одиниць є неприйнятними у звичному розумінні поняття істинності і неістинності. Щодо слів, речень і текстів істинність і неістинність не визначаються їх безпосередньою співвіднесеністю з позамовними об'єктами, а ґрунтуються на оцінці і (або) порівнянні їх актуальних та інактуальних (пресуппозитивних) змістів. Слово, що використовується для позначення нової реалії, вжите правомірно, якщо у позначеної цим словом реалії і нової є спільні ознаки (функції). Придумане *ad hoc* речення не помилкове, якщо репрезентований ним зміст порівняно з минулим є віддзеркаленням дійсності свідомістю. Художній твір, що розповідає про вигаданих героїв і події (вимисел, звісно, є невід'ємною частиною художньої словесної творчості), не помилковий, якщо його зміст може нагадувати дійсність [251, с. 109]. До сфери мовленнєвих змістів належать і так звані переносні, або метафоричні, значення слів. Позначення однієї реалії назвою іншої не помилкове, якщо відбувається у межах існуючих семантичних перенесень.

3. Кардинально відмінна комунікативна поведінка властива суб'єкту – творцю цих картин. Мета наукового пізнання у розчленуванні світу. Наукова картина світу формується на основі пізнання окремих розчленованих компонентів буття. “Поняття науки, – відзначав Н. Спасенко, – не відображують дійсність, вони розчленовують дійсність у пізнавальній перспективі, фундаментом якої є донаукова, життєсвітна практика розрізнення та орієнтації [379, с. 200]”. Як мовець, суб'єкт не прагне розчленувати світ, навпаки повсякчас прагне поєднати відомі і нові знання шляхом позначення їх одним набором слів. Загалом мовна картина світу

сприймається як конструкт, орієнтований на цілісне сприйняття постфактум розчленованої у процесі об'єктивованого пізнання дійсності.

4. Науковий компонент концептуальної картина світу містить об'єктивні знання, нівелюючи, наскільки це можливо, суб'єктивізм людини, у мові ж містяться знання не обов'язково об'єктивні (наприклад, категорія живого властива для назв ляльок, шахових фігур, карт, планет, зірок). На відміну від наукової картини світу мовній часто властивий аксіологічний вимір (зверніть увагу, наприклад, на аксіологічність внутрішніх форм слів *марнославство*, *заздрість*; останнє однокореневе зі словом *здирати*).

Цінність мови для людини є надзвичайною. Наукою можна не займатися, а от не спілкуватися, не мати елементарної мовної картини світу неможливо. Розвинута мова – не лише запорука успішності у професійному становленні, це один з важливих виявів життя людини. Про це свідчать матеріали опитувань сучасних студентів, проведених Л. Кривогою з метою з'ясування підтримки ними цінностей. Студенти вважали спілкування однією з таких цінностей. Загалом результати дослідження представлені так: на першому місці – власне “Я”, на другому – сім'я, батьки, на третьому – робота; головна цінність – людське життя; людина, а у ній чесність і шляхетність; любов, довіра, розуміння; дружба; здоров'я, сімейна злагода, спілкування з цікавими людьми, наявність людини, яка тебе любить і завжди зрозуміє й допоможе; краса, яка врятує світ; освіта; гроші [213, с. 33-34].

Формування наукового компонента концептуальної картини світу у вихованців можливе при належній підготовці педагогів, які повинні мати сформовану картину цього різновиду. Крім того, як відомо, наука виробляє величезну кількість описаного М. Болані “особистого” неформалізованого знання, яке може бути засвоєне лише в процесі “живого” спілкування. Можна стверджувати, що якість викладання пропорційна питомій вазі поданого “особистого” знання, а викладач, який зовсім не володіє ним, просто не потрібний, – адже існують підручники [370, с. 122].

У контексті виховних завдань, що потребують негайного розв'язання, саме перед освітянами постає завдання у межах сучасного кризового суспільства, використовуючи виховні можливості освітніх систем та удосконалюючи їх, сприяти становленню світогляду тих, хто навчається; розкриваючи перед ними цілісну картину навколишнього світу (не тільки наукову і мовну, а й картини всіх виявів буття), допомогти їм, посередництвом власного досвіду, виробити позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей та активну потребу в їх пропагуванні й збереженні; сприяти формуванню вмінь успішної комунікації, оскільки лише у спілкування людина здатна бути не лише “в собі”, а й “для себе”.

Продуктивність освітньої діяльності можлива при наявності відповідного світогляду у освітян, які, нарівні з іншими значимими для дитини дорослими, виконують функцію “матриці” для її формування [67, с. 35]. Проте реформування системи освіти в Україні, зокрема у плані раціонального виховання, не позбавлене недоліків і характеризується чинниками, які знижують потенціал її вдосконалення. “По-перше, наука в процесі освіти представлена не як цілісна система, а як сукупність різноманітних теорій і знань, які не завжди відібрані й закріплені науковим товариством, що порушує можливість здійснення логічного процесу пізнання, переробки та відбору знань. Замість системного переважає, як і раніше, підсумковий підхід у передачі та накопиченні знань. По-друге, соціум в існуючій системі освіти не сприймається як інтелектуальна система й, особливо, її можливості створювати нове, нагромаджувати й обробляти знання, вміння, навички, використовувати їх з метою науково-технічного поступу. В нинішній системі освіти фактично потенціал інтелекту “як пружина прогресу” не вводиться в дію, тому що немає ні розуміння, ні відповідних механізмів його використання. По-третє, небезпечною в нинішній системі освіти є підміна понять. Трактуючи; освіту як процес і результат засвоєння систематизованих знань, набуття вмінь і навичок, ми по

суті маємо на увазі тільки процес передачі даних, ототожнюючи їх зі знаннями [458, с. 16-17]”.

У контексті освітніх завдань, що потребують негайного розв’язання, є переважання навчально-виховного процесу інформативним матеріалом із різних наук. Проте ще Геракліт відзначав: “Багатознаність розуму не навчає [369, с. 469]”. Звісно, “мудрість містить компоненту, пов’язану зі знанням, але вона підкоряється завданню буттєвого входження у світ значимих подій, найвищих життєвих цінностей. Із духовного боку мудрість, швидше, є різновидом свідомої орієнтації на розуміння основ життя [367, с. 469]”. Метою освітньої парадигми повинні бути особи, що прагнуть мудрості, а не інформативності. Яким же чином реалізувати на практиці цю мету? Сократ вважав, що “мудрості неможливо навчити так, як учать ремеслу в майстерні: там є певний набір правил і навичок, низка постійно повторюваних операцій, послідовність і схему яких можна пояснити та показати, запам’ятати та перейняти. Мудрою людину робить той внутрішній бог, який допомагає видобувати уроки з досвіду минулого життя: досвід сам собою навчити не може, і різні люди із схожих поворотів долі роблять для себе різні висновки. Цю божественну милість справжньої мудрості можна передати близькій людині хіба що в тісному та дружньому однодушному спілкуванні, з руки в руку, як силу магнетизму [367, с. 471]”.

Одним із шляхів до досягнення “мудрості” є освітня діяльність, яка передбачає розв’язання проблем різного рівня – загальносвітового, внутрішньодержавного та особистісного, що розглянуто у наступному підрозділі.

Розглянуте дає можливість зробити висновок, що для освітньої діяльності, спрямованої на соціалізацію особистості, властива конкретність, адже в її процесі відбувається формування людини певної історичної епохи, спадкоємця, що отримує у спадщину багаж знань, вироблених людством саме на момент становлення індивіда, цілком конкретної наукової картини світу з її суперечними теоріями та проривами у світ незвіданого, громадянина

країни та представника етнospільноти. Для соціалізації суто наукових знань недостатньо. Потрібні, крім низки інших, знання мови, здатні забезпечити зв'язок з етнospільнотою загалом, різноманітними субкультурами – віковими, професійними, конфесійними та іншими, тобто йдеться про соціалізацію особистості на різних комунікативних рівнях.

Мова “наскрізь” пронизує світ людини і, як слушно зазначав М. Хайдеггер, “оскільки ми, люди, щоб бути тим, ким ми є, вбудовані в мову і ніколи не зможемо з неї вийти, щоб можна було оглянути її ще якомсь іззовні, то в поле нашого зору сутність мови потрапляє кожного разу лише тією мірою, якою ми самі з'являємося у її полі [426, с. 272]”. А тому філософський підхід до з'ясування сутності мови полягає, передусім, в аналізі людиномірності мови, її співпричетності до процесу виникнення, розвитку і функціонування людського світу та досягнення невичерпності, остаточної нерозгадуваності її таємниці, що є і наслідком цієї співпричетності, і певною запорукою людської здатності до самореалізації [170, с. 24-33]. Людиномірність репрезентується по-різному – вона накладає особливий відбиток на мовну картину світу, зокрема на рівні її формування та комунікації.

Мовна картина світу у працях дослідників структурується інакше, ніж концептуальна. Спочатку розглянемо це щодо концептуальної картини світу, про багаторівневості якої писали С. Смирнов. Ю. Аксьонова та ін. Образ світу, писав перший з названих дослідників, є цілісною багаторівневою системою уявлень людини про світ, інших людей, себе і власну діяльність, системою, яка відбиває через себе будь-який зовнішній вплив (С. Смирнов). Такої ж думки дотримується російський психолог Ю. Аксьонова, яка вважає: картина світу є змістовним аспектом образу світу, сукупністю його складових – конкретних образів, уявлень, значень, певною мірою впорядкованих, а тому з точки зору наявності рівнів соціального простору можна виділити в ній такі компоненти: одиничні (індивідуальні), особливі (ті, які поділяють люди певної соціальної або статево-вікової групи) й

загальні (ті, які поділяє людство в цілому, – універсальні) [7; 438, с. 16]. Дослідниця зауважує, що картина світу традиційно центрується на “я”, її основою є події особистого життя, “індивідуальна історія діяльностей” (Ю. Аксьонова). Цю думку поділяє С. Меджидова, яка пише: у ході особистісного розвитку людина засвоює, з одного боку, ті елементи картини світу, які характерні для певного соціуму, тобто певні стереотипні уявлення народу, з яким особистість себе ідентифікує. З іншого боку, власний досвід освоєння світу створює індивідуальні уявлення. Специфіка формування картини світу у свідомості особистості – її багаторівневність – накладає відбиток на результат цього процесу, оскільки дана картина не є чимось однорідним. Наприклад. образи світу значущих для особистості дорослих або однолітків можуть мати різну природу, адже вони можуть бути стереотипними для мовної спільноти або будуватися на індивідуальних уявленнях. Крім того, зазначає дослідниця, у макро- (суспільство в цілому) та мікро- (референтні для людини групи) соціумах є кілька моделей світу (наукова, міфологічна, художня тощо), рівень засвоєння яких особистістю може бути різним [271]. Такої ж думки дотримується Л. Шелестова, яка пише: “Коли йдеться про індивідуальну картину світу, ми можемо говорити лише про індивідуальний вибір елементів світобудови, їх поєднання й структурування в особистісній картині світу. Картина світу включає в себе образи різної міри усвідомлення, актуалізації, узагальнення та індивідуалізації, відповідно може характеризуватися за такими параметрами: узагальненістю (абстрактністю/конкретністю); інваріантністю змісту (індивідуалізованістю) уявлень, усвідомленістю; актуалізованістю [439, с. 18-19]”. Концептуальну картину світу структурують також за предметом наукового пізнання, виділяючи при цьому фізичну, хімічну, біологічну, геологічну та інші картини світу.

По-іншому виділяються рівні у мовній картині світу, яка розглядається дослідниками як система, що ґрунтується на традиційному у мовознавстві поділі на підсистеми національних мов (ідіолекту, діалекту, мови).

Переважно мовна картина світу репрезентується на лексичному матеріалі. Зокрема, це представлено в роботах Л. Ставицької [380], С. Мартос [260], П. Грабового [122, с. 260-263], І. Голубовської [116, с. 8; 117], Ю. Мосенкіса та О. Фурси [423]. Здійснюються зіставні дослідження з питань вираження мовної картини світу в лексиці кількох національних мов [73]. Рідко у дослідницьких працях ідеться про інші здатні відображати дійсність мовні рівні, наприклад, про граматичні засоби репрезентації дійсності [251, с. 105-109].

Розгорнуте уявлення про мовну картину світу та її роль у соціальному пізнанні та поведінці виникає тільки в сучасності, відзначає М. Шигарева, яка пов'язує це явище із зростанням ролі мас в історії, підвищенням значення ідеології в управлінні масами, виділенням індивідуальності масової людини, і пропонує розглядати мовну картину світу у варіантах загального (національна мова і, відповідно, національно-мовна картина світу), окремого (мовлення соціальної групи) та одиничного (мовленнєва особистість) [441, с. 9].

Узуальна (національно-мовна) картина виконує функцію узагальнюючого конструкта, адже, як слушно відзначає О. Селіванова вона “відображає картини світу певних угруповань людей – носіїв однієї мови, об'єднаних територіально, а також за іншими ознаками та психічними властивостями (освітою, професією, статтю, ерудованістю, темпераментом, характером тощо) [352, с. 83]”.

На рівні говірок здійснює дослідження В. Ужченко, яка вивчає відмінності мовної картини світу у носіїв територіальних діалектів, пов'язуючи їх з географічними умовами, соціальними, культурно-історичними факторами, виробничою діяльністю [402, с. 75].

Як бачимо, мовознавці виділяють три рівні мовних картин світу: на рівні ідіолекту, діалекту та узусу (мови). Досліджуючи мовні картини світу на цих рівнях – ідіалектному, діалектному та узусному (мовному) – можна простежити становлення мовної картини світу певної спільноти.

У науці існує спеціальний термін на позначення реалізації мови в усному (і писемному) мовленні індивіда. Це ідіолект (від грецьк. ἰδιόλεκτος – “свій, особливий”). Він являє собою єдину мовну реальність, доступну для безпосереднього сприйняття, спостереження. Мовлення, тобто реалізацію мови на певному історичному зрізі, можна уявити собі як сукупність ідіолектів. А мова – це те спільне, однакове, що є в ідіолектах, у мовленні окремих людей – представників однієї мовної спільноти [338, с. 15]. Мовлення індивідів, об’єднаних за певними ознаками у групи різного рівня, називають діалектами (від *διάλεκτος* “розмова, говір, наріччя”). Діалекти бувають територіальними (їх називають також говірками; цими термінами позначають мовлення індивідів за локальною ознакою) і соціальними, у які групують мовлення осіб за професійною, віковою та іншими ознаками.

У XIX столітті в мовознавстві набула поширення парадоксальна думка: є стільки мов, скільки людей. “Реально існує лише індивідуальна мова”, – писав мовознавець Я. Бодуен де Куртене [70, с. 191]. Істинність висловленого не викликає сумнівів, проте, якщо люди говорять по-різному, то як вони розуміють один одного? Швейцарський учений Ф. де Соссюр долає парадокс протиставленням мови і мовлення.

Мова – це система засобів спілкування (звуки, слова, схеми словосполучень, моделі речень та відношення між цими одиницями), яка існує в свідомості її носіїв. Мова – явище соціальне. В повному обсязі вона може існувати лише в спільноті людей. Жодна окрема людина не володіє і не користується всією мовою.

Мовлення – це використання засобів мови людьми в конкретних актах спілкування. Воно має індивідуальний характер і залежить від віку, статі мовця, його виховання, освіти, становища в суспільстві, темпераменту, стану здоров’я та багатьох інших прикмет й особливостей, властивих конкретній людині. Через мовлення людина засвоює мову. Якщо немає людей, що використовували б мову в спілкуванні, вона стає мертвою [338, с.14].

Якщо мова віддзеркалює історію народу, його побут, національний характер, рівень культури, цивілізованості, то мовлення репрезентує внутрішню сутність носія цієї мови, його вік, світогляд, рівень освіченості, вихованості, його вдачу, смаки тощо. Кожна людина має свій мовленнєвий “паспорт” – її мовлення неповторне, як відбитки пальців [338, с. 15].

На рівні ідіолекту, людина, сприймаючи картину довкілля і встановлюючи концептуальні зв'язки між його феноменами, не тільки наділяє їх назвами, а й “збагачує” культурологічними обертонами, перевіряючи їх на собі подібних [402, с. 29]. Через ідіоетнічність мовлення, як, зрештою, і мови в цілому, навіть між, здавалося б, однаковими за значенням словами й виразами різних мов немає повної еквівалентності. Наприклад, американський письменник М. Вілсон, зіставляючи російське *пожалуйста* й англійське *please*, зауважив: “Насправді *пожалуйста* так само подібне до *please*, як фраза *Я кохаю Вас, моя дорога*, на фразу *Одружимося!* [338, с. 6]”.

Специфіка існування груп людей з особливою мовою спілкування – діалектом – зумовлена своєрідністю поглядів цих людей на світ. Правомірність такого твердження висловив О. Горбач: “Різке протиставлення одних мовних гуртів іншим, яке може сягати геть аж зовсім різного підходу до деяких понять, явищ із довкільного життя, отже, до “іншого” мислення, цілком певно, не може не позначатися різко й на мові. Нюанси ж чуттєвого ставлення мовця до явищ довкілля і далі до співмовця виражають досить легко за допомогою лексики, бо ж тоді ці нюанси в кожному випадкові даються дуже важко спеціалізувати [119, с. 170]”.

Якщо йдеться про мовлення студентів, то воно містить загальні молодіжно-жаргонні і локальні мовні ознаки. Молодіжний сленг – частина мовної картини світу молоді, оскільки сленг є атрибутом молодіжної культури, своєрідним способом мовної категоризації дійсності засобами субстандартної лексики, а соціокультурні концепти, репрезентовані сленгізмами, разом із загальнокультурними та етнокультурними концептами

формують картину світу у їхній свідомості. Безперечно, мовна картина світу молоді – поняття ширше, ніж сленгова, оскільки молоді люди загалом володіють літературною мовою і в різному ступені знають територіальні діалекти сіл, звідки вони родом, проте саме молодіжний сленг відбиває ті реалії та особливості світобачення молоді, які відрізняють їх від інших носіїв національної мови [380, с. 260].

В освітньому плані проблему картини світу слід пов'язувати з існуванням стереотипів мовної поведінки, тобто шаблонного використання мовних знаків у певній ситуації: “Національно-культурна символіка тісно пов'язана з національно-культурними стереотипами, які впливають на менталітет та комунікативну поведінку носіїв різних мов і культур [54, с. 258]”. У свою чергу, стереотипи засвоюються у процесі соціалізації індивіда. Важливість соціалізації для формування мовно-культурної спільноти, тобто того згустку мовних елементів, що вербалізують особливе світобачення людини-члена певної мовно-культурної спільноти не викликає сумнівів [122, с. 261].

Особистість входить до групи, яка може поставати як стандарт для самооцінки (компаративні референтні групи) та джерело його настанов, норм, цінностей (нормативні референтні групи) [337, с. 143]. Зі сказаного для нас важливим є твердження про постійне прагнення індивіда досягти найвищого щабля суспільної ієрархії, причому, цей щабель підпорядкований і відповідає не об'єктивним факторам, а суб'єктивному уявленню індивіда про навколишній світ, усвідомленню його місця в світі. Особистість сама визначає параметри референції та групи, з якими вона хоче співвідноситись. Звісно, для молодшої людини, яка намагається знайти своє місце в соціумі в усій його багатомірності та різноманітності, не може бути абстрактних еталонів, які вона не може уявити. У реальному світі ці еталони є основою формування критерій для самооцінки молоді.

Світ молоді більш наближений для молодшої людини, індивід проходить соціалізацію серед своїх однолітків, прагне визнання в молодіжному соціумі,

де він проводить більшість часу і намагається самоствердитись. Ю. Прохоров зауважує, що індивід потрапляє у світ існуючих правил, які для нього (на певному рівні їх усвідомлення) є незрозумілими, неозначеними й незбагненими, але вони вже існують. Потім, у процесі соціалізації, індивід їх “будує”, упорядковує, починає усвідомлювати та “дотримуватись”. Це дотримання призводить до того, що він починає чітко уявляти, у якій ситуації та комунікативному просторі ті чи інші вербальні засоби сприяють досягненню цілей спілкування [337, с. 144].

Молода людина засвоює правила та шаблони мовної поведінки групи, з якою вона себе асоціює. Оскільки молодіжний сленг є атрибутом молодіжної культури, він разом з реаліями цієї культури засвоюється у процесі соціалізації. Зауважимо, що рівень утвердження індивіда у групі залежить також і від рівня засвоєння правил комунікації в цій групі та тих стереотипів, які в ній існують [122, с. 262].

Аналіз мовних засобів на рівні узусу набуває більш ґрунтовного значення на фоні теорій про залежність формування мовних систем від своєрідності сприйняття етнокультурними спільнотами навколишнього світу. Впливовими на цьому напрямку досліджень є теорія Сепіра – Уорфа, концепції її прибічників та критиків. Докладний аналіз гіпотези Сепіра – Уорфа здійснено у численних працях філософів та мовознавців [74, с. 321-330; 83; 313, с. 26], а тому відзначимо лише позитивістську позицію Уорфа щодо світу як потоку вражень і те, що дослідник прагнув в основному описати мовними засобами об’єктивний, фізичний світ.

Осмислюючи емпіричний матеріал, Б. Уорф постулює методологічні положення, що увійшли в історію мовознавства як гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа. Зокрема, він писав: “Ми поділяємо природу у напрямку, підказаному нашою мовою. Ми виділяємо у світі явищ ті або інші категорії та типи зовсім не тому, що вони (категорії та типи) незаперечні, навпаки, світ постає перед нами як калейдоскопічний потік вражень, який повинен бути організований нашою свідомістю, а це означає – в основному –

мовною системою, що зберігається у нашій свідомості. Ми стикаємося, таким чином, з новим принципом відносності, за яким подібні фізичні явища дають змогу створювати подібну картину всесвіту тільки за подібністю або принаймні при співвідносності мовних систем [404, с. 174]”.

Гіпотеза Сепіра – Уорфа зводиться до визнання особливостей тієї чи іншої мови, Ці особливості безпосередньо відображаються в структурі психічних процесів, що здійснюються на базі цієї мови, і в певній мірі визначають цю структуру. Людина нібито “бачить” у дійсності те, що підказує їй мова (“мовна картина світу”), і діє в проблемній ситуації відповідно до способу вербалізації цієї ситуації [26].

Як слушно зауважує Н. Бурбан, певне раціональне зерно в цій гіпотезі є. Воно полягає в тому, що мова дійсно використовується в психологічній діяльності людини, виступає як опора і засіб цієї діяльності. Проте, використовуючись як опора в психічній діяльності людини (маємо на увазі здійснення вищих психічних функцій – мислення, пам’ять, усвідомлене сприйняття), мова ніякою мірою не диктує шлях цій діяльності, способи її здійснення. Людина не запам’ятовує те, що підказує їй мова: вона використовує мову для того, щоб запам’ятати те, що їй потрібно. Людина не мислить так, як диктує їй мова, вона опосередковує своє мислення мовою тією мірою, в якій це відповідає змісту і завданням мислення. Людина не сприймає тільки те, що зазначено, вона вербалізує те, що їй необхідно сприйняти [78, с. 137].

Для свідомості носіїв мови, структури якої репрезентовані мовними засобами, адекватне сприйняття дійсності є питанням не мовознавчих пошуків, а важливою основою існування. Сама наявність тієї чи іншої національної мови свідчить про успішне розв’язання цього завдання. Наукове ж пізнання світу, слушно зауважує В. Петренко, не тільки спирається на понятійний апарат, виражений у мові з властивими йому універсальними правилами побудови, а й використовує креслення, математичні формули, штучні знакові системи, наприклад, мови програмування, що меншою мірою

залежать від своєрідності національних мов [313, с. 27]. Варту уваги думку висловлює цей же дослідник, відзначивши: гіпотеза Сепіра-Уорфа загострила проблему опосередкованості сприйняття та усвідомлення людиною світу. Зокрема, він пише, що положення даної гіпотези розривають взаємозв'язок між такими поняттями, як “діяльність – культура – мова”, і додає: “Деміургом образу світу є не мова, сама значною мірою похідна від специфіки діяльності і культури тієї або іншої спільноти, а у широкому розумінні форми культурно-історичного буття, що виявляються у діяльності людських спільнот. Те, що можливі комунікація і взаєморозуміння людей, які говорять різними мовами і належать до різних культур, свідчать про наявність загальнолюдського базису буття, який є інваріантом життєдіяльності людей і високий ступінь взаємопроникнення та взаємозбагачення культур різних народів [313, с. 27].

Відсутність у мові слів для позначення певних понять не означає неможливості їх висловити. Є сенс погодитися з Ч. Хокетом, що мови різняться не стільки можливістю щось висловити, скільки тією відносною легкістю, з якою це може бути висловлено [417, с. 122; 427, с. 27]”.

Уявлення про опосередкованість сприйняття та усвідомлення системи значень і факт розрізнення національних мов за лексичною семантикою і граматичною структурою формує уявлення про відмінності “картини світу”, сформованої представниками певної мовної культури. “Відмінність мови – це не різні позначення одного й того ж предмета, це різне бачення його, – вважав В. фон Гумбольдт, розмірковуючи про мовну свідомість народу [128, с. 9]”. Його думку поділяв Я. Б. де Куртене: “...без будь-яких застережень можна погодитися із думкою В. фон Гумбольдта, що кожна мова є своєрідним світобаченням [339, с. 12]”.

У роботах із порівняльного аналізу баскської мови В. фон Гумбольдта, а в дослідженнях з реконструкції семантичних полів Й. Трира, Л. Вайсберга та В. Порціга наводяться численні приклади неповного збігу за семантикою та віднесеністю еквівалентних для порівнюваних мов понять Так, соціально-

психологічна дистанція між суб'єктом та людиною, що називає його другом (*Freund*), у німецькій мові значно коротшого, ніж в англійському еквіваленті (*friend*), а особи, яких американець назвав би друзями, для німця не потрапили б до цього ряду [313, с. 24]. Проте викладене не означає, що концепт "друг" представниками цих народів розуміється по-різному, це лише свідчить про відмінність у соціально-психологічній дистанції між суб'єктом та людиною, що називає його другом, а отже, йдеться про відмінність у мовному вираженні цього поняття, оскільки не виключено, що особи, позначувані цим словом, у мовах мають додатково спосіб вираження описовими зворотами або іншими словами. В українській мові, наприклад, різний ступінь дружніх стосунків передається словами приятель і друг (у молодіжному сленгу – *коріш*, *коріфан*, *дружбан*, *кент*) (тут і далі наводяться слова і вирази з картотеки авторки дисертації, зібрані нею протягом 35 років із різних джерел і під час польових експедицій у населені пункти України).

“Кожен історично утворений колектив – народ, клас, союз, місто, село і т. п., – відзначав Г. Шпет, – по-своєму сприймає, відображає, оцінює, любить і ненавидить об'єктивну дійсність, умови свого буття, саме це буття – саме у тому його відношенні до всього, що є об'єктивним, виражається його “дух”, або “душа”, або “характер” у реальному розумінні [447, с. 9]”. Безперечно, цей “дух” не є чимось позасоціальним, він є тією мовно-психологічною спільністю, що властива індивідам певної соціальної спільноти. Про це згаданий дослідник писав так: “Дух народу живе лише в індивідах (*in den Einzelnen*) і не існує окремо від індивідуального духу. У сукупному дусі, можна сказати, окремі духи співвідносяться так, як в індивіді співвідносяться окремі уявлення або духовні елементи [447, с. 9]”.

На рівні етносу взаємодія різних моделей відображення дійсності не підлягає сумніву. У цей комплекс моделей необхідно включити наукову і міфологічну (релігійну) концепції світу. Слід встановити ступінь впливу однієї моделі відображення на іншу. Е. Сепір, Б. Уорф, Л. Вейсгербер говорили про вплив лінгвістичного світогляду на наукове мислення.

Є також безперечні факти впливу наукового мислення на розвиток структури мови та його змістовних категорій. Ще проф. О. Потебня, праці якого залишилися невідомими Е. Сепіру, Б. Уорфу та Л. Вейсгерберу, поставив питання “про усунення в мисленні субстанцій, що стали уявними”, і “про боротьбу міфічного мислення з відносно-науковим в області граматичних категорій за даними переважно російської мови” (з автобіографії, що міститься в “Історії російської етнографії” А. Пипіна) [273, с. 41].

Безперечно, наукове мислення і мова науки роблять помітний вплив на розвиток мовного мислення і на розвиток структури мови. Факти, що підтверджують це положення, досліджував, зокрема, В. Мігірін. Деякі з них наведемо нижче.

Числівники як частина мови розвивалися під впливом математичного мислення, на що вказував акад. В. Виноградов. “...Математичне мислення, – писав він, – увійшло в спільну мову і трансформувало систему числівників, позбавивши їх чітких форм імені, відірвавши їх від структури іменників і прикметників [273, с. 41-42]”. Такий вплив цілком можна припустити, адже операція абстрактними числами спостерігається передусім у математиці. А при операції абстрактними числами створюються сприятливі умови для відриву числівників від іменників і прикметників, особливо в тих випадках, коли використовуються числові ієрогліфи. Математичне мислення, на думку В. Мігіріна, можливо, зіграло свою роль у таких процесах, як відмирання двоїни і категорії збірності. [273, с. 41-42].

Вплив наукового мислення на мову репрезентується в значному розширенні словникового складу мови, а саме в збагаченні термінологічного словника загальнонародної лексики у зв’язку з розвитком різних галузей наукового знання. Словник значно збагатився абстрактною лексикою. З’явилися слова, що мають максимально високий рівень абстракції: матерія, причинність, процес, абстракція, відношення та ін. Вплив науки на

літературну мову виявився і в популяризації наукової термінології, що слід вважати найважливішим загальноєвропейським явищем після християнізації.

З точних наук у спільну літературну мову проникають деякі конструкції та окремі засоби сполучуваності наукових символів. Під впливом мови хімії виник і починає поширюватися такий спосіб творення слів, як складення основ: *феноксиметилпеніцилін*, *бензолсульфодихлорамід*. Пропорційні складні речення розвивалися під сильним впливом мови точних наук, зокрема фізики і хімії. Конструкція пропорційного складного речення в сучасній мові вживається в тому вигляді, який вона набула в мові точних наук [273, с. 195]. З'являються нові типи синтаксичних зв'язків і нові засоби сполучення. Слово *плюс* проникло в літературну мову з математики і функціонує в ролі сполучника). Вживається і слово *мінус*. До випадків впливу наукового мислення на мову належать і факти паралельного вживання сурядних сполучників, що виключають один одного: іменник і прикметник.

Вплив міфологічного мислення на мову помітний лише у сфері лексики. Є слова, що відображають ірраціональні концепти: *бог*, *біс*, *ангел*, *відьма*, *демон* та ін. Як відзначають етнографи, вплив міфологічних уявлень на мови малокультурних народів виявляється у різного роду табу [273, с. 42]. Ось один з численних прикладів. За поширеним в Індокитаї звичаєм мисливці, щоб впольовані ними звірі не нашкодили їхнім домівкам, повинні давати всім предметам побуту умовні імена, внаслідок чого мисливці створюють свого роду спеціальну мову [273, с. 42-43].

Згідно з даними ступінь впливу наукового і міфологічного мислення на мову неоднаковий. Вплив міфологічного мислення виявляється у сфері лексики, вплив наукового мислення спостерігається як в лексиці, так і в морфології і синтаксисі.

Якщо факти впливу міфології і науки на розвиток мови є безперечними, то факти дії лінгвістичної моделі відображення на науку і міфологію, на наш погляд, – сумнівними. Б. Уорф перебільшує вплив

лінгвістичного світогляду на поведінку людей і на наукове мислення. Можливо, краще говорити не про вплив, а про те, що наукове мислення відбувається в рамках лінгвістичних категорій і класифікацій.

Лінгвістичні класифікації референтів мають всеосяжний характер, і вони частково поєднуються з будь-якою науковою класифікацією, оскільки ми не можемо говорити про об'єкти наукової класифікації без використання частин мови і членів речення, що репрезентують явища лінгвістичної сегментації дійсності. Наприклад, у класифікаціях матеріалів, металів, рослин і тварин використовуються для позначення іменники з властивими їм граматичними категоріями, які в обов'язковому порядку накладаються на кожен член наукової класифікації. Наукова класифікація деталізує лінгвістичні характеристики референтів [273, с. 43].

Індивідуальна мовотворчість кожного представника спільноти формує своєрідність мовної системи, яка є результатом сукупної діяльності лінгво-етноспільноти. Кожен носій мови творить за моделями, уже відомими у мові, та власними. Відбір останніх відбувається на рівні пресупозиції, яка разом із процесом мовотворення ґрунтується на специфічності духовної діяльності етнічної спільноти, що проживає на певній території. Про це Лацарус писав: “Де б не жила деяка кількість людей, необхідним результатом спільного життя буде те, що у їхній духовній діяльності розвивається об'єктивний духовний зміст, який потім стає змістом, нормою та органом їхньої подальшої суб'єктивної діяльності [447, с. 25]”.

Чим відрізняється поділ на рівні концептуальної картини світу (а загалом і її наукового компонента) від мовної? У першому і другому випадках виділяються три рівні. Індивідуальні концептуальні картини світу репрезентуються ідіолектами, картини світу соціальних груп – діалектами, на рівні соціальної спільноти або людства загалом – мовами. Привертає увагу великий ступінь узагальнення на третьому рівні концептуальної картини світу – йдеться про можливість аналізу цієї картини на міжнародному рівні. Для концептуальної картини світу це, дійсно, можливо. Наприклад, для

наукової картини світу немає національних кордонів (існує навіть вираз “наука не має національності”). Мовна картина світу завжди властива лише певній національній спільноті.

В освітній діяльності виняткової важливості набуває питання про діалектику суспільної та індивідуальної концептуальної, національно-мовної та індивідуально-мовної картин світу. Про складний і суперечливий характер взаємодії цих картин світу в аспекті формування світогляду особистості в освітньому процесі свідчить уся історія педагогіки. Єдністю, взаємопроникненням і боротьбою суспільної та індивідуальної свідомості характеризується процес розвитку не лише науки, а й інших сфер духовного життя суспільства [287, с. 101-105]. Проте саме в умовах такого взаємопроникнення і боротьби відбувається соціалізація особистості, формування її світогляду, неповторні картини світу, у тому числі мовні. Індивідуальна свідомість, окрім загальних тенденцій і закономірностей соціального процесу, відображає суперечності, що специфічно заломлюються на духовному світі окремої особи: це суперечності між суспільним і індивідуальним, соціальним і природним, свідомим і несвідомим, раціональним і ірраціональним тощо.

Індивідуальна свідомість відображає об’єктивну реальність не лише за допомогою загальнозначущих понять і категорій, а й більш безпосередньо: через особистісно-екзистенційні утворення (особистісні смисли), у тому числі й неусвідомлювані, смутні психологічні стани, такі, як почуття сумніву, тривоги, напруженості, незадоволення тощо, Сприйняття світу особами, що лише формуються, може бути адекватним або неадекватним. Корекція неадекватності відбувається під впливом педагогів.

Завдяки своїй суспільній природі свідомість окремої особи (поряд з індивідуальними, неповторними утвореннями) поступово починає містити типові риси, зумовлені конкретно-історичними чинниками і безпосереднім соціальним середовищем, у якому виховується дитина. Як слушно зауважує Л. Шелестова, формування картини світу доречно розпочинати з уявлень, які

поділяють усі члени суспільства (й людства загалом), тобто з загальних компонентів. Саме ці компоненти відіграють суттєву роль у формуванні картини світу кожної конкретної особистості. Окрім того, освіта як соціальний інститут має (порівняно з іншими соціальними інститутами, такими, як сім'я, дитячі організації, засоби масової інформації тощо) найбільші можливості впливати на картину світу зростаючої особистості цілеспрямовано та організовано [439, с. 16-19].

Врахування у викладанні будь-якого предмета (передусім, природознавчого та людинознавчого характеру) картини світу, яку тримає в голові не дорослий, а дитина певного віку, ймовірно, сприятиме гармонізації буття дитини, допоможе їй успішніше й самостійніше орієнтуватися у світі [439, с. 18-19].

Результати дослідження рівнів формування мовної картини світу можуть набути прикладного значення в освітній сфері. Можна було б узгоджувати зміст навчання дітей певної вікової групи зі специфічною для них системою уявлень про світ для досягнення того рівня структурованості й цілісності змісту, які відповідають особистісному досвіду дитини, адже для особистості властива діалектично суперечлива сутність, оскільки людина одночасно виступає як носій наукової об'єктивної і космологічно орієнтованої картини світу і як носій картини світу певного етносу та субкультури. Крім того в картині світу особистості, концептуальній і мовній, міститься неповторне, властиве тільки цій людині, адже лише така людина здатна вирішувати проблеми сьогодення (економічні, екологічні та інші), які вимагають зміни стратегії її діяльності. Саме тому актуалізується формування такого нового типу світогляду, який би міг здійснити перехід до даної стратегії. Важливе завдання при цьому покладається на систему освіти, яка є предметом не лише внутрішньодержавної, а й міждержавної уваги. Так, у документах ЮНЕСКО, у яких XXI століття оголошене “століттям освіти”, йдеться про кризу освіти та необхідність розробки суттєво нової її моделі [249, с. 12-22]. Такою моделлю, за думкою багатьох науковців, повинна стати

комунікативна взаємодія (Г. Арендт, Т. Біленко, М. Бубер, Н. Бурбан, Ю. Габермас, А. Євтодюк, Ж. Дерріда, В. Кремень, Л. Рижак, М. Фуллан та ін.), втілення у життя якої повинно ґрунтуватися передусім на формуванні багаторівневої мовної картини світу, що повинно здійснювати на основі принципу природовідповідності, про що йдеться у наступному підрозділі.

2.2. Формування наукового компонента мовної картини світу у свідомості дітей різного віку

У контексті цивілізаційних викликів сучасності виникає потреба у трансформованій системі освіти – креативного інваріанта своєрідної синтетичної системи освіти, яка б узгоджувала психофізіологічний, етично-світоглядний, соціально-політичний, культурно-історичний, соціоприродний, космопланетарний аспекти людського життя. Одним із важливих принципів, на яких повинна будуватися ця система, є природовідповідність, про що особливо інтенсивно йдеться у працях з гуманістичної педагогіки [150, с. 218-228]. А це означає: для фахівців, зайнятих забезпеченням освітнього процесу, важливо не лише визначати цілі і завдання, вибирати форми та засоби реалізації, виходячи із знань, навиків, які набуває дитина, але й необхідно зважати на особливе сприйняття, пізнання й усвідомлення світу дитиною на певному етапі її розвитку.

Віддзеркалення реальності, створення її образу в свідомості людини відбувається як суб'єктивація об'єктивного. Про це О. Леонтьєв писав, що проблему сприйняття в психології слід розглядати як багатобічну проблему формування образу світу або образу реальності в свідомості індивіда [235, с. 3-13]. Згаданий образ у науковій літературі з філософії і психології часто позначають концептом “картина світу” (Л. Босова, І. Владленова, В. Пищальникова, С. Рижкова та ін.).

Картину світу слід відрізняти від уявлень і знань про світ – звичайних предметних рефлексій. Між картиною і рефлексіями, як вважає В. Петухов, існують відмінності у структурному, функціональному і генетичному плані [316, с. 13-20]. Російський лінгвіст і філософ Р. Колшанський також відзначає відмінності між цими явищами. Знання про матерію в її різних виявах, на його думку, конденсуються, утворюючи сукупність знань про світ – картину світу в сприйнятті людини (суспільства, цивілізації) відповідно до конкретного етапу її розвитку. Узагальнена сукупність знань про світ, передусім, є філософським розумінням цього світу – в часових і просторових параметрах діяльності людини [196, с. 20-27].

Сукупність знань безперервно трансформується, вважає інший дослідник – І. Фрайберга, в структурах різного рівня, здатних у свідомості об'єднуватися у певне ціле і формувати структуровану, ієрархічну систему індивідуального та соціального досвіду. Тим самим образ світу є продуктом свідомості, одночасно репрезентуючи, відображаючи її структуру і містячи конструкцію тих актуально значимих, цінних елементів, які свідомість окремої людини визначила для себе як важливі – предметні, смислові і ціннісні рівні [418, с. 123].

Особистість, що перебуває у процесі становлення, не володіє сформованою картиною світу – системою знань, а тим більше їх ціннісною інтерпретацією, а отже у процесі соціалізації доцільно брати до уваги фрагментарність цієї картини у свідомості дитини та особливості формування уявлень на різних етапах розвитку індивіда, кожен з яких передбачає врахування тільки для нього властиву специфіку. Оскільки у працях з психології, філософії і психолінгвістики містяться відомості про згадану специфічність, при організації навчально-виховного процесу слід їх враховувати. До них належать:

- у світосприйманні домінує індивідуальна суб'єктивність особистості, і це є вирішальним у її вчинках та діяльності (К. Роджерс, В. Роменець, А. Адлер та ін.);

- сукупність знань про світ або образ світу відповідає ступеню розвитку людини (Р. Колшанський). В історичній перспективі шлях формування образу світу йде від початкового етапу пізнання – від міфологічного до наукового; свідомість індивіда в своєму онтогенетичному розвитку проходить ті ж стадії, що й усе людство на шляху своєї еволюції (Ж. Гебсер, Е. Нойман та ін.);

- дитяча свідомість відповідає стадії міфологічної свідомості (Ю. Лотман, Б. Успенський, Ж. Гебсер (магічна свідомість) та ін.);

- у вигаданих дитиною текстах розкриваються ментальні домінанти її свідомості (тип мислення і образ світу), її, як мовної особистості, мовні особливості та індивідуальність (Т. Грідіна, У. Белянін, У. Ковшиков, У. Глухов та ін.) [систематизація відомостей про сприйняття дитиною світу здійснена у праці: 418, с. 124-125].

Розглянемо докладніше деякі із згаданих особливостей. Згідно з феноменологічним підходом, у теорії особистості реальним для індивіда (реальним для думок, розуміння, відчуттів) є лише те, що існує у суб'єктивному світі людини, і саме суб'єктивна здатність розуміння дійсності формує не лише її особисту реальність, а й поведінку, дії та вчинки [431, с. 537-538].

Картина світу особистості, що формується, традиційно центрується на “я”, її основою є події особистого життя, “індивідуальна історія діяльностей”. Діти пізнають світ, ґрунтуючись лише на власних враженнях. Ці враження про дійсність є глибоко власними навіть у тому випадку, коли йдеться про повідомлені педагогом факти, які діти ніколи не сприймали безпосередньо. Репрезентоване педагогом ціннісно забарвлюється у свідомості дитини ставленням до дорослого, наслідком чого поширеними є перенесення ставлення до педагога на предмет, який він викладає. У контексті теорії індивідуальної суб'єктивності особистості (К. Роджерс, А. Адлер та ін.) враження про педагогів в освітній період є особливо яскравими і доленосними, адже ці особи для дітей є своєрідними провідниками-

наставниками у соціальний і природний світ, з їхніх уст подається чимало оціненої саме ними інформації, яка може бути основою світогляду дітей.

Водночас в індивідуальній картині світу існує декілька систем координат, декілька “вимірів” (Ю. Аксьонова) [7], Становлення цих систем координат відбувається поступово і пов’язується з формуванням у дітей здатності до децентрації, причому ця здатність у свідомості людей може виявлятися неоднаковою мірою: ті ж самі події можуть посідати різне місце і мати різну значущість у суб’єкторієнтованій картині світу (індивід здатний вибудовувати уявлення залежно від суттєвого чи несуттєвого, важливого чи другорядного в навколишньому світі для себе), в діалогічній картині світу (індивід здатний вибудовувати систему уявлень про світ, орієнтуючись на досвід інших), у світоорієнтованій картині світу особистість здатна формувати систему уявлень про світ, орієнтуючись на істину. Світоорієнтовану картину світу Ю. Аксьонова називає картиною світобудови, яка є “широким світом”, “світом як таким”, “світом як цілим”. Незаперечним є факт, що людина, здатна від природи до децентрації, набуває вміння визначати згадані типи значущості лише у процесі соціалізації під впливом досвідчених осіб.

Наукова картина світу з орієнтацією на істину, названої Л. Обуховою світоорієнтованою, формується у свідомості індивіда поступово і вимагає особливих зусиль як з боку самого індивіда, так із боку його наставників. Цей різновид картини формується у свідомості особистості пізніше, ніж деякі інші картини, специфічність яких залежить від суб’єктивного світосприймання осіб різного віку і складу свідомості. Швейцарський філософ Ж. Гегсер, зокрема, відзначаючи, що уявлення, які складаються у нас про світ або людей, залежать від форми і типу свідомості, в загальних рисах описує історію формування людської свідомості, виділяючи при цьому п’ять різних структур її формування – архаїчну, магічну, міфічну, ментально раціональну та інтегральну. Дослідник відзначає, що такі структури у реальному житті чітко не розмежовуються, ці структури або шари свідомості

вільно переходять в інші структури – вони ніби грають один з одним та їхня взаємна гра робить можливим існування людини. Ж. Гебсер вважає, що магічна свідомість властива дитині з народження до семирічного віку, а потім вона поступово переходить у міфічну [470, с. 108].

Дослідниками “міфологічна свідомість” або “міфологічне мислення” часто аналізуються без чіткого поділу на магічну і міфічну свідомість. Зокрема, такий поділ відсутній у працях Ю. Лотмана і Б. Успенського, які розглядають дитячу свідомість “типово міфологічною [472, с. 27]”. Це ж властиво й Дж. Родарі, який відзначав, що те, як дитина відтворює Всесвіт, схоже на міф [477, с. 222-243].

В історії людства, як первісний світоглядним типом, покликаним забезпечити вимоги існування на перших етапах історичного Буття, є міфологія. Цей історичний тип світогляду (від грец. міфос “слово, сказання”), за працею В. Ільїна та Ю. Кулагіна, виник у зв’язку з “відходом” людини від тваринного існування, коли середовище почало перетворюватися на розмаїтий навколишній світ, на своєрідний “фокус”, “клубок”, активне “ядро” стосунків, претензій і намірів. Як початкова форма світогляду, міфологія містила в нерозчленованому, зародковому (синкретичному) вигляді всі наступні форми суспільної свідомості – релігію, мистецтво, мораль тощо, в тому числі й філософію. “Розмитість” меж між індивідом і колективом знаходила світоглядне відображення у розмежуванні образу і реальності, думки і дії, предмета і слова. Для первісної міфології характерним є іносказання, яке повинно було позбавити людину від появи реального звіра або страшної істоти. Наприклад, у “Лісовій пісні” Лесі Українки фантастичні істоти позначені як *“Той, що в скалі сидить”*, *“Той, хто греблі рве”* тощо. Первісні міфи не розповідали, а колективно “переживалися”, “відтворювалися”, “програвалися” – у колективних містеріях-діяннях [173, с. 15]. Для цього етапу домінуючим відношенням до світу було шиккування [В. Панферов], а це передбачало осмислення природи на ранніх етапах розвитку людства шляхом перенесення на зовнішній світ

правил і форм поведінки, які склалися всередині людини, тобто здійснювалася проекція внутрішніх закономірностей людської общини на зовнішній світ [79, с. 47-55].

Мабуть, те, що дитяча свідомість відповідає стадії міфологічної свідомості (Ю. Лотман, Б. Успенський, Ж. Гебсер), пов'язане з такою особливістю цього типу свідомості, як синкретизм, при якому світ сприймається людиною не розчленовано, а уявлення про релігію, мистецтво, мораль тощо перебувають у зародковому вигляді і сприймаються нею як даність, що не обговорюється. Залежність світогляду дитини від впливу дорослих вимагає участь останніх у житті дитини, у тому числі в іграх.

Відомо, що міфологічному світосприйманню дитини властиве специфічне розуміння часу і простору. З одного боку, здається, що простір є відкритим; з іншого, – обмеженим. Розділені події в просторі, а не сам простір. Сукупність об'єктів, що мають окрему назву, і пов'язані з ними події ніби утворюють обмеженість. Серед різних окремих подій простір ніби перестає існувати, і тому має ознаки обмеженості, він є невеликим і закритим, проте здатним стискатися і розширюватися. При цьому переміщення з одного “місця дії” в інше може відбуватися поза часом. Виявившись у новому місці, об'єкт може втрачати зв'язок зі своїм попереднім станом і перетворюватися на інший об'єкт під іншою назвою або ім'ям. Безмежність часу і простору наочно відображає фрагментарна композиція, метаморфози образів і вирази: *“Одного дня...”*, *“Одного разу...”* тощо [418, с. 124-125].

У пошуках відповіді на питання про існування фрагментарної композиції у мовленні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку важливим є спостереження Ю. Лотмана: мислення не є одномовним, воно містить багатомовні знакові утворення, що перекладаються. У людській культурі співіснують і конкурують між собою дві мовні моделі: словесно дискретна мова, що пов'язана з окремими знаковими одиницями і послідовною лінійною організацією тексту, та образна мова, що

характеризується безперервністю або цілісністю, а також організацією просторових елементів. У основі цього поділу лежить асиметрія головного мозку людини – семіотична специфіка правої і лівої півкулі.

Для дискретної мови первинними є знаки – з них складаються слова і текст, для образної мови первинними є текст або просторова організація образів. Такий текст не піддається перекладу на знаки, він сам є знаком або ізоморфний знаку. Для образної мови актуальна симетрія і ритм, а не правила з'єднання знаків. Нemoжливий точний переклад образної мови на дискретну мову і навпаки [244, с. 3-17].

Зважаючи на вищезгадані висновки про багатомовність мислення, характерну для дитячої свідомості образну мову і труднощі, що виникають при її “перекладі” на “дискретну” мову, слушно зауважує І. Фрейберга, важливо не лише шукати прийоми, що сприятимуть розвитку монологічного мовлення, а й передусім думати про те, як викликати у дитині емоційність і співпереживання з приводу явищ та об'єктів навколишнього світу, як використовувати синергетичну дію різних видів мистецтва, як залучити різні невербальні засоби для сприйняття і переробки інформації, як вибрати види діяльності, що відповідають потребам і інтересам дитини, щоб вона переймала духовний досвід людства. Багатство вражень і паралельне поповнення словникового запасу для їх позначення є однією з передумов монологічного мовлення, яке розвивається поступово, у темпі, індивідуальному для кожної дитини [418, с. 126].

З появою наукового мислення світ усвідомлюється як об'єкт, що існує незалежно від суб'єкта. Як продукт цього мислення, раціональна (наукова) картина світу базується на пізнанні людиною дійсних зв'язків і відношень навколишнього світу, необхідних їй у різноманітній практичній діяльності, передусім матеріального характеру. Дана картина містить насамперед комплекс знань про факти і закони світу, а також методи отримання необхідних знань, що сприяють активному осягненню істини, законів природного та соціального буття. Внаслідок того, що діти в освітньому

закладі перебувають у маргінальному становищі між світом дошкільників з переважанням міфологічного мислення і раціональним світом дорослих, у роботі з особами, що формуються, ефективною формою навчання є, наприклад, ділова гра, яка припускає умовне відтворення, імітацію, моделювання деякої реальної діяльності. Навчання учасників проходить у процесі спільної діяльності, що сприяє активному формуванню комунікативних навичок. При цьому кожен розв'язує свою окрему задачу відповідно до своєї ролі і функції, у взаємодії з іншими. Мовна картина світу кожного з учасників ділової гри формується під час спільного засвоєння знань, взаємодії, яка імітує спілкування людей у процесі діяльності. Ділова гра не просто спільне навчання, це формування вмінь і навичок спільної діяльності, співробітництва [78, с. 47-55].

Наукову картину світу, яка конкретизується у різних науках, розмежовують із загальнонауковою, що ґрунтується на фундаментальних знаннях, почерпнутих із різних дисциплін і локальних картин, узгоджених між собою. Іноді таку систему в буденному розумінні називають світоглядом, що є сукупністю ціннісно-нормативних, соціально-політичних, релігійних, етичних, естетичних, емоційних настанов людини, її неповторних переживань та ін.

На відміну від світогляду загалом, загальнонаукова картина світу – максимально об'єктивне знання сфери суцього, сфери існуючих фактів. Будучи зорієнтованим передовсім на людину, світоглядне знання сповнене суб'єктивного змісту й значення. Сучасна загальнонаукова картина світу відрізняється від універсального світогляду також очевидністю своїх основних елементів, безпосередністю, переконливістю, узгодженістю частин цілого та претензією на безсумнівність і достовірність. Наукова картина світу вимагає передусім знання наукових фактів та їхнього розуміння. В тому числі, як зазначає М. Марчук, розуміння того, що “єдину наукову картину світу не слід ототожнювати з єдиною наукою, оскільки остання – нездійсненна мрія, фантом утопічної свідомості [261, с. 259]”. Наукова

картина світу – це також не єдиний світогляд науки, оскільки сама наука є динамічною, незавершеною і дискусійною.

Наукова картина світу, інтерпретуючи набуті знання, поєднує об'єктивну наукову інформацію та суб'єктивно-емоційні культурні настанови людської діяльності. Включення людини в наукову картину робить цю об'єктивну модель етично та ціннісно релевантною. Цим і визначається олюднення картини світу. Наука й життєві цінності не протилежні, а взаємодоповнювальні явища. “Власне внутрішній розвиток науки, – вважає Ю. Мєлков, – демонструє можливість її наближення до того життєвого світу, якому колись протистояв ідеалізований світ науки [272, с. 155]”.

Формування наукової картини світу в свідомості дитини відбувається одночасно з удосконаленням мовної картини, що відображається не лише у поповненні словника (діти починають оперувати термінами і термінологічними сполученнями – *електричний струм, магнітне поле, гравітація, предмет, ознака предмету, процес, кількість, ознака процесу, реальність дії, діяч, об'єкт дії, ступінь ознаки, максимальна ступінь ознаки, ацетон, пропілен, бензол* та ін.), а й у перегляді ставлення до лексичних засобів, які особистість засвоїла у молодшому віці. Дитина продовжує говорити *дощ іде, прийшла зима, вдарили морози* та ін. Проте ці вирази перестають сприйматися нею у прямому значенні, як міфологізми, адже особистість поступово засвоює умовність лінгвістичних засобів і властивий для їхнього метафоричного вживання принцип фіктивності, який можна проілюструвати вживанням в українській мові виразів *сонце встало, сонце сіло* особами, які не сприймають світ з позиції геоцентричності.

Л. А. Булаховський слушно зазначав про викладене: історично розвиток мови відбувається не шляхом знищення існуючої і побудовою нової, а шляхом розгортання і вдосконалювання існуючої мови. У мові з успіхом найчастіше тільки пристосовувалося до нових потреб думки її давнє, віками закріплене надбання, як лексичне, так і морфологічне. Вдивившись у

внутрішню форму слів, тобто в образне їхнє зерно, ми часто можемо констатувати не тільки розрив між давнім образом – уявленням у слові і змістом, властивим йому тепер, а часом і пряму суперечність. “Ми мислимо, як Копернік, – якимось справедливо було сказано з цього приводу, – але продовжуємо говорити мовою Птолемея: “сонце сіло, зійшло тощо [77, с. 101]”. Здатність пізнавати нові явища, ґрунтуючись на відомому, яке часто є надбанням багатьох поколінь, – важлива здатність людської думки, що лежить в основі вербалізації схожих явищ.

У наш час освіта стала одним із найважливіших видів людської діяльності, головним чинником прогресивного розвитку виробництва, інформатики, економіки та інших сфер людської життєдіяльності. Формування наукової картини світу як основи для кар’єрного зростання без належної уваги до становлення гуманістично спрямованої особистості здатне викликати занепокоєння і у освітян, і у суспільстві загалом. Проте наукова картина світу містить передумови ціннісного осмислення реальності. Усвідомлення становлення цієї картини у контексті розвитку людства повинно базуватися на визнанні світу як цінності, інакше саме пізнання й сама істина про цей світ нічого не означатимуть для нас. Таке знання буде непотрібним, незрозумілим і по-людськи непрактичним, антигуманістичним. У науковій картині світу цінність постає важливим об’єднувальним чинником, адже вона вказує на її цілісний, довершений, гармонійний характер.

Гуманізм наукової картини світу виявляється передусім в утвердженні цінності кожної окремої людини як первинної, вищої порівняно з іншими соціальними цінностями. Ідея гуманізму – не лише абстракція, що впливає з толерантного ставлення до ближнього. Це також спрямованість на гармонійне існування людини у природі, в науково-технічній сфері. “Гуманістичні ідеї у кризовій ситуації, – зазначає І. Тимофєєв, – опиняються в центрі уваги, обростають філософськими, соціальними зумовленостями.

Гуманізм при цьому стає системою ідей, важливою в ідеологічній боротьбі суспільства [392, с. 97]”.

Становлення мовної картини – репрезентанта наукових та ірраціональних уявлень – у свідомості молоді відбувається в контексті радикальних змін у поглядах і на науку, і на освітню систему, що сприяє формуванню цієї картини.

Наука еволюціонувала від класичної до некласичної, яку згодом замінила постнекласична, внаслідок чого картина світу, заснована на тотальному детермінізмі, поступилася місцем імовірно-релятивістській, а у наш час – синергетично-еволюційній картині світу, важливими ознаками якої стають поліконцептуальність, гіпотетичність, неоднозначність у тлумаченні отриманих результатів, метафоричність, зближення раціональних та ірраціональних компонентів пізнання.

Для сучасної людини до пріоритетних належить питання її відповідальності перед собою, соціальним і природним середовищем у контексті проблеми самозбереження людства, а тому актуалізується гуманітарний аспект науки. Провідним стає започаткований у постнекласичний період розвитку науки тип пізнання, що використовує, з одного боку, методи математичного моделювання, а з іншого – враховує орієнтацію на внутрішній світ і можливості людини, надає важливого значення ірраціональній складовій пізнавальної діяльності.

Істотні зміни у поглядах науки на світ і суспільства на світ науки у кінці XX століття призвели до суперечності між наукою і традиційною моделлю освіти, що орієнтована в основному на засвоєння та передачу наукових, однозначно інтерпретованих знань. Класична освіта продовжує залишатися провідною в багатьох країнах. Вона передає знання і досвід старшого покоління, екстенсивно нарощуючи їх. Але стрімке зростання масиву знань поставило систему освіти перед вибором: навчати фрагментарно і схематично багатьом наукам [472, с. 66].

В середині XX сторіччя конкуренція розвинутих країн почала здійснюватися у формі економічного змагання, яке в кінцевому підсумку через неоднакову підготовку людей, що забезпечують розвиток науки і техніки, зводиться до змагання освітніх систем. Рівень освіченості людей починає визначати конкурентоспроможність країни в економіці. Знання вперше стає капіталом, а капіталовкладення в розвиток освіти і науки дають більше прибутку, ніж інвестиції безпосередньо в сферу виробництва.

Кардинальні технологічні зміни висувають такі нові критерії, як “корисність-ефективність-нешкідливість”, що потіснили звичні “правильно-неправильно”. Небезпека безперервного економічного зростання викликає усвідомлення, що майбутнє залежить не тільки і не стільки від кількості знань, скільки від рівня культури. “Будь-який варіант, – слушно зауважує А. Ярошенко, – у межах “знаннєвої моделі” не спрацьовує: перший відтворюватиме поверхову ерудицію, другий – серйозні, проте вузькоспеціальні здатності людини до орієнтації в нестандартних ситуаціях [458, с. 67]”. На наше переконання, сучасна освіта передбачає формування креативної, гуманітарно спрямованої мовної картини світу, що репрезентує відповідний світогляд людини, соціально відповідальної і комунікабельної, носія раціональних та ірраціональних уявлень про світ. Про ірраціональну компоненту світогляду представників українського народу йдеться у наступному підрозділі.

2.3. Ірраціональний компонент мовної картини світу в освітньому процесі

Як показує попередній аналіз, в освітньому процесі співіснують в єдності і суперечностях раціонально обґрунтовані контексти культури та системи знань, а також ірраціонально-спонтанні, інтуїтивно-фантазійні форми, адже цей процес є творчим різновидом діяльності, покликаним

виховувати творчих людей, здатних не лише на ретрансляційне використання отриманих знань, а й на їх примноження та удосконалення. Необхідність поєднання раціонально-наукового та інтуїтивно-ірраціонального в освітній діяльності не викликає заперечення, проте визнання такого поєднання вимагає уточнення щодо їх співвідношення та доцільності з огляду на потреби сьогодення.

Інтуїтивно-фантазійне є необхідною умовою творчості, оскільки “в інтуїції, внутрішньому спогляданні, натхненні, фантазії розкриваються людині як “чистому” суб’єкту, звільненому від розсудкових форм пізнання, істинна сутність буття [367, с. 466]”. У наш час питання про поєднання раціонального та ірраціонального пов’язують з кризою суто раціонального впливу людини на природний світ, що призвів до екологічної кризи. Сучасники, у тому числі й науковці, чітко не розмежовують раціонально-наукове та інтуїтивно-ірраціональне, зокрема й тому, що, як відзначав автор біосоціологічного дослідження П. Куусі: ми досі ще не знаємо, в якому напрямі рухається світ, не можемо ані якісно, ані кількісно оцінити вплив нашої діяльності на навколишнє середовище [245, с. 68].

У певному розумінні триумф ірраціонального на початку XXI століття, про що у пророцтвах С. Хантінгтона йдеться як про “реванш Бога” у контексті руйнування двополюсного світу та ймовірного зіткнення цивілізацій, що сконсолідуються навколо традиційних релігій (1994) [367, с. 545], пов’язаний із непередбачуваністю всіх наслідків раціонального, а отже непереконаливістю його аргументів, як це властиво й для ірраціонального.

Проте відсутність згаданого розмежування не призводить до того, що людство перестає пов’язувати покращення добробуту з інтенсивним розумовим освоєнням світу і відмовляється від доцільності формувати у молоді наукову картину світу. Навіть представники педагогіки неотомізму, сучасні послідовники середньовічного філософа і богослова Фоми Аквінського, не заперечують необхідності озброєння учнів системою

наукових знань (Е. Косс та ін.), хоча й відзначають, що залучення дітей до науково-технічної думки закономірно призводить до їх відставання в релігійному розвитку (Ж. Марітен) [416, с. 26].

У наш час актуальними залишаються слова українського філософа і педагога Г. Сковороди, який вважав, що рушійною силою людської діяльності є думка, а тому першим об'єктом має бути розум людини. Без розуму людина сліпа, без розуму вона не може стати на правильний шлях, служити народові. Філософ твердив, що тіло “порабощенно мыслям нашим”. Думка панує над тілом і “находится в непрерывном волновании день и ночь [183, с. 62]”.

Безперечно, зважаючи на постійний розвиток і вдосконалення світоглядних уявлень у зв'язку зі становленням постнекласичної науки, перспективним у педагогіці є синтез раціонального та ірраціонального, точного і неточного в структурі новітньої педагогічної парадигми. З погляду перспектив розвитку освіти загалом, і в Україні зокрема, це вказує насамперед на необхідність знайти такий механізм взаємодії між школою та церквою, який би надав можливість, з одного боку, залучити учнів до гуманістичного змісту релігійних цінностей, а з іншого – не призвів би до клерикалізації школи.

Звісно, з ірраціональністю (фантазійністю, інтуїтивністю) пов'язана релігійність. Слід визнати, що релігійність має великий потенціал, здатний задовольнити численні потреби людини. Серед них найважливішими є гносеологічні, психологічні та соціальні. Гносеологічний потенціал має зв'язок із освоєнням життєвого простору людини та осмисленням свого місця в ньому, враховуючи кінцевість земного життя та усвідомлення його сенсу. Цей потенціал релігійності ґрунтується на пізнавальній потребі людини та дає можливість сформувати цілісну картину світу з урахуванням усіх складових. “Цей аспект пов'язаний із прагненням людини витлумачити неемпіричний (логічний) вимір світу, починаючи з питань про виникнення світу і закінчуючи питаннями про інші світи. Тут релігійність є поза

конкуренцією, оскільки наука оперує лише емпіричними фактами, тому лише з точки зору релігійності мислення можливі конкретні та аргументовані відповіді на питання про виникнення світу та потойбічний світ. У зв'язку з такою розвиненою системою всесвіту, релігійність дає можливість привести до єдиної основи усю наявність інваріантних сенсів життя людини й сформуванню той бажаний універсальний сенс, який би був простим і зрозумілим, і в той же час не суперечив усій наявності особових сенсів [202, с. 37]”.

Психологічний потенціал полягає в оптимізації психічних процесів, стаючи певним психотренінгом чи психотерапією, допомагаючи подолати страх перед смертю (власною чи близьких людей), страх перед невідомим, відчуття себе у безпеці та комфорті (як внутрішньому, так і зовнішньому). Соціальний потенціал релігійності розподіляється між індивідуальними та груповими стосунками [202, с. 32-33]. Цей потенціал є фактором міжгрупового контролю, поділу людей на “своїх” і “чужих”. Така контропозиція діалектичним чином сприяє внутрішній інтеграції групи та міжгруповій дезінтеграції, що сприяє не тільки поліпшенню стосунків всередині групи, але й погіршенню їх на міжгруповому рівні.

Соціальний потенціал релігійності є основою формування морально-етичних цінностей. Розуміння цього поступово повертається в сучасне українське суспільство, яке тривалий час, перебуваючи у складі Радянського Союзу, опинилося у полі діяльності войовничого атеїзму. Не можна сказати, що у свідомості людей у радянський період не було місця релігійності. Її елементи, незважаючи на атеїстичне виховання, залишалися на рівні моральних настанов, народної мудрості, що зберігаються віками та передаються з покоління у покоління. Релігія дає відповідь на питання ціннісно-нормативних систем, є основою формування не окремих цінностей, норм та зразків поведінки, але й всього соціокультурного порядку. Своєрідною властивістю релігійних цінностей стає їх двоїстий характер: вони поєднують в собі цінність і буття, і здійснення. Релігійні вартості, на

відміну, скажімо, від етичних, націлених на здійснення (істина, добро тощо мають бути зреалізовані), відчуються як уже здійснені в Богові [202, с. 37-38].

У світових релігіях є Золоте Правило, яке сприймається їхніми прихильниками як освячене Богом.

Буддизм: Не роби іншим того, що сам вважаєш злом.

Індуїзм: Не роби іншим того, що спричинило б біль тобі.

Даосизм: Вважай прибуток ближнього своїм прибутком, його втрату – своєю втратою.

Іслам: Не можна назвати віруючим того, хто не бажає сестрі чи брату своєму того ж, чого бажає собі.

Християнство: Чини іншим так, як би ти хотів, щоб у тих же умовах інші чинили тобі [183, с. 88].

Виховний потенціал релігії є незаперечним. Проте, коли йдеться про необхідність релігійної та релігієзнавчої освіти як реалізації конституційного права кожної людини, то забезпечення цього права стикається із низкою питань, що виходять за межі теми “освіта і релігія”.

Держава, підкреслюючи свій світський, тобто позаконфесійний характер, прагне законодавчими актами надати рівні права будь-яким конфесіям, не допустити поділу суспільства за принципом релігійної належності. Проте представники релігійних організацій у політичній боротьбі за вплив на суспільство легко трансформують будь-яку релігію в ідеологію, тим самим сприяючи передовсім процесу клерикалізації суспільства. Так, ще наприкінці 80-х років домінувала думка, що в Україні відсутні будь-які ознаки клерикалізму. Однак, починаючи вже з середини 90-х років, з’являються різноманітні рухи й партії, що виступають із вимогами обов’язкового релігійного виховання дітей, уведення викладання релігії в школах, створення церковних структур в армії тощо. Під ці вимоги підводиться потужна історична й культурологічна база. Об’єктами клерикалізації стали культура й освіта, остання передовсім. Будучи одним із

стратегічних напрямків політики держави, освіта вже втратила в деяких регіонах України світський характер, закріплений у 35-й ст. Конституції, ст. 5, 6 Закону про свободу совісті та релігійні організації, ст. 5, 7, 8 Закону про освіту [369, с. 254].

Як правова держава, Україна повинна дотримуватися законів, передусім Конституції. Проте, наприклад, проголошений принцип відокремлення церкви від держави, школи від церкви не завжди реалізується. Хоча останнім часом все частіше з'являються пропозиції переглянути зміст цієї конституційної норми. Закономірним у цьому зв'язку є питання про те, наскільки відбиває настрої і потреби українського суспільства загалом запровадження обов'язкового вивчення у школі Закону Божого. Згідно з результатами опитування, що містять відомості про ступінь довіри в українському суспільстві до церкви (60-70%) та арелігійності (лише 3,8% населення України вважає себе переконаними віруючими), можна зробити висновок, що високий рівень довіри населення до церкви є, фактично, протестним, тобто наслідком зневіри в усіх інших суспільних інститутах [369, с. 255-256].

Соціологічні опитування підтверджуються та конкретизуються фрагментами мовної картини світу [43]. Зокрема, мовна нехристиянська картина світу репрезентує суперечливість української ментальності: з одного боку, українці схильні до християнського всепрощення, співчуття до знедолених, з іншого, – їм властиве неприйняття поглядів, переконань, у тому числі релігійних, інших людей. Це демонструється на основі моделі “назва людини нехристиянської віри – пейоративний термін”, формування якої відбулося ще в епоху середньовіччя, а на заході Європи виникнення цієї моделі пов'язано з хрестовими походами. Саме в цей період англійське *saracin* “сарацин, мусульманський воїн, який бився з хрестоносцями” набув в англійській мові негативну оцінку. За цією моделлю у давньоруській мові назви утворюються, починаючи з X століття, після прийняття християнства у 988 році.

Негативне ставлення до представників нехристиянської віри лежить в основі зафіксованого І. Срезневським багатозначного слова *поганин*, до складу якого входять ЛСВ *поганин* “язичник”, *поганин* “єретик”, *поганин* “грубий, некмітливий” і *поганин* “нечистий”. З першим зі значень слово *поганин* збереглося в сучасних бойківських говірках. Негативне ставлення до представників нехристиянської віри лежить також в основі відомого у цих же говірках *бусурман* “неввічлива людина”. Сучасна українська молодь використовує як пейоративи назви представників національностей, які переважно належать до нехристиянських конфесій: *джапан*, *джеп*, *косоглазий*, *косий*, *чинка* “японець”; *пакі*, *рікірило*, *пакірило* “пакистанець”; *басмач*, *урюк*, *чурка*, *халат* “азіат” та ін. [153, с. 252].

Мовна ірраціональна картина світу як засіб самовираження українського народу, певна цілісність знань і цінностей, розуму і почуття, інтелекту та дії, критичного сумніву і свідомої недосконалості містить знання про самоцінність, у тому числі упереджену. Ці знання репрезентовані парами назв із позитивними і негативними значеннями. Існування таких пар ґрунтується на здатності людської свідомості формувати поняття про негативно оцінене явище одночасно зі ствердженням поняття про інше позитивно оцінене явище, що усвідомлюється як протилежне першому. У цю систему входять, зокрема, назви, утворені за моделлю “назва представника нехристиянської віри або інших релігійних течій – пейоративний термін” і “назва представника християнської віри – назва людини з позитивними рисами характеру”. Остання із моделей використовувалася при творенні бойківського *християнин* “добра, щедра, милосердна людина” та ін. До речі у цих же говірках відоме *християнин* “людина”, формування якого ґрунтується на уявленні, за яким людьми вважаються лише представники християнської віри. Представникам інших віросповідань відмовлено у статусі людини. Відмовлено у позитивному статусі атеїстам, оскільки слово *атеїст* у говірках вживається як пейоративний термін”. Негативно забарвленими є

назви представників неофіційних християнських течій або конфесій (*єзуїт*, *кальвін*, *калакунь* та ін.).

Релігійна нетерпимість репрезентується не лише у мовній картині української етноспільноти, а й у мові інших народів. Наприклад, негативно забарвленими є англійські субстантиви *puritan* “пуританин”, що стало вживатися зі значеннями “ханжа” і “повія”, а *quaker* “квакер” і *monk* “монах” відомі як принизливі прізвиська.

В ірраціональній мовній картині світу представники християнських неофіційних течій, з якими носії мови не зустрічалися, а лише чули про них, міфологізуються. Ставлення до таких людей є чітко не визначене, і тому від назв представників цих течій утворюються пейоративні терміни та назви людей з позитивними рисами характеру. Наприклад, російським словом *армізон*, яке виникло від запозиченого *франк-массон* шляхом його фонетичної трансформації, позначають і здібну людину, і представника казкового народу, що живе десь за морями та має нерозмінні армізонські гроші. Слово *армізон* вживається також як лайливе.

Подібний семантичний розвиток в українській мові отримало слово *інклюд* “чарівні гроші, що завжди повертаються до свого господаря”. Слово є запозиченням із польської мови, у якій відомі *inkluz*, *inkluz* “предмет, у якому нібито сидить дух, що приносить щастя”, “чародійні гроші”, що походить від латинського *inclūsus* “замкнутий”.

Переосмислення назв представників неофіційних релігійних течій, а потім виникнення на їх основі пейоративних термінів відоме у неслов'янських мовах. Зокрема, в англійській мові слово *bugger*, яким у XIV століття називали єретиків, набуло значень “педераст” і “содоміт”. Такий дериваційний розвиток назв прибічників неофіційних релігійних течій свідчить про сусідство в свідомості носіїв мови понять про єресь і сексуальні збочення. Це сусідство понять для свідомості українства не властиве, чим можна пояснити відсутність у мові пейоративних термінів, які виникли б внаслідок згаданого переосмислення.

Упереджені релігійні установки впливають не тільки на формування назв людей, а й на творення назв з іншою семантикою. До таких назв належать, наприклад, північно-наддністрянське *балабух* “жидівський калач” і “удар кулаком у спину”, *вокописко* “жидівський цвинтар” і “місце в лісі, куди вивозять здохлих коней” та південно-лемківське *теметіў* “жидівське кладовище” і “окописко для здохлих коней”.

Позитивна з точки зору християнської догматики мовна картина світу репрезентує позитивне сприйняття всього, що у християнстві є святим або пов’язано з ним. Дане сприйняття репрезентується тим, що формування назв істот з відповідною конотацією у складі багатозначного слова відбувається на основі порівняння їх з істотами або предметами, що опосередковано свідчать про ціннісні морально-етичні орієнтири українства. Зокрема показовим є те, що моделі, за якими утворюються пейоративні терміни від “високих” для християнської догматики слів, відсутні в українській мові. “Високі” для християнської догматики слова використовуються як основа творення слів, проте таким новоутвореним найменуванням не властиве негативне забарвлення. Наприклад, у бойківських говірках від *херувим* “янгол” сформоване *херувим* “красень”, від *янгел* “янгол” – *янгел* “добра і лагідна людина”, від *арханитель* “архангел” – *арханитель* “янгол-хранитель”.

Подібний погляд на високу, з погляду християнської догматики, лексику не поширений в усіх християнських країнах. Наприклад, французами лексика з цією тематикою сприймається інакше. У “Кандіді” Вольтер пише, що у бога свої задуми, невідомі людині, і тому вона не повинна сподіватися на Бога, а тому самотійно “виросувати свій сад”. Французькі просвітителі у своїх працях розробили, а в суспільстві розповсюдили прозаїчну релігію праці і грошей, і французьке суспільство у своїй чисто практичній діяльності стало суспільством безрелігійним. З цього приводу Л. Фейєрбах писав, що місце віри зайняло безвір’я, місце Біблії – розум, місце релігії та церкви – праця, місце пекла – матеріальна нужда, місце Христа – людина. Л. Фейєрбах

намагався узгодити практичну безрелігійність, яка утвердилась в європейському суспільстві завдяки діяльності просвітителів і Французької революції, з новою теорією релігії. Якщо практично людина зайняла місце Христа, то й теоретично людська істота повинна стати на місце істоти божественної (Л. Фейєрбах).

Зміни у світогляді французів призвели до можливості позначення негативних понять лексемами, “високими” з погляду християнської догматики. В англійській мові з таких же міркувань утворюються, починаючи з XVII століття, англійські слова *God* “Бог”, *angel* “янгол” і *godfather* “хресний батько” з негативною конотацією [231].

Від назв “темних”, з точки зору християнської догматики, “сил” утворюються слова, якими позначають людей з позитивними і негативними рисами характеру. Спостерігається девальвація негативності в словах, що позначають “темні сили” – *чорт*, *дідько*, *біс* та ін. В сучасному світі дану девальвацію слід розглядати у контексті виникнення сатанинських сект, молодіжних організацій, які захоплюються ідеями сатанізму, відьомства, смерті.

Інакше сприймається українцями язичництво. Від назв язичницьких міфологічних істот утворюються назви людей з позитивними і негативними рисами характеру, а отже, ставлення до цих істот певною мірою в українців є індиферентним.

У мовній картині світу українців священики часто є уособленням ліні, а нехристиянські священики – жебрацтва, монахи – самотності та відлюдності.

При збереженні світського характеру сучасної української освіти актуальним є морально-етичне виховання, покращенню якого сприятиме використання виховного потенціалу християнства. Дійсно, як відзначав С. Аверінцев, необхідно пам’ятати, що християнство було за своїм змістом суто “педагогічним” рухом, деякою морально-релігійною школою людства; його колись грандіозна соціальна утопія незрозуміла без віри в необмежене

“перевиховання” людей, в можливість радикально перестворювати їх зсередини [245, с. 7].

Плюралістична реальність загострює і робить нагально необхідними пошуки моральних та духовних орієнтирів людського життя в сучасному світі. І саме тому зростає поціновування релігії в сучасному європейському суспільстві, не зважаючи на формальне послаблення її офіційного статусу. Однак, на думку європейських фахівців, такий стан справ потрібно розцінювати не як ознаку посилення ролі релігії в суспільному житті, а лише як реалізацію одного із можливих у плюралістичному суспільстві шляхів пошуку сенсу життя.

Тільки за умови мирного співіснування різних шляхів винайдення життєвих сенсів окремими особистостями можливе утвердження колективних уявлень про справжні сенсожиттєві цінності спільноти. Такі погляди в західноєвропейських країнах поширюються не безконфліктно, викликаючи часто бурхливі дискусії і протистояння різних за фахом та соціальним становищем людей. Наприклад, ліга французьких педагогів порушила питання про поліпшення інформування учнів середньої школи щодо релігійних явищ і проблем, а також про доповнення програм середньої школи відповідним змістом. Порівняно з Францією в деяких інших європейських країнах проблема релігійної освіти в школі розв’язується сміливіше (йдеться про Ірландію, Грецію, Німеччину, Данію, Великобританію, Швейцарію, Норвегію) [227, с. 19-23].

Наведене у цьому підрозділі переконує, що без фантазійно-інтуїтивних злетів, натхненного пошуку у напрямках, частина з яких виявиться безплідними, будь-яка наукова картина світу з часом перетвориться на догматичну, а тому в освітніх закладах молодь доцільно готувати до використання всіх можливих засобів – раціональних та ірраціональних – з метою досягнути невідоме, зрозуміти самого себе, покращити життя на Землі. Як слушно відзначає В. Скотний: “Освіта, завжди спрямована на раціональні способи пізнання дійсності, оволодіння системою знань, повинна також

орієнтуватися на ірраціональні пласти буття, ігнорування яких призводить до виникнення невірних теоретичних схем, які формують хибне уявлення про універсум і місце людини в ньому.

Потрібно враховувати, що буття людини, як і вона сама, суперечливе, поєднує в собі як смислову визначеність, так і душевну нерівновагу, і ці крайнощі можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних просторах [367, с. 466]”. З погляду перспектив розвитку освіти загалом і української зокрема важливо знайти такий механізм взаємодії між школою та церквою, який би надав можливість, з одного боку, залучити учнів до гуманістичного змісту релігійних цінностей, а з іншого – не призвів би до клерикалізації школи.

У вирі різноманітних проблем – регіональних, державних, міждержавних, політичних, економічних та ін. – є сенс здійснювати пошук того, що сприяло б усвідомленню власної самоцінності, спрямувати пізнавальну активність на дослідження витоків, основи свого етносу – його мовної картини, адже усвідомлення власного духовного багатства, успадкованого від предків і репрезентованого ними у мові у певній цілісності, системі, забезпечує формування у свідомості її носіїв тих самобутніх раціонально-пізнавальних, інтуїтивно-ірраціональних, морально-етичних засад, що сприяють вихованню самоповаги, гордості за власний народ, допомагають професійному становленню нащадка народу-трудівника, допомагають зміцнювати внутрішній світ людини.

Висновки до другого розділу

- Компаративний аналіз мовної і наукової картини світу показав, що відсутність наукової картини світу у свідомості людини обертає її на невігласа, не здатного адаптуватися до сучасного суспільного життя, тоді як без мовної картини світу не можливе становлення людини як такої.

Формування мовної картини є не лише основою для становлення інших картин, у тому числі наукової, а й для соціалізації людини загалом.

- У процесі зіставлення мовної та наукової картин світу з'ясована їх спільність і відмінність. Ці картини за етіологією є однорідними (вони є соціально закріпленим досвідом). Крім того, вони взаємопов'язані, адже є відкритими і залежними між собою системами. Поглиблення наукових знань зумовлює збагачення мовної картини, а поступ у наукових дослідженнях неможливий без удосконалення цієї картини. Відношення до істини у наукової і мовної картин світу є різними. Наукова картина світу ґрунтується на об'єктивних достовірних знаннях, які є не просто інформацією, повідомленнями, а пізнавальним результатом, перевіреним на істинність. А от до мовних одиниць виявляються непридатними у звичному розумінні поняття істинності і неістинності. Істинність і неістинність слів, речень і текстів ґрунтується на оцінці і (або) порівнянні їх актуальних та інактуальних (пресуппозитивних) змістів. Кардинально відмінна комунікативна поведінка властива суб'єкту – творцю цих картин. Мета наукового пізнання у розчленуванні світу, тоді як мовна картина світу сприймається як конструкт, орієнтований на цілісне сприйняття дійсності. Наукова картина світу містить об'єктивні знання, нівелюючи суб'єктивізм людини. Мова ж містить знання не обов'язково об'єктивні.

- У контексті освітньої парадигми перед педагогами постає завдання у межах сучасного кризового суспільства, використовуючи виховні можливості освітніх систем та удосконалюючи їх, сприяти становленню світогляду тих, хто навчається; розкриваючи перед ними цілісну картину навколишнього світу, репрезентовану мовними засобами, допомагати їм, посередництвом власного досвіду, виробити позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей та активну потребу в їх пропагуванні й збереженні; сприяти формуванню вмінь успішної комунікації.

- В епоху динамічного розвитку суспільства освіта стала важливим видом людської діяльності, чинником прогресивного розвитку виробництва,

інформатики, економіки та інших сфер людської життєдіяльності, адже без належної підготовки молодого покоління цей розвиток неможливий. Оскільки у сферу виробництва вносяться кардинальні зміни (автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробництва), для економічних сфер властивий тісний зв'язок науки і технології, у становленні молоді має пріоритетне значення формування наукової картини світу – неупереджених, максимально об'єктивних знань сфери сутнього, сфери існуючих фактів. Освоєння цих знань здійснюється шляхом осягнення сучасної наукової картини світу, репрезентованої у мові.

- Мовна картина світу формується водночас з концептуальною, адже людина здатна осягнути світ у процесі соціалізації і зрозуміти саму себе та інших людей завдяки мові. У мові закріплюється суспільно-історичний досвід людини – як загальнолюдський, так і національний, який особистість засвоює передусім в освітніх закладах. Саме тому освітня парадигма повинна передбачати паралельне осягнення цих картин дитиною, адже засвоєння будь-яких знань можливе лише мовними засобами.

- Філософська традиція трактує концепт як згорнуті знання людини про світ, як складову світобачення, частину концептуальної картини світу, яка, у разі означення, об'єктивується як мовна, тобто фактично йдеться про взаємопов'язаність мовної і концептуальної картин світу, адже в основі формування мовної картини світу лежить механізм творення нових концептів, який активізує взаємодію і пізнавальні процеси, емпіричний досвід і культурні досягнення колективу. Саме тому становлення компонентів картини світу – наукового, морально-етичного тощо – не можливе без репрезентації їх у мові.

- Реформування системи освіти в Україні, зокрема у плані раціонального виховання, не позбавлене недоліків (наука в процесі освіти представлена не як цілісна система, а як сукупність різноманітних теорій і знань, які не завжди відібрані й закріплені науковим товариством; соціум в існуючій системі освіти не сприймається як інтелектуальна система; процес

передачі інформації в освіті часто ототожнюються з оволодінням знань). Проте ефективною освітня парадигма може бути лише після усунення цих недоліків і при наявності сформованої наукової картини світу і розвинутого мовлення у освітян, які, нарівні з іншими значимими для дитини дорослими, виконують функцію “матриці” для її формування.

- Формування наукової картини світу як основи для кар’єрного зростання без належної уваги до становлення гуманістично спрямованої особистості здатне викликати занепокоєння і у освітян, і у суспільстві загалом. Проте наукова картина світу в самій своїй основі містить передумови ціннісного осмислення реальності. Усвідомлення становлення цієї картини у контексті розвитку людства повинно базуватися на визнанні світу як цінності. Гуманізм наукової картини світу виявляється також в утвердженні цінності кожної окремої людини як первинної, вищої порівняно з іншими соціальними цінностями, до яких належить, крім інших, мовна картина світу.

- Наукова та мовна картини світу поділяються на взаємопов’язані рівні. Індивідуальні концептуальні картини світу репрезентуються ідіолектами, картини світу соціальних груп – діалектами, на рівні соціальної спільноти або людства загалом – мовами. Привертає увагу великий ступінь узагальнення на третьому рівні наукової картини світу – міжмовному. Для наукової картини світу немає національних кордонів, тоді як мовна картина світу завжди властива лише певній національній спільноті. Науковій картині притаманний космополітизм, а мовній – національна своєрідність, проте наукова картина може бути репрезентована лише у національній формі. Освітня парадигма повинна спрямовуватися на виховання особистості, яка володіє науковою картиною світу, і представника етноспільноти, здатного репрезентувати досвід у національній формі.

- Однією із тенденцій формування мовної картини є інтенсивне проникнення наукової термінології у різні стилі, зокрема, у побутове

мовлення, що опосередковано свідчить про особливе значення науки в сучасному світі.

- Становлення мовної картини – репрезентанта наукових та ірраціональних уявлень – у свідомості сучасної молоді відбувається під впливом радикальних змін у поглядах і на науку, і на освітню систему. Існує тенденція до зближення раціональних та ірраціональних форм пізнання, а тому сучасна освіта передбачає формування креативної, гуманітарно спрямованої мовної картини світу, що репрезентує відповідний світогляд людини, соціально відповідальної і комунікабельної, носія раціональних та ірраціональних уявлень про світ, властивих для певної етноспільноти і здатних визначати поведінку людину. Відсутність негативно забарвлених дериватів від “високих” з погляду християнської догматики слів та наявність пейоративів, похідних від назв іновірців, свідчать про схильність до захисту своїх ідеалів у поєднанні зі застереженнями щодо ідеалів інших народів. Компаративний аналіз мовних картин світу опосередковано свідчить про своєрідність сприйняття осіб – представників різних народів.

- Мовна картина відображає упередження, особливості сприйняття представниками етноспільноти світу, що слід урахувати в освітньо-виховній діяльності з метою їх нейтралізації і формування гуманістичного світогляду.

- Сучасна освіта повинна враховувати: без фантазійно-інтуїтивного, натхненного пошуку у напрямках, частина з яких виявиться безплідними, будь-яка наукова картина світу з часом перетвориться на догматичну, а тому в освітніх закладах молодь доцільно готувати до використання всіх можливих засобів – раціональних та ірраціональних – з метою досягнути невідоме, зрозуміти самого себе, поліпшити життя на Землі. Крім цього, освіта повинна сприяти формуванню вмінь репрезентувати знання мовними засобами.

- Результати дослідження рівнів формування мовної картини світу мають прикладне значення в освітній сфері. Зокрема, доцільно узгоджувати

зміст навчання дітей певної вікової групи зі специфічною для них системою уявлень про світ для досягнення того рівня структурованості й цілісності змісту, які відповідають особистісному досвіду дитини, адже для особистості властива діалектично суперечлива сутність: людина одночасно виступає як космополітичний носій наукової об'єктивної і космологічно орієнтованої картини світу і як носій картини світу певного етносу та субкультури. Становлення особистості як представника свого часу можливе за умови засвоєння нею цих картин, репрезентованих мовними засобами.

- В освітній діяльності виняткової важливості набуває питання про діалектику суспільної та індивідуальної концептуальної, національно-мовної та індивідуально-мовної картин світу. Єдністю, взаємопроникненням і боротьбою суспільної та індивідуальної свідомості характеризується процес становлення особистості. Ці єдність, взаємопроникнення і боротьба у плані репрезентації концептуальної картини у мові полягають у тому, що, з одного боку, реально існує лише індивідуальна мова, а отже лише у ній існують знання, які виробило людство, з іншого боку, спільнотою визнається національно-мовна картина світу, яка нав'язується молоді, що актуалізує навчання кожного окремого індивіда як носія знань.

- Формування картини світу, репрезентованої мовними засобами доречно розпочинати з уявлень, які поділяють усі члени суспільства (й людство загалом), тобто з загальних компонентів. Врахування у викладанні будь-якого предмета (передусім природознавчого та людинознавчого характеру) картини світу, яку тримає в голові не дорослий, а дитина певного віку, ймовірно, сприятиме гармонізації буття дитини, допоможе їй успішніше й самостійніше орієнтуватися у світі.

- Особистісно-мовна картина світу є репрезентантом етномовної картини, чим зумовлюється її значущість, адже у ній відбувається інтеріоризація картини світу – досвіду численних поколінь українства і людства загалом, що актуалізує освітню діяльність у цьому напрямі, адже

лише ця картина забезпечує трансляцію знань і є єдиною можливою ланкою між минулими та майбутніми поколіннями.

- Необхідність залучення раціонального та ірраціонального компонентів пізнання до навчально-виховного процесу є нагальною потребою сьогодення, оскільки формування цілісної картини світу, яка б відповідала сучасному етапу розвитку цивілізації, має важливе значення як для особистості, так і для суспільства (й цивілізації) загалом, оскільки цілісне бачення світу, яке часто позначають концептом “картина світу”, дасть змогу вирішити проблеми різного характеру – політичного, етнічного, професійного тощо.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНО-ФІЗИЧНОГО ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТІВ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

3.1. Еволюція природного середовища в мовній картині світу в філософсько-освітньому аспекті

Актуальність впровадження гуманістичної парадигми зумовлена зміною статусу освіти, яка з периферії суспільного життя все більше і більше переміщається в центр сучасної цивілізації, а тому з надзвичайною гостротою постає для нас вічне питання: “Камо грядеши? (Куди ідеш?)”. Популярна сьогодні відповідь “до демократії і ринку” є незадовільною. Демократія і ринок – засоби, а не мета [370, с. 118].

Загальновизнаною метою виховання є усебічний розвиток особистості. Це походить з уявлення, що така людина є більш корисним членом суспільства, вона шляхом реалізації своїх різнобічних можливостей здатна почувати себе більш задоволеною життям. Утілення в життя цієї мети можливе не лише шляхом інтелектуального розвитку особистості, про що йшлося у попередньому розділі. Для цього потрібні турбота про здоров’я особистості, її фізичний розвиток та створення належних для цього умов.

В умовах постіндустріального суспільства особливої значущості набувають питання формування здорової особистості. А тим часом, на тлі політичної, економічної та соціально-демографічної кризи цей процес є складним завданням, оскільки становлення нових форм світової економіки викликає до життя глобальні інфраструктури (інформаційні, освітні, транспортні тощо), в яких перебудовуються відносини між господарськими укладами, заснованими на старих та нових засадах (переважно економічних і технологічних). А от проблемам здоров’я людей у країнах, що прагнуть

набути статус економічно розвинених або хоча б не втратити свої теперішні позиції, не приділяють належної уваги. Україна належить до таких країн.

У науковій літературі актуальними є пошуки шляхів поєднання економічних запитів сьогодення та одвічних потреб людини, до яких передусім належить потреба у здоров'ї. Про охорону здоров'я, необхідність її удосконалювати, поліпшити стан фізичного виховання у наш час пишуть вітчизняні дослідники В. Арєф'єв, Н. Гуменюк, Г Єдинак, М. Лук'янченко, А. Матвєєв, А. Подольски, Ю. Шкрєбтій, М. Чуркіна [28; 130, с. 4-11; 267; 340] та ін.

Найцікавішим об'єктом дослідження для всіх науковців і в усі часи була людина (здорова чи хвора). Аби досліджувати здоров'я як соціальну цінність, необхідно зрозуміти феномен людини, специфіку сприйняття нею свого фізичного стану, що особливо переконливо відображається у мові, а тому факт необхідності формування здорового способу життя на основі виховного потенціалу мовної картини світу – репрезентованого мовними засобами ментального дзеркала національно-культурних цінностей етнокультурної спільноти, до яких належать і здоров'я людини, є незаперечним.

Дослідження лексичних фондів мов, що є скарбницями відображених мовними засобами етнічних і водночас уселюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку національного менталітету, яскраво виражену національну самобутність, особливості взаємодії з навколишнім середовищем – природним і соціальним. Ступінь співвідношення взаємного впливу в системі “людина – середовище” не є величиною сталою, вона пов'язана з розширенням можливостей людини впливати на природу за допомогою створених нею знарядь праці, а також на суспільство шляхом пізнання основ соціальної організації.

Спочатку взаємодія людини з навколишнім середовищем зумовлювалась повною її залежністю від нього. Дії людей не набагато відрізнялася від дій інших істот. Основним мотивом цих дій був страх перед

грізними силами природи. Міфологізована свідомість людини спрямовувала її поведінку на пристосування до сил природи. Така взаємодія закріплювала в поведінці людини прагнення до єдності людини з довкіллям.

Флора у цей час виконувала роль гештальтів для усвідомлення концепту “здоров’я”. Наприклад, в основі формування концепту “здоров’я” лежить зіставлення з деревом, адже слово *здоров’я* походить від *dorvъ* “дерево”. Первісне значення, вочевидь, було “подібний до дерева” (за висотою або міцністю). В наші часи зіставлення людини з деревом лише зрідка формують позитивний стереотип, зокрема, на нашу думку, на основі стереотипного уявлення про дерево як про уособлення здоров’я виникло гуцульське *бутук* “сильна, велика, здорова, важка дитина” від *бутук* “придатне дерево”.

Внаслідок складних умов життя людських спільнот важливими соціальними цінностями усвідомлювались здоров’я і сила. Аксіологічність соціального виміру цих цінностей зумовили їхній зв’язок з уявленням про красу. Саме цей зв’язок відбитий у прислів’ях: *на вид глядя питайся здоров’я; глянь на вид, про здоров’я не питай; хвороба нікого не красить; хвороба коли не вморить, то скривить; хвороба не пушить, а сушить; health and gaiety foster beauty; health and wealth create beauty*. Зв’язок між здоров’ям і красою, силою і красою репрезентований у сталих виразах: *лице рум’яне, аж серце в’яне; а в рум’яниці така сила, що всі квіти погасила; ой біда, біда, в кого жінка бліда, в кого рум’яна, в того кохана, де врода, там і сила*.

Ідеал людини та її здоров’я зазнавав історичних змін. Давні індійці намагалися підпорядкувати людську натуру школі йоги, за допомогою якої виховувалися тіло, душа і дух. Давні греки піклувалися про те, щоб молоді тіла розвивалися за допомогою гімнастичних і танцювальних вправ, удосконалювалися й набували гармонійної форми. Греків здивувала б дитина, яка тривалий час сидить на одному місці – за партою. Давньоримським ідеалом були ритор, оратор, слово для яких мало величезну силу, а тому основна увага приділялася постановці дихання і голосу,

розвиткові здатності формулювати свої думки. У часи занепаду Римської імперії відбувається й занепад фізичного виховання, про що К. Ушинський писав так: “Пригадайте характер римського громадянина в той період, коли він від сохи переходив до занять консула й диктатора, і порівняйте його з характером римського ненажери часів Доміціана, коли цілий світ надсилав у вічне місто найвишуканіші витвори найвіддаленіших країн і коли будь-яке заняття вважалося ганебним не тільки для римського вельможі, а й для обідранця римської черні; коли тисячі рабів не тільки звільняли римлянина від необхідності що-небудь робити, а навіть що-небудь думати; а натовпи німецьких найманців знімали з нього обов’язок самому захищати свою батьківщину [405, с. 105]”.

Давньоримські і середньовічні уявлення про ідеал виховання на сучасний погляд є карикатурними. Оратор нагадує політика, ідеологічно обмеженого, а середньовічний мудрець – експерта, що знає багато про все, але не здатний побачити світ як єдине ціле [376, с. 58-59]. Саме у ці часи фізичне виховання перейшло у виховному процесі на другий план. На жаль, сучасні школи мають яскраво виражену тенденцію розвиватися як школа експертів, у якій належному фізичному вихованню немає місця.

Взаємодія людини з середовищем в епоху індустріального суспільства диференціюється за двома головними напрямками: взаємодія зі світом природним і соціальним. Розвиток суспільства, об’єднання зусиль людей щодо взаємодії з природою, розвиток науки і техніки підсилюють позиції людини у системі “людина – природа”. Діяльність, пов’язана з освоєнням природних багатств, набуває характеру “експлуатації природи” і в середині ХХ ст. досягає критичних параметрів – стану екологічної кризи, оскільки, по-перше, витрати природних джерел енергії, сировини та матеріалів починають перевищувати можливість відновлення їх у природі; по-друге, у зв’язку зі збільшенням кількості населення обсяг виробництва продовольства досягає межі можливостей природної бази, по-третє, сукупна діяльність людини починає негативно впливати на природні механізми саморегуляції.

Паралельно із суто природним середовищем людина створює штучне природне середовище, що має на собі “відбитки” впливу людини.

Із “господаря природи” людина поступово стала перетворюватися на “заручника” власного вторгнення в світ природи. У наш час створюються передумови для зростання виховних можливостей, які, проте, є неоднозначними. Завищені уявлення про можливості “переробки природи” поширюються не лише на світ навколо людини, а й на неї саму. Виникають ідеї про “переробку людини”, причому методами не лише виховання, а й втручання в її спадковість, вторгнення в життєдіяльність мозку та ін. Поєднання біологічних, психічних та ідеологічних методів впливу на поведінку людини приховує у собі загрозу можливості маніпулювання свідомістю та поведінкою людини.

Вкрай необхідним для людства є впровадження нової парадигми взаємодії людини з середовищем. Одну з перших концепцій нової парадигми запропонував В. Вернадський [89]. З огляду на нерозривний зв’язок людства як “живої речовини” з матеріально-енергетичними силами біосфери Землі завдяки науці та її використанню в інтересах суспільства, людина, на думку дослідника, стає “могутньою геологічною силою”, спрямованою на перебудову біосфери в інтересах людства. Тим самим людство створює новий стан біосфери – ноосферу, царство розуму. Рух людства у цьому напрямі є неминучим, тому що відповідає природному прагненню людини удосконалити своє середовище.

Елементи нової парадигми взаємодії людини та природи містить також “доктрина керування еволюцією” П. Куусі. Мета доктрини – забезпечити виживання людства і відвернути загрозу його загибелі в результаті конфлікту з природою. В основу доктрини покладені уявлення про людину як частину природи; самоідентифікацію на базі біологічних уявлень про себе; людський вид як лідер еволюційного процесу, солідарність людей на ґрунті загальних видових ідей і дій з метою подолання системної екологічної кризи. Складається враження, що екологічна криза – породження нашого часу.

Проте, як слушно зауважує В. Г. Акопян, “джерела сучасних кризових ситуацій можуть бути у далекому минулому. Екологічна ситуація формувалася протягом не тільки останніх років, але й усього існування та розвитку етносів. Можна говорити про те, що виживання етносів багато в чому залежить від зрілості їхньої екологічної культури. Елементи екологічної культури формуються й виявляються в різних сферах життя суспільства: економічній, соціальній, політичній, духовній [6, с. 292]”. Ці елементи відображені у мовному багатстві етносу, яке молоде покоління опановує у період екологічної соціалізації. Формування еколого-валеологічної культури особистості є одним із завдань соціалізації цього різновиду.

Еколого-валеологічну культуру визначають як інтегративне соціально-психологічне утворення в структурі особистості, сукупність установок у професійній, суспільній та індивідуальній свідомості, які засновані на уявленні про біопсихосоціальний і космопланетарний феномен людини та визначають екологічно-безпечну і здоров’я-охоронну стратегію взаємодії людини з біосферою [6, с. 293]. Молоде покоління опановує цю культуру з метою адаптації до мінливого середовища, розуміння єдності зі світом природи, усвідомлення належності до світу людей, для яких є близькими та зрозумілими інтереси інших людей, а головними цінностями стають загальнолюдські. Саме до таких цінностей одвічно належать здоров’я і праця, зв’язок між якими відбито у таких українських прислів’ях: *лежачий плуг ржавіє, ледача людина хворіє; лежачий плуг скоро поржавіє, ледача людина скоро постаріє; лінь – сестра хвороби; лінь їсть чоловіка, як іржа залізо*. Про надзвичайну цінність здоров’я для людини свідчать прислів’я: *без здоров’я немає багатства; коби моя голова здорова, а гаразду дороблюся; коби голова здорова, будуть воли та й корова; нема щастя без здоров’я; здоровий злидар щасливіший від хворого багача*.

Зміни взаємодії людини з природним середовищем зумовлюють еволюцію її свідомості. Наприклад, кардинально змінюється уявлення людини про дерево, з яким у часи міфологізованої свідомості вона

порівнювала власне здоров'я. Порівняємо сучасні українські *пень* “лінива людина”, “дурень”, *колода* “лінюх”, російські *дерево, дуб, пень, бревно, дубина, чурка, чурбан* “людина з низькими інтелектуальними можливостями”. В українських говірках зіставлення тіла людини з деревом використовується для репрезентації не сприятливої для здоров'я людини ситуації. Наприклад, бойківське *раваши* утворене від *раваши* “бирка”, “прут, на якому неписьменні вийти карбами позначали рівень податків, данини тощо” (слово походить від угорського *ravas* “записка”). Образ бирки транспонувався на образ шраму за зовнішньою подібністю явищ; на основі того, що шрам виник у результаті грубого втручання, коли людина розглядалась як нежива, нечутлива до болю. Тіло людини порівнювалось із куском дерева, а шрам персоніфікував данину, взятую у людини в ситуації, небезпечній для її здоров'я або життя.

У науковій літературі багато пишуть про настання ери інформаційного суспільства, проте у дійсності обсяг знань у сучасної пересічної людини у деяких сферах є навіть не малим, а мізерним. Ідеться про знання природного середовища, у якому живе людина. За результатами опитування, проведеного у квітні 2008 року для з'ясування локалізації назв рослин і тварин, лише приблизно третина респондентів (в опитуванні брали участь 268 студентів 1-4 курсів соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького педуніверситету) змогли відповісти на половину питань. Анкети складались з 165 питань про рослини і 175 про тварин (йшлося лише про представників місцевої флори і фауни). Більше половини опитуваних знали лише 20-30 назв рослин і 20-35 назв тварин. Відсутність належних знань про фауну респонденти пояснювали відсутністю потреби у таких знаннях та осіб, які могли б їм про це повідомити. Природа, в уявленні більшості опитуваних (65%), – це місце, де вони відпочивають (до річі, майже всі відзначили, що в нелітній час бувають “на природі”, відпочиваючи у горах, лісі, на берегах річок та озер, не більше 3-4 разів на рік).

Легковажним ставленням до власного здоров'я пояснюється не лише зневага відпочинку на свіжому повітрі, а й невідвідування студентами спортивних секцій. Вочевидь, проблеми здоров'я людей можна розв'язувати лише комплексно – на міжнародному, державному, освітньому та особистісному рівні. Саме на останньому з названих рівнів особистість повинна виявляти ініціативу у збереженні і поліпшенні власного здоров'я. Без цієї ініціативи втрачає сенс діяльність на інших рівнях. Проте без вирішення проблем, пов'язаних зі здоров'ям людей, на міжнародному і державному рівнях, особистісна ініціатива приречена.

Пояснимо, чому це так? Здоров'я молодого покоління – фундамент розвитку суспільства і нашої держави загалом. Зміни соціальних норм та цінностей, зубожіння, безробіття, несприятливі екологічні умови існування визначають стан здоров'я і розвиток дітей та молоді, від яких залежить майбутнє України. Сьогодні у працях науковців часто йдеться про антропологічну катастрофу, сутність якої полягає в тому, що згідно з основним біологічним законом кожен біологічний вид вимирає, якщо змінюються природні умови існування, до яких він був пристосований у ході еволюції [130, с. 223]. Антропологічна катастрофа в окремо взятій країні може призвести до депопулізації у ній населення.

В умовах глобалізації на ці процеси впливають міжнародні інституції. І не завжди позитивно. Для сьогодення Української держави характерним є втручання міжнародних експертів у процес формування концепції переходу України до ринкової економіки з позицій, насамперед, глобальних інтересів міжнародних фінансових організацій. Зокрема, вже у 1993 р. група радників Світового банку рекомендувала уряду України згорнути або трансформувати низку соціальних програм, виходячи з необхідності скорочення частки соціальних видатків у структурі ВВП. Серед пропозицій найбільш кардинальними були зменшення соціальних видатків на 15% ВВП; відмова від державних споживчих субсидій на забезпечення опалення та споживання електроенергії населенням; створення мережі страхування проти бідності на

основі готівкових винагород після визначення межі бідності; впровадження системи страхування здоров'я та безробіття на основі грошових внесків усіх суб'єктів господарювання [160, с. 74].

Стан і тенденції розвитку людського капіталу в Україні, умови формування соціального капіталу можна проаналізувати за допомогою системи соціальних показників і пріоритетів, сформованих ще у 70-ті роки відповідними установами ООН, МОП, ОЕСР. Ця система містить такий напрям, як збереження здоров'я. Розглянемо коротко окремі ключові показники, які характеризують стан і напрями формування людського та соціального капіталу в Україні, зокрема такі, як здоров'я і витрати на його охорону та фізичну культуру. Система охорони здоров'я в умовах НТР, динаміка розвитку всіх сфер суспільного життя, тобто збільшення фізичного, розумового, психічного навантаження на всіх етапах функціонування людини (підготовчого циклу до активної життєдіяльності, працездатного та пенсійного періоду), безпосередньо впливає на можливості економічного зростання, ефективність виробництва, якість продукції, обсяги споживання, соціальний клімат у країні тощо. Саме тому в розвинених країнах обов'язковим елементом економічної політики, як на макро- так і на мікрорівні, на рівні фірм підприємств, окремого працівника, є регулювання процесу забезпечення здоров'я людини. Наприклад, у США, незважаючи на скорочення рівня соціальних витрат у період правління Р. Рейгана та Дж. Буша, в останні 20 років XX століття витрати бюджету на федеральному рівні на охорону здоров'я, що передбачали фінансування, зокрема, й спеціальної програми медичної підтримки людей похилого віку (від 65 років та старше) "Медікер", невинно зростали [160, с. 76-77].

Водночас в Україні частка видатків на охорону здоров'я у ВВП, забезпечуючи Україні III-тє місце серед 191 країн світу та 8-ме місце серед країн СНД з витрат на охорону здоров'я з розрахунку на одну особу, останніми роками, враховуючи темпи зростання інфляції, має тенденцію до

зниження або коливається у межах попереднього періоду. Більш детально частка видатків на охорону здоров'я в Україні наведена у Таблиці 3.1.

У наш час зберігається тенденція до скорочення кількості зайнятих у системі охорони здоров'я, фізичної культури та соціального забезпечення: якщо у 1990 році їх було понад 1,5 млн. осіб, то у 1999 році – 1445 тис., з яких 92,1% працювали у системі державної форми власності, 7,6% – у системі колективної і 0,3% – у системі приватної власності [160, с. 176-177].

Таблиця 3.1

Зведений бюджет України у 1992–1997 та 1998-1999 рр.

Видатки	1992	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Млрд. грн					Млн. грн.			
Охорона здоров'я і фізична культура	189,8	2625,0	3273,8	4123,3	3632,0	3808,7	4300,0	5200
З них:								
Поточні витрати на лікувально-профілактичні установи	169,6	2364,6	2971,9	3676,2	-	-	-	-
На санітарно-профілактичні установи і заходи	5,9	94,2	111,6	145,4	-	-	-	-
На фізичну культуру	2,2	88,3	122,5	167,4	140,2	204,3	-	-

За умов, коли середньомісячна номінальна заробітна плата в Україні становила у 1994 році 45,0, у 1999 році – 43 долари, а в 2002 р. – 61 долар

(328,8 грн), повноцінне отримання і використання медичних та оздоровчих послуг стає недосяжним для більшості громадян [160, с. 77]. До того ж, сама середня заробітна плата є нижчою за прожитковий мінімум, який склався в країні (365 грн у березні 2002 р.).

Ускладнення умов доступу населення до отримання належної медичної допомоги, незадовільний стан оздоровчих і спортивних закладів на тлі надзвичайно низьких прибутків більшості населення формує негативну тенденцію, яка виявляється у скороченні кількості людей працездатного віку через смерть або інвалідність, у збільшенні кількості народжених інвалідів з дитинства, дитячої смертності, кількості хронічно хворих тощо. Це безпосередньо впливає на можливості (в бік обмежень) формування ядра працездатного, висококваліфікованого людського капіталу – основи своєчасного переходу України у стан постіндустріального суспільства [160, с. 78].

Людина у наш час поставлена в умови виживання, за яких питання про її здоров'я, переходить на другий план навіть у її свідомості. Людина, передусім, прагне заробити гроші і лише потім подбати про своє здоров'я. Про силу грошей українські та англійські прислів'я говорять однаково: *гроші відмикають усі двері; гроші – сила: одних підкуплять, других напоять, а третім лиха накоять; Beauty draws more than oxen; Beauty opens locked doors; A golden opens every door*. Сила грошей у стереотипних національних уявленнях в українській та англійській народній мудрості є непереборною: *на нашій планеті всі підкоряються монеті; за гроші тільки рідного батька не купиш; beauty is potent, but money is omnipotent; money is the only monarch; money will do anything*.

Усвідомлення праці як однієї з незаперечних цінностей поєднується у прислів'ях з її негативною оцінкою у тих випадках, коли вона непосильна або несправедливо оплачувана, що, на жаль, часто є реаліями сучасного заробітчанства, про яке ніби йдеться у таких висловах: *на чужій роботі не збагатієш, а згорбатієш; заробітки, бодай не діждали наші дітки; гіркі,*

дітки, заробітки; не доспала. не доїла, бо на чужих усе робила; виробив свою силу на дідьчу маму; заробив у пана плату: з чотирьох дощок хату. Проте не варто забувати й про надзвичайну цінність здоров'я людини, адже над здоров'я нема старшого; хто здоров, той багатий, а хто недужий, той бідний; без здоров'я немає ні багатства, ні щастя; без здоров'я немає багатства; нема щастя без здоров'я; health is wealth; health is better than wealth.

В епоху глобалізації світ водночас стає “вразливішим” для охорони базових цінностей людини, до яких належить здоров'я. І хоча глобалізація й демократизація, здавалося б, тільки підтверджують кантівську концепцію “демократичного світу” (демократичні держави захищають права людини), сам процес об'єднання світу може виступати фактором дестабілізації у сфері охорони здоров'я в країнах, що з різних причин не очолюють цей рух. Проблеми, пов'язані зі збереженням і поліпшенням здоров'я людини, можна вирішувати лише водночас – на міжнародному, державному, освітньому та особистісному рівнях, про що йтиметься у наступних розділах.

3.2. Природно-фізичний компонент мовної картини світу в філософсько-освітньому контексті

Освіта, яка покликана здійснювати систематичний і цілеспрямований вплив на духовний і фізичний розвиток особистості з метою її підготовки до соціально значущої діяльності, здатна працювати успішно за умови формування у молодого покоління навичок, спрямованих не лише на збереження природного середовища, про що, зокрема, йшлося у попередньому розділі, а й здоров'я і життя людини. Це здійснити особливо актуально на порозі нового етапу у розвитку людської цивілізації, коли суттєво змінюються уявлення про процес формування людини, пріоритети її особистісних і фізичних якостей, життєвих настанов та цінностей, які

набувають ознак глобальності. Звісно, система освіти кожної країни повинна трансформуватися у контексті власного соціально-економічного розвитку і політичної структури, ґрунтуючись на специфічних культурно-історичних та педагогічних традиціях, у тому числі у галузі фізичного виховання, завданнями якого є: формування здорової працездатної зміни; підготовка до фізичної праці; прищеплення звички піклуватися про своє здоров'я, постійно займатися фізичною культурою і спортом; виховання громадян, готових до захисту Батьківщини, для чого їм потрібно бути сильними і здоровими, а також знати прикладні види спорту.

Вирішення цих завдань є важливим для сьогодення, оскільки від їх рішення залежить майбутнє країни, здоров'я її громадян, адже, за результатами епідеміологічних досліджень, здоровими в Україні можна вважати лише 27% дітей дошкільного віку та 60% підлітків. Наприклад, у м. Києві половина учнів старших класів за станом здоров'я має ускладнення щодо вибору професії і не менше половини випускників шкіл непридатні або частково придатні до військової служби. Саме тому нині варто докорінно змінити усталені погляди на фізичне виховання та красу людського тіла як на щось меншовартісне [381, с. 427]. Безперечно, внаслідок відкритості і нелінійності освітньої системи зміни на краще у ній можливі за умови взаємодії держави та суспільства. Звісно, й навчально-виховні заклади можуть зробити чимало у напрямі вдосконалення системи фізичного виховання.

В усі епохи філософів і мислителів педагогічної думки хвилювали питання про основні складові виховного процесу та їхню ієрархію за значущістю. У часи античності їх було три: на перше місце ставилося тілесне загартування особистості і лише після цього розглядалося формування розумових і моральних якостей. Так, Арістотель, зокрема, вважав: воля, а також бажання властиві навіть новонародженим, оскільки розум і розсудливість виявляються в них тільки з віком, а тому турбота про тіло має передувати турботі про душу, лише потім після турботи про тіло потрібно

подбати й про виховання нахилів, які сприятимуть вихованню розуму, а виховання тіла – вихованню душі.

Ідея гармонійного розвитку особистості, при якому весь зміст виховання спрямовувався на досягнення фізичної і духовної досконалості, в Афінах отримала назву калакагатія. Давні римляни дотримувалися такої ж думки про гармонійне виховання і говорили: “*Mens sana in corpore sano*” (здоровий дух у здоровому тілі).

Прагнення до гармонійного розвитку людини підтримували вітчизняні педагоги. К. Ушинський під гармонійно розвинутою особистістю розумів людину, в якій поєднані розумова зрілість, моральна досконалість і фізична розвиненість [217, с. 156]. Ідею гармонійного виховання пропагував і А. Макаренко, який наголошував: людина не виховується частинами, а тому кожна складова виховання, виконуючи свою особливу роль, слугує водночас досягненню єдиної мети і реалізується у поєднанні з іншими складовими. Наприклад, без розумового виховання неможлива належна трудова підготовка, що потребує певного рівня мислення. Крім того, розумове виховання позначається і на фізичному розвитку особистості: знання нею основ фізіології та гігієни, розуміння сутності життєдіяльності організму допомагає їй свідомо ставитися до свого здоров'я [217, с. 69].

Про необхідність наукового обґрунтування засад фізичного виховання П. Лесгафт писав: “...Необхідно перш за все встановити наукові основи для фізичного розвитку, бо лише за цієї умови можливо обґрунтувати відношення фізичних вправ до розумових, дати за допомогою прямих досліджень і узагальнень наукові обґрунтування розумового і морального розвитку школяра в процесі занять фізичною культурою [217, с. 69]”.

У наш час проблемами фізичного виховання поглиблено займаються вітчизняні дослідники В. Арєф'єв, Г. Єдинак, М. Лук'янченко, А. Матвєєв, А. Подольски, Ю. Шкрєбтій та ін. [28; 130, с. 4-11; 267], які ці проблеми не розглядали у контексті мовної картини світу, що пропонується здійснити нами у даному дослідженні.

Ментальним відображенням національно-культурних цінностей будь-якої етнокультурної спільноти є мовне багатство її представників. Дослідження мовних картин світу, що є відображеними у мові тезаурусами національних і водночас загальнолюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку пріоритетів універсальних цінностей у виховній сфері певної етноспільноти. Саме до цієї групи цінностей належить здоров'я, що асоціюється з такими цінностями, як краса, розум, багатство, сила.

Ідеї “калокагатії” в українському народному варіанті передбачають існування двох напрямів – духовного і фізичного, як це вважав і Арістотель, який наполягав на єдності душі і тіла, припускаючи, що природа людини складається з двох частин – душі й тіла. Українська мова зберігає народне уявлення, за яким у людини є однаково необхідні для життя тіло та душа. У мові є багато виразів, які засвідчують двокомпонентну структуру людини, наприклад фразеологізми *відпочивати тілом і душею, трепетати тілом і душею, ходити як тіло без душі, убивати душу і тіло, клястися на душу і тіло, занапастити душу і тіло, положити душу і тіло*. Слід відзначити: українці надають перевагу здоров'ю у парі “здоров'я – розум”: *було б здоров'я – і розум буде; без здоров'я немає ні багатства, ні щастя, ні навіть розуму*.

Як людські створіння, ми маємо тіло, яке водночас з душею є живою цілісністю: одне без іншої не існує. “Не поберігши тіла, і душу загубиш”, – говорить народна мудрість. Подібна думка властива філософії Ренесансу, за одним із головних принципів якого антропоцентризмом, людина є автономною істотою, а єдність душі і тіла є її перевагою порівняно з іншими створіннями.

З погляду сучасних досліджень, не тільки внутрішній світ людини, а й її тіло є соціально детермінованими. Наші тіла та їх стан не існують поза суспільством і зазнають глибокого впливу нашого соціального досвіду, впливають на нього також і норми та цінності груп, до яких ми належимо. В епоху постмодерну ми маємо тіло, набагато більше підвладне нам, аніж

раніше, і це створює як нові позитивні можливості, так і нові занепокоєння та проблеми. На наше здоров'я впливають найновітніші досягнення науки та технології. Термін “технологія” тут не слід розуміти у надто вузькому значенні. Мішель Фуко називав *соціальними* технології, здатні впливати на стан тіла, яке поступово стає чимось таким, що ми повинні “створювати”, а не просто приймати. Соціальна технологія у трактуванні дослідника – це своєрідне регулярне втручання у функціонування нашого тіла з метою змінити його в специфічний спосіб [113, с. 151]. Прикро, але ці технології спрямовуються переважно не на оздоровлення людини, а на створення її привабливості. Дані технології (переважно культуристські або дієтні) жінки і чоловіки використовують по-різному, а це соціально зумовлено, оскільки загальнопоширені суспільні норми наголошують на важливості фізичної привабливості більше для жінок, ніж для чоловіків. Крім того, ідеал красивого чоловічого тіла відрізняється від ідеалу жіночого. Загалом для чоловіків властиво захоплюватися культом тіла, їхній ідеал – мускулисте тіло. Сучасний ідеал жінки – це особа тендітна й елегантна.

Тривожним є те, що сучасні чоловіки й особливо жінки у прагненні стати привабливими не зважають на здоров'я, проте народна мудрість свідчить: хвороба нікого не красить; хвороба коли не вморить, то скривить; хвороба не пушить, а сушить.

Взаємозв'язок “здоров'я – зовнішній вигляд людини – краса” існує й поза межами української мови (*на вид глядя, не питайся про здоров'я; глянь на вид, про здоров'я не питай; хвороба нікого не красить*), зокрема в англійській (*health and gaiety foster beauty; health and wealth create beauty*). Жіноча краса у прислів'ях представлена за допомогою колірнього протиставлення “блідий (хворий) – рум'яний (здоровий)”, що сприймається як ознака здоров'я: *лице рум'яне, аж серце в'яне; а в рум'яниці така сила, що всі квіти погасила; ой біда, біда, в кого жінка бліда, в кого рум'яна, в того кохана; бліді лиця не чарують Гриця*.

Вплив на свідомість сучасників кіно- і відеопродукції, реклами тощо залежить не лише від трансформації естетичних уявлень, а й праксеологічного (економічного) чинника. Сприйняття здоров'я як утилітарної сутності в українській мовній картині світу набуває конкретизації переважно у взаємозв'язку з концептом праця. Такий взаємозв'язок “здоров'я – праця”, очевидно, є універсальним, оскільки простежується в багатьох національних мовних картинах світу. Доведену взаємозалежність маніфестує англійське прислів'я *a little labor, much health* “дослівно, мало роботи, багато здоров'я”, хоча загалом англійські сталі вирази про працю представлені значно бідніше і кількісно, і якісно, порівняно з відповідною групою в українській мові. Українці вважають: занадто напружена праця може призвести до втрати здоров'я: *робота мене згорбила, а не розкіш; не літа зсушили тіло, а від праці помарніло; од роботи коні здихають*. Такі ж наслідки можуть викликати неробство і лінощі, які традиційно засуджувалися народом: *лежачий плуг ржавіє, ледача людина хворіє; лежачий плуг скоро поржавіє, ледача людина скоро постаріє; лінь – сестра хвороби; лінь їсть чоловіка, як іржа залізо; без діла слабіє сила*. Зрозумілою є мотивація ціннісного вибору: здоров'я – найвища цінність, передумова працездатності, яка забезпечує досягнення матеріальних благ. Саме сила і здоров'я, а не лише успіх сприяють добробуту (див. англійське дієслово *to thrive* “процвітати”). Зв'язок між процвітанням і працею в англійській етносвідомості очевидний: *he that will thrive must rise at five; he that has thriven, may lie till seven; but he that will never thrive may lie till eleven*.

Слід відзначити, що в українській мові сила і здоров'я зближуються не лише концептуально, а й дериваційно. У західноукраїнських говірках вживаються антонімічні *слабувати* “хворіти” і *видужати* “перестати хворіти” однокореневі зі словами *слабкий* “несильний” і *дужий* “сильний”. Слово *сила* у виразі *бути в силі* використовується із багатьма значеннями, серед яких знаменні “дужість, фізична сила” та “здоров'я”, “багатство”, а слово *здоровий* вживається зі значеннями “не хворий” і “дужий”. Українцями

здоров'я сприймається як запорука заможності. Вкоріненим є переконання про безцінність здоров'я, адже концепту “здоров'я” належить одне з центральних місць, що підтверджує значна кількість фразеологізмів: *здоров'я над маєток; все можна купити, але здоров'я – ні; здоров'я за гроші не купиш; хто здоровий, той багатий, а хто недужий, той бідний*. Такої ж думки про здоров'я англіїці: *health is wealth; health is better than wealth; he who has good health, is young; and he is rich who owes nothing; good health is priceless*. Українці вважають: *без здоров'я немає багатства; коби моя голова здорова, а гаразду дороблюся; коби голова здорова, будуть воли та й корова; нема щастя без здоров'я; здоровий злидар щасливіший від хворого багача*. Якщо для українців розум людини – велике багатство (*розум – скарб людини*), то здоров'я – багатство значно важливіше (*здоров'я – найдорожчий скарб; над здоров'я нема старшого; найбільше багатство в світі – то здоров'я*). Для носіїв англomовної етнокультури здоров'я так само безцінне: *health is great riches (a jewel, a treasure); he that wants health wants all* тощо.

Отже, для українців та англіїців є певна спільність в ієрархії згаданих цінностей, проте не тотожність. Зокрема, концепт “процвітання” в мовній картині світу у англomовних носіїв витісняє концепт “здоров'я”, який в українській ієрархії цінностей є самодостатнім. Серед англomовних лише у поєднанні з багатством здоров'я примножується: *health and money go far; health without money is half an agree* “дослівно, здоров'я і гроші далеко йдуть; здоров'я без грошей – половина лихоманки”. В англійській мові простежується відмінне від українського уявлення про зв'язок цих цінностей: багатство без здоров'я не має жодної вартості, здоров'я без багатства не забезпечує успішного існування.

Фізичний розвиток людини детермінований економічним аспектом сьогодення. У зв'язку з високим динамізмом виробництва в перехідний період від індустріальної до постіндустріальної (обслуговуючої, технотронної) епохи увага приділяється таким якостям працівників, як професійна мобільність, вміння швидко переучуватися і набувати нові

знання, психічна та фізична рівновага і витривалість. Фактично, не йдеться про особливу силу і бездоганне здоров'я, оскільки вважається: згаданих у попередньому реченні якостей для участі у виробництві достатньо. Еклектичність цього погляду є антигуманістичною, бо людина розглядається лише з точки зору економічної діяльності. Тим часом людина є самоцінною.

Є ще один суттєвий аспект важливості фізичного виховання. Орієнтація у суспільстві на ідеал інтелектуального генія з посередніми фізичними даними з часом може стати чинником суттєвих суспільних змін – ослаблення суспільства. Саме тому актуальним є пропагування всебічно розвиненої особистості. Дійсно, людина прагне до утвердження себе в колективі. Якщо особистість зі стабільним фізичним станом залучена до бажаних видів трудової діяльності, це задовольняє її ще й тому, що вона самостверджується у цьому колективі через працю. Коли ж людина позбавлена через неналежний фізичний стан можливості займатися працею (а отже, і відчувати радість діяти, отримувати задоволення у процесі спілкування), вона вдається до сурогатів, за допомогою яких можна штучно викликати ілюзорне відчуття задоволення та престижності. Такими засобами є алкоголь, наркотики. Це призводить до фізичного і соціально-психічного ослаблення частини людей. У цьому плані є слушними думки М. Амосова: “Ми не можемо орієнтувати суспільство лише на ослаблених людей. Спроба зробити їх щасливими, оберігати від необхідності напружуватися ні до чого не приведе: слабкий залишиться слабким – і нещасним. А в сильних рівень щастя знизиться – вони детренуються, стануть слабшими, втратять високі орієнтири [8, с. 263]”.

Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”) визначені пріоритетні напрями реформування виховання, спрямовані на розв’язання таких завдань: формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря, забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров’я, формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою

[381, с.70]. На шляху реалізації цієї програми фізичне виховання має своєю метою зміцнення здоров'я і загартування організму молоді, сприяння фізичному розвитку та підвищенню працездатності. Конкретно фізичне виховання спрямоване на формування та вдосконалення рухових якостей (швидкості, сили, витривалості, гнучкості, спритності), стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами, прищеплення гігієнічних навичок [381, с. 426].

Зміст кожного напрямку виховання реалізується, передусім, у процесі розкриття змісту навчальних предметів, а тому особливу роль при цьому відіграють дисципліни, що за змістом відповідають певному напрямку виховання: трудове навчання – трудовому, фізкультура – фізичному, уроки музики і співів – естетичному вихованню тощо.

Актуальним у наш час є перегляд концепцій такої відповідності, що особливо важливо стосовно методики фізкультурної роботи у загальноосвітній школі. Зокрема, є сенс подумати, чи варто фізкультуру взагалі вважати навчальним предметом. Доцільніше, на наше переконання, розглядати її як сплановану особливу форму активного відпочинку, спрямовану на оздоровлення людини та покращення її фізичних якостей. Крім того, слід подумати про значне скорочення інформативного навчання з таким розрахунком, щоб загальна кількість навчальних предметів становила 4-7 у початкових класах і 10-12 годин у старших, як це властиво для європейських шкіл. Робочий тиждень при такому підході не перевищуватиме 24-30 годин, включаючи виконання домашніх завдань. За цих умов може бути збільшено час на заняття фізичною культурою. Більшої уваги потребує також фізичне виховання студентів. Дослідження свідчать, що їхня рухова активність триває приблизно 15 хвилин на день, хоча норма – 2 години. Фізкультурно-спортивна діяльність у ВНЗ має відповідати індивідуальним і колективним запитам студентів, а тому, крім традиційних, доцільно передбачати нові форми роботи, зокрема, заняття у секціях йоги, аеробіки, ушу, шейпінгу та ін. [381, с. 478]. Заняття у школі доцільно проводити не

лише з метою відповідних тренувань, цінність яких поза сумнівами, а й для формування уявлень про здоровий спосіб життя, репрезентантом яких є мовні засоби.

Проведений аналіз свідчить про те, що специфіка національно-культурного розвитку нації, особливості психічного складу та історичних традицій спричиняють суттєві відмінності у сприйнятті різними народами здоров'я у контексті ієрархії цінностей. Із цього погляду здоров'я у свідомості українців займає одне з провідних місць, оскільки без нього втрачають сенс такі цінності, як багатство і краса.

Сучасна ситуація глобалізації і взаємовпливів культур, безперечно, призводить до перегляду і модифікації національно-культурних цінностей, однак у своїй цілісності це не руйнує базових ціннісних стереотипів, у тому числі на фізичний розвиток, процес реалізації якого потребує вдосконалення у межах освіти.

3.3. Морально-етичний компонент мовної картини світу, його виховний потенціал

Як зазначалося у попередніх підрозділах, особливістю методології досліджень у постнекласичну епоху є те, що феномен людини у ній неможливо пояснити, виходячи лише з фізично-хімічних, соціально-історичних або суто психологічних знань. Виявляється, що у педагогіці для формування у свідомості людини всебічної та цілісної картини світу і повноцінного її функціонування потрібні знання не тільки об'єктивної реальності, а й тих аспектів дійсності, які супроводжують соціалізовану людину все життя і передують науковому пізнанню (апріорні судження, за І. Кантом) – знання суб'єктивного характеру, які стосуються морально-ціннісного виміру буття.

У цьому контексті унікальність освітнього процесу репрезентується його завданнями, спрямованими передусім на соціалізацію людини, внаслідок якої відбувається залучення індивіда до системи соціальних відносин, активної взаємодії з навколишнім середовищем. Особистість, яка досконало оволоділа суто науковими знаннями, свого роду інтелектуальний геній, не може вважатися гідним членом суспільства, якщо не засвоїть норм співжиття у ньому.

Важко розраховувати на виховний успіх, якщо розглядати інтелектуальний напрям пріоритетним, нехтуючи при цьому позицією морально-етичного виховання. Деколи, на жаль, це відбувається, і тоді не дивно, що випускники навчальних закладів виявляються духовно не сформованими, а їхні вчинки далекими від вимог моралі, включаючи поведінкові норми.

Формування у свідомості людини цілісної картини світу, що є сукупністю ціннісно-нормативних, соціально-політичних, релігійних, етичних, естетичних, емоційних настанов людини, її неповторних переживань і ґрунтується на фундаментальних знаннях, почерпнутих із різних джерел, передбачає однаково активність і креативність особи, її прагнення до гармонізації навколишнього середовища, визначення своїх можливостей, потреб і призначення, базових орієнтирів і сенсу життя. Формування цієї картини, у буденному розумінні світогляду, є метою освітнього процесу, який неможливо здійснити без реалізації у мові, що є не лише засобом, інструментом спілкування, а й своєрідною скарбницею знань певної етноспільноти. Картина світу, як слушно вважає Т. Біленко, – “це продукт тривалого процесу нагромадження соціального досвіду щодо пізнання реального довкілля та констатації уявних феноменів [67, с. 228]”. Оскільки таке відображення здійснюється не ізольовано від суб’єктивних, особистісних уявлень, ціннісних орієнтацій і настанов, то картина світу постає водночас із тим відображенням “олюдненої дійсності”. Усе це дає підстави вважати, що картина світу, будучи надійним засобом об’єктивного

сприйняття світу, відображає його в нерозривній єдності з ціннісним осмисленням. А отже, ця картина є не тільки системою об'єктивних знань про світ, а й його усвідомленням з морально-ціннісних позицій, що яскраво відображується у мові, у тому числі в прислів'ях і приказках.

Окремі аспекти зв'язків пізнання – раціонального та ірраціонального спрямування – і комунікативної діяльності людини з мовною картиною світу розглядали провідні філософи сучасності – Л. Вайсгербер, Е. Ільєнков, Е. Кассіер, П. Копнін, Х. Ортега-і-Гассет, К. Поппер, П. Рікер, Е. Фромм, М. Гайдеггер. В Україні цю проблему досліджували філософи Т. Біленко, І. Бичко, Г. Заїченко, М. Попович, Е. Семенюк, М. Шигарева, лінгвісти В. Михайленко, Ю. Ковалюк, Г. Почепцов, М. Феллер та інші дослідники.

В освітньому дискурсі роль мови у виховному процесі відзначалась багатьма педагогами минулого і сучасності (Я.-А. Коменським, Г. Сковородою, К. Ушинським, Г. Ващенком, О. Вишневським та ін.).

Незважаючи на значний обсяг спеціальної літератури з проблеми, ціннісний потенціал та антропометричні характеристики сучасної мовної картини світу ще й досі залишаються не повною мірою дослідженими. Тому метою підрозділу є виявлення внутрішньо притаманного мовній картині світу гуманістично-ціннісного потенціалу, який доцільно використовувати в освітньому процесі.

Актуальність використання гуманістично-ціннісного потенціалу мовної картини світу зумовлена змінами у вимогах до освіти сьогодення, яка покликана сформувати гуманістично орієнтовану поведінку у представників підростаючого покоління і зберегти їхню етнічну ідентичність. Як слушно вважають І. Трухін та О. Шпак, освітні завдання, пов'язані з утіленням у життя всебічного розвитку особистості, переходять у наш час з категорій головних і стратегічних до категорій тактичних, оскільки для реалізації цих завдань існуюча система освіти попри усі її недоліки створює “практично достатні” умови. “На фоні типового селянина або міщанина, що складали більшість населення у ХІХ столітті, – пишуть вони, – наш сучасник виглядає,

безумовно, всебічно розвиненою людиною. Він ознайомлений з основами наук, найбільш помітними явищами у світі мистецтва, хоча б поверхово обізнаний з багатьма напрямками пошуку людської думки, здебільшого коло його інтересів не обмежується тільки професійною працею. Звісно, йому можна докорити за те, що він, скажімо, недостатньо розуміється у класичній музиці, живопису або чомусь іншому, але це було б несправедливо. Життя підтверджує, що, незважаючи на приблизно рівні умови виховання, людина найчастіше обирає один бік розвитку: технічно-практичний, науковий, гуманітарний тощо і бере від можливостей усебічного розвитку стільки, скільки спроможна за власними здібностями [398, с. 8]”.

Що ж є стратегічною метою виховання у сучасних умовах? Звісно, йдеться про актуальну мету на відміну від вічної, – сприяти соціалізації людини, необхідної для успішної життєдіяльності. Аби з’ясувати це питання, дослідники відзначають (і з цим можна погодитися), що в сучасну епоху найбільшою перешкодою на шляху людини до психологічного комфорту є не брак освіченості, неписьменність або нерозвиненість, а “недосконалість міжособистісних стосунків, що виявляються в агресивності, необ’єктивності, нечулості у спілкуванні”, тобто низький рівень практичної моралі [398, с. 9]”.

Звісно, формування моральних якостей, прищеплення навичок миролюбної поведінки завжди вважалися важливими завданнями у системі виховання молодих українців, що засвідчено у народній мовній картині світу, – піснях, казках, прислів’ях, приказках тощо. Ця картина, процес формування якої відбувався тисячоліттями і не припиняється до нашого часу, передусім маніфестує одну з центральних у структурі фрагментів мовної картини світу координату модальності (Е.Агацці), “як повинно або не повинно бути”, що належить до древніх координат людської свідомості і накладається на прадавній архетип сприйняття світу “добре – погано“, широко представленої в українських прислів’ях. Народна мудрість українського народу говорить: *“Жодна зла людина не буває щасливою; правда у вогні не горить і у воді не тоне; правду не сховаєш; правда світліша*

за сонце; багатством не хвались, а хвались честю; честь честі шлях прокладає; цвіт у полі, людина на волі; багатство душі не має; не віддаси душу до пекла, не будеш багатим; не проси у багатого, проси у щедрого; пани з правдою не знаються; лінь за ложку взяти та не ліньки обідати; лежачі на печі, не заробиш на калачі; щоб рибку з'їсти, треба у воду лізти; спокій п'є воду, а неспокій – мед”.

Почуття патріотизму, любові до батьківщини втілено у численних усних народних мініатюрах (*і кості за батьківщиною плачуть, без кореню і полин не росте, рідна земля – мати, чужа – мачуха; рибам – море, птахам – небо, людині – батьківщина; рідна земля і у пригоріці мила; батьківщину-мати вмій захищати; у рідній стороні і каміння миле*).

У мовній картині світу складається протистояння того, як повинно бути (“добра”) і не повинно бути (“зла”). У межах типового для представників етноспільноти мислення формуються, з одного боку, образи “батька”, “матері”, “друга”, що зобов’язують до відданості, з іншого – образи “зла”, “ворога”, що організовують на боротьбу (не випадково одне з імен сатани в українській мові *ворог*).

Мир, злагода сприймаються українцями як життєстверджуюча цінність (*краще солом'яна згода, ніж золота звада; світ злагодою тримається; у світі жити – зі світом дружити; хто сіє мир, жне щастя; справа миру правдою сильна; дружно за мир стояти – війні не бувати; світ сильний не зброєю, а миром і правдою*), суперечка – як чинник дезорганізації (*хай буде гречка, аби не суперечка; друзі лаються, вороги усміхаються*). Про значний вплив слова на формування стосунків між людьми свідчать такі вирази: *“Слово гори поперевертає, малий язичок, а горами кидає, добре слово людині що дощ у посуху; ласкаве слово і камінь розтопить; ласкаве слово і кістку зламає; слово – не стріла, а серце проб'є; слово – не сокира, а голови рубає; брехня, що вугілля, як не попече, то вимаже, дурне слово пристане – не відліпишся”*.

Прагнення жити у миролюбних (не войовничих) стосунках з іншими людьми поєднується у свідомості українців з такою цінністю, як праця, що є чеснотою людини, запорукою її щастя, морального і фізичного розвитку (*щоб людиною стати, треба працювати; без труда нема добра; праця людину прикрашає; від неробства до злочину – один крок; землю сонце прикрашає, а праця – людину; дерево сильне коренями, а людина – працею; важко тому жити, хто від роботи біжить; по праці і честь роздають; роботи боятися – щастя не бачити; рукам робота – серцю свято*). Однією з характерних рис педагогічних уявлень українського народу є виховання дітей добротою, на гуманних началах, без фізичних покарань (*дисципліна міцніє не бійкою, а родинною спілкою; не допоможе й ремінець, як син поганець; і дрюк не допоможе, як з порядком негоже; як батько кричить – то син гарчить, а як батько лається, то син кусається*).

Сімейні стосунки, як свідчать прислів'я, повинні будуватися на шанобливому ставленні до батьків та інших членів сім'ї (*хто маму має, той горя не знає; у кого ненька, у того голівка гладенька; не послухаєш тата, послухаєш ката; яка хата – такий тин, який батько – такий син; молодь багата мудрістю мамі і тата; від сердитої жінки постарієш, а від доброї помолодієш*). Сам механізм формування мовної картини світу в морально-етичному плані описаний академіком М. Поповичем: “Зрозуміло, чому абстрактне ставлення наявне в мові з самого його виникнення – людина мислить навколишню дійсність за своїм образом і подобою, класифікує її залежно від своїх потреб (як суто практичних, так і соціальних у найширшому сенсі слова, включаючи міфологічні уявлення). Світ для неї не відрізняється від суспільного організму [442, с. 168]”.

Особлива увага у народній картині світу до етично-гуманних цінностей збігається з поглядом на ці цінності вітчизняних педагогів. Ще у XIX столітті про пріоритетність морального виховання щодо розумового К. Ушинський писав: “...Моральне виховання становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і

роз'яснення кожному його особистих інтересів". Моральна вихованість, на думку іншого педагога – В. Сухомлинського, полягає у тому, що людина прагне зробити добро “і не може робити зла... Найвищою рушійною силою людської поведінки є переконаність у тому, що добро – вершина морального багатства [цит. за працею: 18, с. 87]”.

На початку ХХІ століття успіхи у моральному вдосконаленні суттєво поступаються науково-технічним досягненням, що особливо помітно при порівнянні з практикою реалізації цих напрямів людської діяльності в попередні епохи. Якщо проаналізувати недоліки втілення у життя норм сучасної практичної моралі, слід наголосити на існуванні у наш час певних комунікативних стереотипів, які можна назвати виявами “конфліктної культури [398, с. 9]”. Ця культура репрезентована стереотипами деконструктивного розв’язання побутових суперечок та непорозумінь, при яких багато хто часто неусвідомлено застосовує різні засоби вербального нападу. З метою вияву негативного ставлення до суперника у комунікативних ситуаціях часто використовуються сталі вирази: *не пхай свій ніс у чужі справи; не пхай рило у чуже корито; як з дуба впав; ні пава, ні тава; крукові і мило не допоможе; допавсь, як Хома до мила; мели, Іване, поки вітру стане; язиката Хвеська; не для рила нашого Гаврила; говорив Мирон рябої кобили сон*. Завдання педагогів, щоб такі вислови використовувались вихованцями лише з метою захисту.

Виховна робота у сучасних умовах ускладнюється внаслідок впливу чинників стихійної соціалізації, серед яких особливо впливовими є засоби масової інформації. У ЗМІ відбувається пропагування культу насильства і космополітизму, висміювання цінностей родинного життя, насадження ідеалів “вільного кохання”, притуплення сумління і природного сорому. Конфліктна поведінка часто подається як звичайна, слова, якими принижують гідність людини, – як вдалий жарт.

Складається враження, що конфліктність є поширеною, більш того невід’ємною рисою характеру нашого сучасника. Невже це так? Чому ж тоді

ми вважаємо безконфліктність головною ознакою гуманної особистості? Існує ж чимало позитивних моральних рис – чесність, відповідальність, надійність, вірність тощо, які також широко представлені в українському фольклорі (*не дав слово, кріпись, а, давши, держись; неправдою весь світ обійдеш та назад не повернешся; два хитрих мудрого не переважають; друзі пізнаються у біді; чини іншим так, як би ти хотів, щоб чинили тобі*). Може здаватися, що вміння уникати конфліктів є тільки однією з них, можливо, і не особливо важливою. До того ж існує думка про необхідність і навіть доцільність конструктивних конфліктів як шлях до прогресу. Тим часом здебільшого люди стикаються не з конструктивними, а деструктивними конфліктами, які забирають багато фізичних і душевних сил.

Важко уявити конструктивне розв’язання конфлікту, якщо його учасники вживають орієнтовані на національне протистояння слова з мовлення спортивних уболівальників (до таких слів належать *джапан, джеп, косоглазий, косий, чинка “японець”; пакі, рікірило, пакірило “пакистанець”; юг, южок “югослав”; блек, вугло, горила, мавпа, мавр, нігер, негатив, неандерталець, Отело, пітекантрон, рубероїд, чавун, чорномазий “негр”; турмалай, фінік, чухонець “фін”; америкос, гамбургер, степе, фірмач, штатник, юс “американець”; кацабло, кацапйю, щі “росіянин”; басмач, урюк, чурка, халат “азіат”; чурка “представник монголоїдної раси”; рогуль (рохул), хохол “українець”; зюзюк, сябр, сябри “білорус”; лабус “прибалт”; алора, альорик, макаронник, макарона “італієць”; азер (кайзер), гірський козел, носоріг, хачик, чорнослива, чебурек “кавказець”; генетичне сміття “особи сумнівної національності”*) [153, с. 252].

Люди часто не помічають виявів “конфліктної культури” у себе, але боляче реагують, якщо випадки спрямовані на їхню адресу. Ця “культура” є прихованим ворогом людського порозуміння, оскільки мовці виправдовують агресивні вияви необхідністю боротьби або частіше захисту у цьому суворому світі. Зусиллями освіти людина може стати менш жорстокою і більш толерантною. Це можливе за умови формування миролюбної

поведінки дітей та молоді, що передусім передбачає прищеплення навичок долати конфліктні ситуації прийнятними з позицій практичної моралі способами.

Здатність до безконфліктного спілкування, для якого властиві суб'єкт-суб'єктні стосунки між комунікантами, рівноправними і однаково шанованими, ґрунтується на основі синтезу та практичному утіленні гуманних якостей на даному етапі морального прогресу, а тому стратегічна мета сучасної освіти зміщується від проблеми всебічного розвитку на моральний, а точніше – формування гуманної особистості, тобто людини, здатної у діловій, побутовій і політичній сферах уникати конфліктів, поступатися й знаходити шлях до компромісів [398, с. 12]. “Якщо ми хочемо бачити людину осердям і центром усієї системи духовного життя та культури, – пише І. Цехмістро, – то для цього вона має стати з наукової точки зору метафізичним центром буття, просвітливши та олюднивши метафізику буття [432, с. 61]”. Людина, за думкою І. Канта, є вищої онтологічною цінністю, “ціллю в собі”, а не засобом, як це властиво тваринам. Це слід пам'ятати учасникам спілкування, якщо вони прагнуть побудувати гуманістичні суб'єктно-суб'єктні стосунки.

Виховний потенціал народної картини світу, яка є системою історично зумовлених поглядів, переконань, ідеалів, відображених у фольклорі, міфології, національній психології і характері певного народу, його культурно-історичних традиціях, слід використовувати в освітній практиці. Вплив цієї картини актуальний у процесі формування гуманістичного світогляду вихованців, репрезентантом якого є мовлення.

Мовна картина світу дітей та молоді повинна бути предметом уваги освітян у процесі їх соціалізації, адже “можна навіть сказати, що будь-яка картина світу є відображенням, або ж картиною і самої людини [124, с. 6]”, а тому, щоб світ було відображено у свідомості людини, вона повинна опанувати як основу мовну картину етносу, до якого належить, та засвоїти мовні навички з метою подальшого удосконалення цієї картини.

Глобалізація як системний процес викликає ослаблення усіх можливих соціокультурних норм і передбачає все більш глибоке занурення у високе конкурентне та об'єктивно глобальне й некомфортне для українства середовище [148, с. 19]. Українська держава, прагнучи зайняти гідне місце серед розвинутих країн світу, стає більш відкритою для нових загроз, до подолання яких суспільство, перебуваючи у маргінальному стані, слабо підготовлене. В країні не розбудована нова система цінностей, а тим часом руйнується традиційна. Трансформація наявних у суспільстві традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру викликає зміни у ціннісних орієнтаціях молоді, що актуалізує морально-етичне виховання в освітньому середовищі на всіх рівнях.

Вирішення проблем морально-етичного виховання тісно пов'язане з майбутнім Української держави. Важливість цих проблем проглядається при вдумливому аналізі історії розвитку і занепаду цивілізацій. Спочатку відбувається падіння моральності, далі – деградація владної верстви, зловживання алкоголем, ріст злочинності і корупції, зосередження уваги на сексуальності. Потім, як зазначає Б. Іскаров, досягається “критична маса – глибокий колапс моральності, масова алкоголізація та криміналізація... Згодом – “воєнна або політична поразка, економічне банкрутство і розпад [177, с. 11-12]”. Ці ознаки супроводжували загибель цивілізацій минулого – давньовавилонську, давньоєгипетську, давньоримську, давньокитайську, французький абсолютизм та російське самодержавство.

Сьогодні на значній частині пострадянського простору спостерігаються тривожні тенденції падіння моральності [59]. Барометром даної проблеми є зміни картини світу молоді. Філософія споживацтва, гедонізму як сенсу життя, хибно сприйнятої свободи, утвердження індивідуалізму та егоцентричне ставлення до людей дають підстави говорити про актуалізацію морально-етичного виховання молоді в пострадянський період. Деідеологізація, закріплена у Конституції України, поставила суспільство у вельми непросте становище, а “ідеологічний плюралізм позбавив його чітких

орієнтирів. А тим часом самостійне сходження до Істини не кожному під силу [294, с. 8]”.

Актуальність морально-етичного напрямку виховання у пострадянську епоху відзначають і філософи, і педагоги, і соціологи, (В. Андрущенко, В. Бакиров, Т. Бордюгова, В. Вербець, Л. Губернський, Ю. Кишакевич, В. Кремень, О. Кривоконь, М. Михальченко, В. Огнєв'юк, С. Руднєва, Н. Скотна, В. Скотний, В. Шинкаренко та ін.). Українські педагоги І. Трухін, О. Шпак пишуть про важливість цього напрямку для сьогодення порівняно з розумовим та історичну зумовленість якостей, які прищеплюються дітям. “...Вимоги суспільства до його членів у різні епохи й у різних народів не завжди були однаковими. Так, у середні віки в європейській культурі пріоритетними якостями були відповідність соціальному статусу, релігійність, скромність, визнання авторитетів. У XIX–XX століттях переважними цінностями стали працьовитість, заповзятливість, допитливість, здатність до творчості, динамічність [398, с. 8]”.

У наш час, зазначають дослідники, неосвіченість і забитість відійшли у минуле, але люди, як і раніше, на кожному кроці скаржаться на життя, хворіють невротами і відчують психологічний дискомфорт. Наукові дослідження і щоденні ситуації показують: здебільшого ми страждаємо від недосконалості міжособистісних стосунків, а це виявляється в агресивності, необ'єктивності, нечулості під час спілкування, тобто від низького рівня практичної моралі.

Останнім часом дослідники мовної картини світу звернули увагу на виховний вплив мовної картини світу на свідомість особистості, що формується (О. Жарська, Р. Золотарьова, І. Фрейберга, Л. Шелестова та ін.). Аналіз праць дає змогу стверджувати, що виховний потенціал картини такого типу ще недостатньо використовується в освітньому процесі.

Звісно, формування моральних якостей завжди вважалося одним із завдань у всіх системах виховання і у всіх народів. На це спрямовували свій погляд і народна мудрість, і наукова педагогіка. “...Моральне виховання, –

писав К. Д. Ушинський, – становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз’яснення кожному його особистих інтересів [398, с. 9]”. Проте у наш час успіхи у моральному вдосконаленні поступаються науково-технічним досягненням. У моралі і поведінці людей існують такі негативні явища, які, на жаль, псують життя цих людей та їх оточення. До таких явищ належать гедонізм та асертивність.

З розпадом Радянського Союзу на перше місце ставляться зазвичай досягнення власного успіху, процвітання та добробуту. Гедонізм стає однією з поширених світоглядних засад. Життя, на думку гедоністів, є насолодою (передусім матеріальною – від грошей, гучного дозвілля, спокус). Ще перший представник гедоністичної теорії Арістипп вважав “отримання задоволення і уникнення страждання метою життя та критерієм цінності. Задоволення... – це задоволення моменту [420, с. 167]”. На фоні економічних труднощів суспільства (невпевненості у завтрашньому дні) життя позбавляється перспективи далекого майбутнього (“світлого майбутнього” в радянську добу) і заміщується філософією “одного дня”. Заради комфортного життя “тут і зараз” ігноруються закон, інтереси держави та навіть близьких людей. Власний добробут – будь-якою ціною. Особистий успіх уже давно названий важливою цінністю американців (що досліджував Р. Уільямс). Слідом у свідомості американців йдуть “активність та наполеглива праця” (як гарант успіху), “ефективність та користь”, “прогрес” та “речі як ознака добробуту [3, с. 7]”.

На жаль, погляди на світ американців поступово стають звичайними для українців. Як свідчать результати соціологічних досліджень, проведених у нашому західноукраїнському регіоні, експерти вважають, що для студентської молоді найважливіші такі цінності (315 експертів репрезентують усі основні галузі соціальної практики регіону): хороші та надійні друзі – 42,0%, міцне здоров’я – 41,5%, матеріальний добробут – 41,0%, кохання – 37,0%, кар’єра – 32,0%, міцна сім’я – 30,0%, порядність та

чесність – 28,0%, високий соціальний статус – 27,0%, воля та сильний характер – 26,0%, цікава професія – 25,0%, віра в Бога – 24,0%, самовдосконалення – 19,0%, робота за здобутим фахом – 18,0%, духовність – 15,0%, патріотизм до власної держави – 13,0% [88, с. 192].

Сучасна молодь здебільшого зводить сенс життя лише до матеріальної сфери. Хибність цієї позиції доводив ще М. Бердяєв, наголошуючи, що народ опускається та гине, коли матеріальна сторона життя стає для нього кумиром і цілком захоплює його дух. Філософія гедонізму та споживацтва призводить до виникнення багатьох штучних потреб, задоволення яких дуже часто відбувається за рахунок майбутніх поколінь.

Історія показала, що “в суспільстві споживачів духовні цінності неминуче витісняються на задній план, відбувається руйнування особистості людини, деградація науки, освіти та культури і, як наслідок, – істотне зниження моральності. Сьогодні ця тенденція надто небезпечна тому, що запропоновані наукою відкриття та високоефективні технології продовжують підсилювати можливості людини щодо її впливу на інших людей та навколишню природу [224, с. 11-13]”. І. Кант вважав, що людство саме може стати жертвою власної могутності, а точніше, розриву між ступенем могутності й ступенем моральної довершеності. Егоїстичне прагнення людства до “щастя” є головною причиною усіх його нещасть.

Для сучасної української молоді властива також асертивність, яку деколи вважають прийнятною. В американській психолого-педагогічній літературі, а в останні роки і в Україні, популяризується мета формування у людини асертивності, яку американські автори Р. Алберті та М. Еммонс афористично висловлюють гаслом “жити самому і давати жити іншим”. Асертивна (самостверджуюча) поведінка полягає у тому, аби уникати, з одного боку, невпевненості, а з іншого – агресивної поведінки. “Будь-яка людина, – пишуть Р. Алберті та М. Еммонс, – має право жити і висловлювати свою волю, відчуваючи при цьому радість (а не почуття провини), якщо тільки вона не зачіпає своїми діями інтересів інших [398, с. 14]”. Формування

асертивної поведінки певною мірою співзвучне меті виховання гуманної особистості, оскільки включає в себе подолання різних форм агресивності та громадянська активність, яка так потрібна в наш час ідеологічного плюралізму і розвитку демократії. Однак слід відзначити: основне в асертивності – індивідуалізм.

Протиставити індивідуалізму, гедонізму, асертивності та споживацтву можна лише духовність. Проте “духовність” є дуже багатозначним поняттям, в яке різні автори вкладають різний зміст. Прийнятним для всіх є розуміння духовності як відносно більшої уваги людини до духовних, ніж до матеріальних цінностей, але зміст духовних цінностей також часто розуміється по-різному [398, с. 3]. Можна погодитися з визнанням духовності метою виховання, посилюючи означеність мети виховання і використовуючи категорію гуманності як фокусу актуально необхідної позитивної моралі.

Яким же має бути результат цього виховання – гуманна особистість? Це людина, яка бачить своє самоствердження у створенні матеріальних або духовних цінностей, розвитку власних можливостей і допомозі іншим людям, а не в зверхності над людьми. Вона не прагне самостверджуватись через образ “сильної особистості”, “супермена”, “переможця”, шляхом позування, брехні і спроб вигідно відрізнитися від інших людей. Це людина з демократичним типом спілкування, що передбачає бачення в партнері (навіть незнайомому) гідної особистості, уникнення “прибудови зверху”, тиску, образливих підтекстів, перебивання. Вона здатна до розумного компромісу і поступки у конфліктних ситуаціях. Це людина, яка високо цінує культуру і прагне поглиблювати власні знання, розвивати здібності та вміння. Її цікавлять духовні надбання свого та інших народів. Принципово важливою є культура мови, що передбачає її літературність, багатство і відсутність вульгарної лексики. Це людина, яка стоїть на позиціях загальнолюдської моралі та критично ставиться до ідеологічних штампів і субкультурних стереотипів. Ці особистісні якості видаються нам найбільш необхідними для гуманізації сучасної практичної моралі [398, с. 17].

Одна з основних закономірностей суспільної еволюції людини полягає у поступовому розвитку її особистісної автономії, тобто відносно меншій залежності від безпосереднього впливу соціального середовища, збільшенні ролі внутрішніх чинників мотивації поведінки. У суспільній свідомості цей процес відбився у різноманітних теоретичних конструкціях, які створили етичну парадигму індивідуалізму, що найбільш виразно постала в утилітаризмі, персоналізмі, екзистенціалізмі.

В педагогічній теорії та практиці посилився наголос на формуванні в учнів ініціативи, свідомої дисципліни, особистої відповідальності, вияву творчості у навчанні та позакласній діяльності. Індивідуалізм вважався у радянські часи етично неприйнятним, у наш час значення та цінність цієї риси характеру поступово зростає.

Особистісно орієнтовані педагогічні концепції у пострадянській період починають усе більшою мірою впливати на освітню практику. В цьому дискурсі слід указати на розроблену українськими педагогами, психологами та філософами концепцію життєтворчості, за якою провідною метою виховання є формування у молоді здатності самостійно, творчо розробляти та здійснювати свій життєвий проект, оволодівати мистецтвом життя, тобто високою майстерністю в творчій побудові власного життя на ґрунті знання його законів, розвиненій самосвідомості, цілеспрямованій життєвій активності.

Центральним технологічним елементом цієї педагогічної системи є життєве проектування, яке включає розуміння людиною індивідуально-особистісної картини світу, свого життєвого призначення, формул життєвого кредо, постановки життєвих цілей та визначення життєвих пріоритетів, осмислення життєвої перспективи.

Зростання ролі індивідуальності, звісно, не слід плутати з індивідуалізмом, який є гіпертрофією індивідуального, порушенням рівноваги між індивідуальним і соціальним. К. Юнг, аналізуючи етіологію індивідуалізму, зробив висновок, що в існуванні кожної людини і суспільства

є, з одного боку, потужне прагнення до індивідуалізації, уособлення, а з іншого – бажання злитися з чимось більшим, спільним. Саме у другому міститься можливість, на думку О. Донченко, взаєморозуміння всіх людей і народів і закладається механізм переходу від “Я” до “Ми” [141, с. 9]. Оскільки рівновага даних прагнень є нестійкою, у наш час терези похитнулися у бік індивідуалізму.

Природно, що головною силою у вихованні гуманної особистості повинна стати освіта, вона має можливість сприяти формуванню відчуття рівноваги між соціальним та індивідуальним. Для того, аби школа здійснила кардинальний поворот у бік формування гуманної особистості, в першу чергу, потрібне усвідомлення необхідності змін, які мають відбутися в педагогічній технології викладання навчальних предметів і загалом спілкування. Ця технологія повинна мати характер реального педагогічного співробітництва, яке поки що залишається на рівні гасла. Виховання людини, здатної до гуманістичного спілкування, можливе тільки за умови подібної поведінки педагогів [398, с. 6].

Формуванню гуманістичної особистості, на наше переконання, сприятиме, крім інших засобів, і мовна картина світу, яка має гуманістичну основу. Особливо яскраво це відбито в утворенні морально-етичних назв, що не тільки визначають відповідне поняття, але й містять у собі оцінку – суспільну думку про це поняття. Слова, якими позначають чуйне ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності, супроводжуються позитивною оцінкою, яка має своєрідні способи вираження в мові. Для слів з антигуманістичним змістом властива негативна конотація з особливими засобами репрезентації. Позитивність виражається складними словами, перша частина, яких *добро –*, *благо –*, *велико –*, *правдо –*. Наприклад, добросовісність, добродійність, благородство, великодушність, правдомовність, доброзичливість тощо. Складні слова, що починаються з частин *зло –*, *слабо –*, *легко –*, *корисне –*, *марно –*, визначають негативні поняття: *злослів'я*, *злопам'ятність*, *зловживання*, *зловмисність*,

слабохарактерність, слабовольність, слабодухість, легковажність, легкодухість, користолюбство, марнотратство. Перелічені мовні елементи використовуються як своєрідні сталі показники (маркери). Наприклад, гонитва за власним успіхом оцінюється негативно, про що свідчить наявність у назві цього суспільного явища елемента *марно* –: *марнославодство*, яке є словотвірною калькою латинського *kenodoxia*, що утворене способом основоскладання від *kenos* “пустий, марний” і *doxa* “слава”.

Існування співвідносних морально-етичних понять зумовлює існування для їх визначення назв із протилежними значеннями. Наприклад, показник позитивності *лагод* – (*лагодити*) протиставлений показнику негативності, похідному від дієслова *зіпсувати*, у назвах *лагідність* і *зіпсованість*. Маркеру *лагод* – (*лагодити*) можна протиставити і маркеру *похаб* – у слові *похабність* (застаріле *похабити* “пошкодити, зруйнувати”). Однокореновими зі словом *похабність* є бойківські діалектні *хабина* “здохлятина”, *хабаль* “перелюбник” і польське діалектне *хабаль* з останнім із значень (*chabal*). Мовна картина містить гуманістичні вимоги до міжособистісного спілкування, репрезентовані у численних прислів'ях. Наприклад, *мудра голова – не говорить лихі слова; лагідні слова роблять приятелів, а гострі – завзятих ворогів; добрим словом мур проб'єш, а лихим і в двері не ввійдеш, щире слово три зими гріє; не ласкаве слово хороше, а правдиве; пізнати по носі, хто змерз, а по мові – хто пес*.

Отже, головною перешкодою на шляху досягнення людиною задоволення життям постає здебільшого не бідність (адже бідність – поняття відносне: навіть у наш час Україна за рівнем життя залишає позаду чимало країн), не брак працелюбності (бо традиційно українці не лише вміють працювати, а й вважають працю за чесноту), а недостатня розвиненість гуманних відносин.

Сучасне українське суспільство нагадує, за порівнянням Т. Трухія і О. Шпака, птаха з одним сильним крилом – науково-технічним рівнем, і значно слабкішим іншим – рівнем практичної моралі. Всупереч відносно

високій освіченості, сучасна людина залишається носієм низької культури спілкування, що породжує постійні конфлікти у діловій і побутовій сферах [398, с. 11]. Зміни на краще у цій сфері можливі за умови суттєвого вдосконалення морально-етичного виховання, одним із засобів якого є мовна картина світу.

Висновки до третього розділу

- Освітня діяльність у сучасному світі набуває особливого значення. В ній убачають спосіб вплинути на майбутнє людства і навіть відвернути небезпеку його знищення. Необхідність упровадження нової парадигми взаємодії людини з природним і соціальним середовищами, що ґрунтується на нерозривному зв'язку людства як “живої речовини” з матеріально-енергетичними силами біосфери Землі завдяки науці та її використанню в інтересах людства. Втілення цієї парадигми у життя можливе шляхом відповідної освітньої підготовки людей, у тому числі комунікативної, солідарних на основі загальних видових ідей, дій та загальнолюдських цінностей. і здатних піклуватися про мир на Землі та довкілля, оскільки вид, який втрачає природне середовище, зникає.

- Незважаючи на наявність у науковій літературі значної кількості інформації, а це дослідники пов'язують із настанням ери інформаційного суспільства, у дійсності обсяг знань у сучасної пересічної людини у деяких сферах знань є незначним. Зокрема, є тенденція до збіднення мовної природної картини світу, у якій кількість назв представників флори і фауни зменшується. Це збіднення свідчить не лише про недостатність уваги до стану цього середовища у суспільстві, а й незадовільність екологічного виховання.

- Мовна картина світу є ментальним дзеркалом національно-культурних цінностей будь-якої етнокультурної спільноти. Дослідження

лексичних фондів мов, що є скарбницями відображених мовними засобами етнічних і водночас уселюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку національного менталітету, яскраво виражену національну самобутність, особливості взаємодії з навколишнім середовищем – природним і соціальним. Освітній процес, що ґрунтуватиметься на цій специфіці, сприятиме вихованню представника певної етноспільноти.

- У сучасну епоху найбільшою перешкодою на шляху людини до психологічного комфорту є не брак освіченості, неписьменність або нерозвиненість, а “недосконалість міжособистісних стосунків, що виявляються в агресивності, необ’єктивності, нечулості у спілкуванні”, тобто низький рівень практичної моралі. Недоліки втілення у життя норм сучасної практичної моралі у формі комунікативних стереотипів можна назвати виявами “конфліктної культури”. Завдання педагогів запобігати цим виявам, формуючи у свідомості вихованців високі морально-етичні цінності, репрезентовані мовними засобами, та прийнятні засоби спілкування.

- Освіта повинна формувати здатність до безконфліктного спілкування, важливою ознакою якого є суб’єктно-суб’єктні стосунки між комунікантами, рівноправними і однаково шанованими, що є синтезом і практичним утіленням гуманних якостей її учасників. Стратегічна мета сучасної освіти зміщується від проблеми всебічного розвитку на моральний, а точніше – формування гуманної особистості, здатної у діловій, побутовій і політичній сферах уникати конфліктів і знаходити шлях до компромісів.

- Формуванню особистості сприяє мовна картина світу, яка має гуманістичну основу. Виховний потенціал цієї картини репрезентований, наприклад, в утворенні морально-етичних назв, що не тільки визначають відповідний концепт, але й містять у собі оцінку – суспільну думку про цей концепт. Слова, що позначають чуйне ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності, супроводжуються позитивною конотацією, яка має своєрідні способи вираження в мові.

- Дослідження мовної картини світу, що є відображеними мовними засобами тезаурусами національних і водночас загальнолюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку пріоритетів універсальних цінностей у виховній сфері певної етноспільноти (здоров'я, розум, чесність, порядність тощо), що сприятиме ефективнішому їх формуванню.

- Освіта повинна ґрунтуватися на специфічному національно-культурному розвитку нації, особливостях психічного складу та історичних традиціях, які спричиняють суттєві відмінності у сприйнятті різними народами здоров'я у контексті ієрархії цінностей. З цього погляду здоров'я в українській етноспільноті, про що свідчить мовна картина світу, займає одне з провідних місць, оскільки без нього втрачають сенс такі цінності, як багатство і краса.

- Увага до фізичного виховання ґрунтується на усвідомленні здоров'я людини як найвищої цінності, яка в українській ієрархії цінностей є самодостатньою тоді, як, наприклад, у англійців, про що свідчить зіставлення фрагментів англійської та української мовних картин світу, простежується відмінне від українського уявлення, за яким здоров'я лише у поєднанні з багатством забезпечує успішне існування людини.

- Сучасна ситуація глобалізації і взаємовпливів культур призводить до перегляду і модифікації національно-культурних цінностей, однак у своїй цілісності це не руйнує базових ціннісних стереотипів української етноспільноти, у тому числі на фізичний розвиток. У формуванні здорового способу можливе використання виховного потенціалу мовної картини світу – репрезентованого мовними засобами ментального дзеркала національно-культурних цінностей етнокультурної спільноти, до яких належать і здоров'я людини.

- Виховання людини, здатної до гуманістичного спілкування, можливе тільки за умови подібної поведінки педагогів, а тому для того, щоб школа здійснила кардинальний поворот у бік формування гуманної

особистості, потрібна відповідна підготовка учительсько-викладацького складу та усвідомлення ними необхідності змін викладання навчальних предметів і загалом спілкування на суб'єкт-суб'єктній основі.

- В умовах постіндустріального суспільства розвиток гуманітарної освіти чітко зорієнтований не на розрив, а на дедалі тіснішу його інтеграцію з освітою природничонауковою. Формою такого синтезу в гуманітарній освіті є, зокрема, можливість у мовній картині світу репрезентації знань з різних наук, сфер життя розглядати як відображені у мові окремі частини цілого з позицій ціннісного сприйняття Універсуму.

РОЗДІЛ 4

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ АСПЕКТІ

4.1.Праксеологічний компонент мовної картини світу: філософсько-освітній аналіз

Важливим напрямом освіти є трудове виховання, яке в умовах трансформації українського суспільства набуває особливого значення, адже докорінні перетворення в усіх сферах життя зумовили необхідність невідкладних заходів щодо прискорення радикальних змін у часи економічної, політичної і соціальної кризи, вивести з якої можуть лише спеціально підготовлені люди.

Криза сучасного бачення світу, духовні пошуки, спрямовані на усвідомлення світу, що постійно змінюється, місця в ньому людини водночас із її життєвими позиціями, шляхами подолання кризи, – все репрезентується у мові, а тому дослідження сучасної мовної картини світу – це вивчення різних аспектів нашого життя з дещо незвичної позиції – мовної. Праксеологічний (трудовий) мовний компонент репрезентує зміст відповідного аспекту буття, оскільки мова “наскрізь” пронизує світ людини, а тому здатна відобразити найбільш відкрите для загалу і потаємне, важливе для сьогодення і стале, розраховане на віки, а це пов’язане з тим, що, як слушно зазначав М. Гайдеггер: “Ми, люди, щоб бути тим, ким ми є, вбудовані в мову і ніколи не зможемо з неї вийти, щоб можна було оглянути її ще якось іззовні... [426, с. 272]”.

Трудовий (праксеологічний) аспект буття людини був предметом дослідження багатьох філософів, педагогів, дослідників в інших галузях наук, політичних і культурних діячів з часів Античності до сьогодення. Цим займались Демокріт, Г. Гегель, С. Булгаков, Д. Гелбрейт, О. Тоффлер,

Ж. Фурастьє, Г. Сковорода, К. Ушинський. А. Макаренко. Праксеологічний мовний компонент вивчався мовознавцями О. Благодатною, В. Дейнекою, М. Романюхою. Основною думкою, що об'єднує дослідників, є, мабуть, теза Г. Гегеля про те, що праця є умовою й основою формування людини як діяльної істоти, що, працюючи й розпредмечуючи навколишній світ, здійснює власне самовираження і самоствердження [369, с. 510].

Щодо важливості трудового виховання висловлювались вітчизняні філософи, педагоги, видатні політичні діячі минулого і сучасності. які не мислили виховання поза працею. Вже Володимир Мономах у своєму “Повчанні дітям” писав: “Старших шануй, як батька, а молодших, як братів. У домі своєму не лінуйтеся, але за всім доглядайте”. Український філософ Г. Сковорода вбачав щастя людини тільки у “спорідненій праці”. “Щастя полягає, – він писав, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству... Звідки ж вродиться труд, якщо нема охоти і старанності. Труд є живий і невсипущий всієї машини хід доти, поки породить справжню справу.. Коротко сказати, природа запалює до справи і зміцнює в труді, роблячи труд солодким [232, с. 155]”.

Значну роль праці як засобу виховання особистості відзначав К. Ушинський. У своїй роботі “Праця в її психічному і виховному значенні” він наголошував, що людина формується й розвивається у трудовій діяльності, оскільки праця, по-перше, є основою і засобом людського існування і, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового й морального вдосконалення людини. Ось чому, на його думку, вихователь, якщо він бажає щастя людині, повинен готувати її до праці [232, с. 155].

Переконалий, що праця була і залишається природною необхідністю людини, К. Ушинський писав: “Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті [405, с. 107]”. Педагог відзначав: виховання повинно

прищепити любов і жадобу до серйозної праці, дати звичку до праці, бо справжня серйозна праця завжди важка.

Цікавими є міркування К. Ушинського про вирішальне значення праці не лише у формуванні особистості, а й у розвитку суспільства. Він зазначав: “Якби люди винайшли філософський камінь, то біда була б ще не велика: золото перестало б бути монетою. А якби вони знайшли казковий мішок, з якого вискакує все, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком заміняє всяку працю людини, то сам розвиток людства зупинився б: розпуста і дикість заволоділи б суспільством, саме суспільство розпалося б: із знищенням необхідності особистої праці історія повинна припинитися [405, с. 106]”.

Погляди К. Ушинського поділяв А. Макаренко, який вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: “Правильне... виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове [217, с. 262]”. На новому етапі суспільного розвитку В. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції у сфері виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. “Виховну місію школи, – писав педагог, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини [217, с. 263]”.

Діяльність людей та їхні соціальні відносини складають основний зміст суспільного буття людства загалом і кожної особистості зокрема. Найважливішою особливістю людського буття є те, що людина (на відміну від тварини) привносить у світ суцього іманентні ментальні характеристики “екзистенціального світу” своєї свідомості, не лише праксеологічно, у процесі праці, а й інтенціонально освоюючи предмети своєї діяльності, вкладаючи у них те, що об’єктивно, поза присутністю людини, у реальному світі не існує.

Діяльність людини та результати цієї діяльності набувають нову – антропометричну якість: здатність нести у собі інтенціональне відображення

людської свідомості, служити людині репрезентацією її сутності. Інакше кажучи, діяльність людини та результати цієї діяльності на відміну від природних феноменів мають дуалістичну природу – об’єктивну, маніфестовану як наочна реальність, і суб’єктивну, маніфестовану як екзистенціальні ціннісні змісти. Все, що людина робить, містить ці змісти. Ця здатність свідомості людини виявляється у мовній картині світу: “люди приписують звукам свого мовлення змісти, які вони фізично – як коливання повітря – не мають [181, с. 26]”. Саме через це відбувається змішення мови “як феномену, що має свої корені в екзистенціональній конституції виявлення тут-буття [428, с. 173]”, і мислення, завдяки якому ми маємо мову, наділену думкою, тобто осмисленим функціонуванням мови [387, с. 172].

Буття набуває свого сенсу завдяки зв’язку з людиною. Людина живе не тільки у матеріальному “світі речей”, природних і набутих у процесі праксеологічної діяльності, а й у внутрішньому “життєвому світі”. “Світ сенсів – світ продуктів людської думки – великий і неосяжний. Це свого роду “другий Усесвіт”, існуючий поряд з тим, що розширюється, космічним Усесвітом. Але, на відміну від останнього, він виникає і розширюється завдяки зусиллям людства. Людина – творець цього Всесвіту, який є царством людського розуму. Створюючи і розвиваючи його, вона, одночасно, створює і розвиває саму себе [181, с. 28]”.

Отже, антропологічний феномен діяльності людини полягає не лише в праксеологічній діяльності як такій, а й в осмисленні цієї діяльності, оскільки це процес формування “світу сенсів”, які людина вкладає в свої дії. Репрезентація цих сенсів не тільки “в собі”, а й “для себе” відбувається у створенні мовної картини світу, у складі якої ця діяльність представлена суб’єктивно-ціннісно.

У філософсько-освітньому дискурсі світ цінностей, як слушно зауважувала І. Сухіна, є втіленням синергетичного принципу, за яким майбутня модель діяльності вже закладена в сьогоденні у вигляді її потенційної можливості (перспективи розвитку), передбачаючи відповідні

оптимальні умови і засоби реалізації. Тим самим цінності виступають креативними аттракторами людської життєдіяльності, втілюючи у собі інтенціональну силу майбутніх дій. Вони демонструють властивий свідомості людини потенціал випереджувального світосприймання, його здатність визначати цілі своєї діяльності наперед у вигляді так званих ментальних або “ідеальних моделей” досконалості діяльності. Це, зі свого боку, супроводжується пошуком нових способів і методів мислення, розвитком релігійних учень, філософських систем, наукових теорій, моралі, права, естетичних моделей дійсності, вдосконаленням техніки і технології виробництва і відповідно – зміною самого способу життя людини [387, с. 176]. Всі ці пошуки здійснюються при посередництві мови, стимулюючи її динаміку та зміни.

Саме репрезентовані у мові цінності (як фундаментальний онтологічний чинник розвитку праксеологічної сфери людини) сприяють тому, що процес розвитку соціокультурних систем відбувається зсередини. Тому при всіх зовнішніх впливах на цей процес тих умов, в яких він існує (наявність природних ресурсів, клімат тощо), рушійною силою трансформацій є лише людина. Ця сила зумовлена прагненням людини визначати цілі і вибирати способи і засоби своєї праксеологічної діяльності. В основі економічного прогресу лежить перманентна трансформація цілей людської діяльності в засоби їх реалізації.

Людина є суб'єктом, що перетворює світ унаслідок своєї діяльності з позицій своїх цінностей (уявлень про сенс і мету життя, покликання в світі, добро і зло, обов'язок, справедливість, щастя тощо), які виходять на передній план у системі соціокультурних цінностей, виявляючи свій загальнолюдський зміст. Ці загальнолюдські цінності (трансуб'єктні) є сталими. історично не локалізованими. До них належить гуманістично спрямована діяльність людини, без якої втрачають сенс інші цінності, які не менш важливі, проте такі, що базуються на ній.

Транссуб'єктна цінність, якою є гуманістично спрямована діяльність людини, зберігає своє значення і в наш час, набуваючи нові обертони, пов'язані з демократизацією суспільного життя України і реформуванням усіх сфер життєдіяльності людини. В умовах політичної, економічної, соціальної кризи змінилися погляди, життєві цінності, способи поведінки в соціальному середовищі, цілі й методи пристосування до нових соціально-економічних умов ринкової України.

Значна кількість населення колишнього Радянського Союзу виявилася не готовою до жорстких реалій пострадянської України, у якій, окрім проголошення незалежності, самостійності, свободи й демократії, спостерігається безробіття, соціальна незахищеність, низька зарплатня та водночас стрімке збагачення частини населення. Люди втратили звичну стабільність та впевненість, яка керувала їхньою соціально-професійною поведінкою. Натомість вони отримали шанс будувати своє життя за принципами особистого ризику й відповідальності, підприємництва, вільного вибору сфери діяльності на основі нового розуміння гуманістично спрямованої праці як базової транссуб'єктної цінності, підготувати до якої покликана освіта.

І філософів, і педагогів, представників інших наук хвилює небезпека трансформації такої базової цінності, якою є праця (Е. Гіденс, О. Олійник, Б. Шемеляк, С. Волошин, І. Середницька та ін.). Праксеологічний мовний компонент відбиває окремі деформації цієї базової цінності у свідомості молоді, а тому підстави для стурбованості у філософів і педагогів є. Цій компонент поступово набуває кримінального відтінку, що, безперечно, пов'язано з усвідомленням пересічним громадянином економіки України як кримінальної. Зокрема, концепт “робота”, ймовірно, від впливом деформації базових цінностей у свідомості деяких українців і ЗМІ починає репрезентуватися словосполученнями *робота рейдерів, кілерів, повій, жебраків* тощо без традиційного негативного забарвлення. Цей концепт завжди мав інший зміст в аргі, ніж у літературній і діалектній мові

(порівняймо арготичні львівські і дрогобицькі *робота* “крадіжка”, *мокра робота* “справа, пов’язана з убивством”, *дельо* “крадіжка”, *пішов на дельо* “пішов красти”, *тьомное дельо* “крадіжка”, одеське і харківське *мокроє дельо* “крадіжка з убивством”. Те саме властиве для англійського арготичного *job* “крадіжка”).

Нелітературні утворення, набувають ознак рівноправності у мовленні деяких українців. Тривожить також факт утворення від назв шанованих професій молодіжних сленгізмів: *косарі* “рейдери”, *дояри* “рекетери”, *кондуктори* “кишенькові злодії”. Безперечно, підстави для хвилювань існують, проте подає надію неприйняття мовної картини світу та цінностей контркультури носіями загальнонародної культури. 60% студентів під час проведеного дисертанткою опитування хоча й визнали можливість вживання словосполучень *робота рейдерів, кілерів, повій, жебраків* тощо без негативного забарвлення, не вважали “роботу” цих осіб позитивною. Крім того, вони сприймали їх як антонімічні словосполученням *робота комбайнерів, учителів, інженерів, листонош* тощо, інші 40% опитаних взагалі не визнавали можливість уживання словосполучень *робота рейдерів, кілерів, повій, жебраків* тощо без негативного забарвлення.

Непокоїть також інфантильність молоді, сприйняття нею життя як розваги, що репрезентується словами та фразеологічними виразами – *робота на полі* “відпочинок за кордоном, наприклад, на Канарах”, *робота на поляні* “вживати алкоголь”, *напрацювався* “перепив”, *бригада* “група відпочиваючих”. Слід визнати, що сприйняття життя як розваги підтверджуються результатами досліджень соціологів, за якими серед життєвих цінностей української молоді друге місце, після сім’ї, посідають проблеми, котрі характеризують сферу дозвілля (друзі, вільний час, хобі тощо). Такі цінності молодих громадян України, як робота, успіх у суспільстві, заснування власної справи, тобто все те, що є чи не найважливішою проблемою самовизначення людини, за результатами опитування, займають не найперші місця [84, с. 124].

Виховувати дітей завжди було важко. Особливо проблематично виховувати їх, готуючи до гуманістично спрямованої праці в умовах кризової економіки з величезним сектором тіньової та елементами злочинної економіки. Головне завдання трудового виховання для сьогодення вбачається в тому, щоб виховати готовність заробляти собі на життя власною працею, вберегти молодих людей, які вступають у життя, від прагнення “робити гроші” будь-яким, можливо, протиправним способом, зберегти у трудовій моралі цінність виробничої (у широкому розумінні – розумової та фізичної) трудової діяльності та повагу до людини праці, що заробляє на життя створенням матеріальних і духовних цінностей.

На жаль, частина сучасної молоді не розглядає роботу як засіб самореалізації і самоствердження і вважає, що головне у житті – заробити гроші. Зокрема, про це свідчать результати проведеного за ініціативою комітету у справах молоді Держинської адміністрації Кривого Рога соціологічного дослідження життєвих та професійних орієнтацій студентів педагогічного і гірничого інститутів, двох технікумів і трьох професійно-технічних училищ. В опитуванні брали участь 420 респондентів. Обсяг вибірки становив 10% студентів старших курсів різних спеціальностей. Головна проблема більш як для 80% студентів – їхнє матеріальне становище [393, с. 170]. Найбільша кількість студентів звернула увагу на те, що для досягнення матеріального добробуту вони працюватимуть там, де багато платять (30-35%), причому згодні на будь-яку роботу – за спеціальністю чи ні – була б висока зарплатня [393, с. 171].

При опитуванні 64% студентів соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького університету (вибірка становила 146 осіб) висловили бажання працювати заради грошей будь-де. Безперечно, при опитуванні не йшлося про зв'язок респондентів з кримінальним або напівкримінальним світом, проте насторожує факт зневаги власними здібностями, мріями, захопленнями при виборі майбутньої роботи. Невже головне – гроші? Так думають носії аргю, які словом *бог* позначають гроші (слово записане Л. Лихачовим під час

будови Біломорбалтійського каналу серед злодіїв-засуджених і включене у працю “Черты первобытного примитивизма воровской речи” у 1931 році) [119, с. 75].

Перебільшення ролі грошей у житті людини може призвести до втрати духовності. Гроші самі собою не “створюють” і не “руйнують” людину як особистість. Вони, як техніка, індиферентні до індивіда і обслуговують людей різних політичних, релігійних та культурних орієнтацій. Усе залежить від людини, наявності в ній або сил розуму, духовності, або сил наживи, гонитви за грошима.

У свідомості людини є небезпека формування того, що С. Булгаков називає економізмом. Прикмети цього явища він знаходить на всіх напрямках життєвого процесу: в прагненні до особистого збагачення; в почутті неволі буття; в напруженні господарської енергії, що однаково відображаються і в розвитку науки, і космосу; в господарській природі культури; в розумінні багатства переважно в економічному розумінні; в непереборності трудової боротьби за життя тощо.

У філософській інтерпретації економізму відповідає “економічний матеріалізм”, який сповідує “чисте” господарство. З господарювання при цьому зовсім вилучена духовність, а разом із нею – індивідуальність, творчість, історія, – все те, що складає властивості справжнього буття людини. В економічний кругообіг, немов у величезну реторту, втягується людина, суспільство, природа, культура, світ загалом. Ця “економічна машина” не зважає на жодну логіку, крім своєї власної [367, с. 509]. Безперечно, уявлення про діяльність як “чисте” господарювання – це основа формування антигуманістичного світогляду, втрати духовності.

Як слушно зауважував А. Макаренко, людина не виховується частинами. Трудове виховання тісно пов'язане з розумовим і моральним вихованням, оскільки моральність формується на основі світогляду й самосвідомості особистості у всіх її виявах. Праксеологічний мовний компонент світу, який є важливим чинником і репрезентантом професійного

становлення людини, одночасно маніфестує ступінь розвитку мислення людини, її обізнаність у певній галузі знань, наявність гуманістично спрямованих цінностей або певних аксіологічних деформацій. Усе це, а особливо останнє, робить праксеологічний мовний компонент актуальним для філософського і педагогічного осмислення і використання в освітній практиці.

4.2. Виховний потенціал праксеологічного компонента мовної картини світу

Освіта на рубежі переходу до постіндустріального розвитку всієї цивілізації, коли вже початковий капітал розподілено, а звичайні капіталовкладення не мають значного впливу, а провідну роль в економіці відіграють володіння інформацією і використання інновацій виробничого менеджменту, потребує перегляду засад підготовки майбутніх фахівців. Цей перегляд зумовлений тим, що у сферу виробництва вносяться кардинальні зміни (автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробництва), корінним чином змінюється соціальне та духовне життя людей. Помітними стали зміни в структурі і якості робочої сили, що зумовлює потребу інновацій у діяльності освітніх закладів. Саме тому в умовах незалежності України зростає інтерес до проблеми професійної підготовки молоді і, як наслідок, існує низка праць та дисертаційних досліджень, у яких проаналізовано зміст основних напрямів професійної підготовки в умовах переходу країни до ринкових відносин. Ці проблеми досліджували В. Кравецький, І. Уличний, О. Джура, А. Массанов Л. Мітіна, Н. Побірченко, дисертанти Г. Климов, Д. Разанов, І. Матяш, К. Несторенко та ін. [177, с. 20].

Підготовка фахівців вітчизняними науковцями зазвичай аналізується у контексті економічних, політичних і соціально-демографічних змін у країні, тим часом, на наш погляд, при такому аналізі потрібен екскурс в історію цих

змін та подальше їх філософське осмислення. Цей екскурс, що у скороченому вигляді пропонується нами, доцільний для окреслення загальних тенденцій економічного розвитку, з яким тісно пов'язані інновації в освітній сфері. Крім того у підрозділі акцентується увага на тому, що зміни у структурі і якості робочої сили впливають на праксеологічний (трудовий) компонент мовної картини світу. Зміни у цій картині, яка загалом є консервативною і сталою, симптоматичні, оскільки маніфестують певні трансформації у світогляді її носіїв, урахування яких є важливим в освітньому процесі.

Порівняно недавно в українській мові почали з'являтися евфемістичні заміни назв непрестижних професій: *технічка, технічний персонал* – замість *прибиральниці, посудомийки*; *майстер машинного доїння, оператор машинного доїння* – замість *доярки, водій* – замість *шофера* та ін. Евфемістичні заміни пов'язуються не лише зі змінами характеру роботи представників цих професій (дійсно, існують суттєві відмінності між традиційним доїнням і сучасним – з використанням відповідних апаратів тощо), а й з метою ушляхетнення назв професій, якими робітники не хочуть називатися. Наприклад, дисертанткою зафіксоване протиставлення назви своєї професії водіями маршруток слову *тракторист*. Водії не хочуть, щоб їх називали *шоферами*, бо, за їхніми словами, *шофери у полі на тракторах їздять*. Це протиставлення ґрунтується на усвідомленні водіями маршруток своєї професії як більш престижної порівняно з трактористами. Втрата престижу професій і відповідно втрата цими професіями своїх позицій в аксіологічному вимірі стає зрозумілішою з точки зору трансформації економічної сфери.

Сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що економічне буття – це буття людини, яке акумулює в собі різні форми життєдіяльності, у тому числі економічну. Саме людина є сукупним носієм економічної системи загалом, відтворюючи у цілісному вигляді економічне життя – і розмаїття соціально-економічних взаємодій, і форми людського спілкування, які об'єднують бажання, вміння і сили людей.

Економіка завдяки людині стає універсальною матеріально-духовною сферою, що постійно змінюється та вдосконалюється. Інакше і бути не може, адже “на того, хто входить в одну і ту ж ріку, течуть все нові і нові води”. Мудрість Геракліта є слушною для розвитку окремої особистості, для економіки та освіти, тісно з нею пов’язаною. “Все тече, все змінюється, немає нічого нерухомого”, відзначав цей філософ.

Протягом ХХ століття в системі зайнятості відбулися суттєві зміни, які у наш час істотно поглибилися і спричиняють трансформації у сфері попиту і пропозицій на ринку праці, і, як результат, у сфері освіти. Особливо важливим є відносне розширення сфери розумової праці за рахунок фізичної. Саме це призвело до того, що до 2003 р. спостерігалася стійка тенденція до зменшення як кількості навчальних закладів (ПТУ), так і кількості учнів у них. У системі вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації також відбулося загальне їх скорочення (з 782 у 1995/96 р. до 619 у 2004/05 р.) насамперед за рахунок зменшення чисельності державних навчальних закладів (з 735 у 1995/96 р. до 586 у 2003/04 р.) при збільшенні кількості таких недержавних закладів за цей період майже на 80% та зниження загальної чисельності студентів майже на 70 тис. осіб [72, с. 111].

Чим пояснити цю тенденцію? Передусім, падінням обсягів промислового виробництва, яке почалося 1990 р. й різко посилювалось у 1991-1994 рр. через розрив традиційних торговельно-економічних зв’язків. Це падіння призвело до того, що нині в Україні обсяг промислового виробництва становить приблизно 37% від рівня 1990 р. [370, с. 118]. Можливо, ця тенденція пов’язана з масовою еміграцією спеціалістів робітничих професій з України за кордон, що спричинило попит на них на ринку праці? Не виключено, що причини змін більш глобальніші, оскільки частка спеціалістів робітничих професій, так званих “синіх комірців”, зменшилась порівняно з часткою представників розумової праці (“білих комірців”) не лише в Україні.

Англійський соціолог Е. Гіденс констатує, що система зайнятості в усіх індустріалізованих країнах зазнала істотних змін ще у ХХ столітті. До середини цього століття робітники фізичної праці становили 2/3 працюючого населення, а у 1990 році уже лише 3/4 зайнятого населення. Приблизно 28% з них становили кваліфіковані робітники, 35% – напівкваліфіковані, а 10% не мали ніякої кваліфікації. За переписами населення Великобританії, що відбувалися 1971-го, а потім 1981 року, частка людей, що працювали “синіми комірцями”, зменшилася серед чоловіків з 62% до 56%, а серед жінок – з 43% до 36%. Посади фахівців та управлінських кадрів зросли майже на 1 мільйон. Скорочення обсягу фізичної праці тісно пов’язане зі зменшенням частки осіб, зайнятих у виробничій сфері [113, с. 371].

Трансформації у складі робочої сили пов’язані з технологічними змінами в індустріальній сфері. Приблизно двохсот років тому Адам Сміт, один з основоположників сучасних економічних теорій, визначив переваги, які надає поділ праці, у показниках зростаючої продуктивності. Його найвідоміша праця “Про багатства націй” відкривається описом поділу праці на фабриці, де виробляються шпильки. Одна людина могла виготовити приблизно двадцять шпильок на день. Однак, поділивши виробниче завдання на ряд простих операцій, десять робітників, співпрацюючи між собою, могли виготовити за день 48 тисяч шпильок. Інакше кажучи, норма виробітку на одного робітника зросла від 20 до 4800 шпильок.

Понад століття потому інновації А. Сміта дістали найповніший вияв у працях Ф. Тейлора, американського консультанта з питань управління. Підхід Ф. Тейлора до того, що він називав науковим менеджментом, полягав у дослідженні виробничих процесів з метою їх поділу на нескладні операції. Ф. Тейлор був зацікавлений у підвищенні ефективності виробництва, проте приділяв мало уваги результатам цієї ефективності.

Масове виробництво потребує масових ринків збуту, і одним з перших, хто взяв до уваги цей зв’язок, був промисловець Г. Форд. Фордизм поглиблював тейлорівські принципи наукового менеджменту, його

нововведення є системою масового виробництва, прив'язаною до масових ринків. Г. Форд створив перший автомобільний завод у Гайленд-парку, штаті Мічіган, 1908 року, щоб виробляти лише один продукт – “Форд” моделі Т. Це дало можливість запровадити спеціалізовані інструменти та устаткування, створені для швидкості й простоти операцій.

Однією з найважливіших інновацій Форда була сконструйована ним конвеєрна лінія, ідея котрої, як кажуть, належала чиказьким різникам худоби, які оббілювали туші тварин на рухомій лінії. Кожний робітник на конвеєрній лінії Форда виконував спеціалізоване завдання, наприклад, умонтовував ручки у лівобічні дверцята автомобілів, що рухалися конвеєром. До 1929 року, коли виробництво моделі Т припинилося, було виготовлено 15 мільйонів автомашин.

Був час, коли здавалося, що фордизм є майбутнім промислового виробництва. Однак на практиці це не підтвердилося. Цією системою можна скористатися лише в таких галузях, де виробляються стандартизовані товари для великих ринків. Запровадження механізованих виробничих ліній вимагає величезних коштів, а система Форда є зовсім негнучкою; скажімо, щоб внести зміни у виріб, необхідне значне реінвестування коштів. Крім того, в тих країнах, де робоча сила коштує дорого, фірми, конкуруючи з компаніями країн, де вона ціниться дешевше, стикаються з труднощами. Це був один із чинників, котрий призвів до піднесення японської автомобільної промисловості, а згодом і розквіту Південної Кореї.

Фордизм і тейлоризм деякі представники промислової соціології називають системами низької довіри. Особи, які виконують робочі завдання, піддаються суворому нагляду і мають незначну свободу дій. Там, де існує система з низьким рівнем довіри, ступінь невдоволення працівників є високим, а виробничі конфлікти трапляються часто.

Система високої довіри – це система, у якій робітникам дають можливість контролювати темп і навіть зміст їхньої праці в межах генеральних напрямів компанії. З початку 1970-х років і дотепер фірми у

Західній Європі, Сполучених Штатах та Японії експериментували з альтернативами системам низької довіри. До них належали автоматизовані конвеєри та групове виробництво, за якого робоча група відігравала визначальну роль при виконанні завдання. Прикладом групового виробництва є гуртки якості – групи з п'яти до двадцяти робітників, які регулярно збираються для обговорення та розв'язання виробничих проблем. Ці гуртки були започатковані у Сполучених Штатах і взяті на озброєння кількома японськими компаніями, а згодом, у 1980-х роках, стали популярними на Заході [113, с. 370]. Заводи-гіганти відійшли в історію. Так, в Японії підприємства з кількістю працюючих менш ніж 200 осіб випускають 70% продукції країни, а у США – приблизно 45% [285, с. 383-385].

Вдосконалення економічного менеджменту торкнулося всіх сфер промисловості. Від колишніх “синіх комірців” вимагається у наш час значно вищий рівень інтелектуального розвитку і більш розвинутий тип кооперативної поведінки. Фактично, поступово зникає межа між “синіми і білими комірцями”. Дослідження робочої сили, проведене урядом 1990 року, довело, що на фізичній роботі було зайнято трохи більше 50% чоловіків та 33% жінок. “Білих комірців” та фахівців-професіоналів було порівняно небагато. До середини нашого століття робітники фізичної праці становили менше 2/3 працюючого населення, а сфера розумової праці відповідно розширилася.

Цікаво, що ця тенденція властива не лише для України. За переписами населення Сполученого Королівства, що відбувалися 1971-го, а потім 1981 року, частка людей, що працювали “синіми комірцями”, зменшилася серед чоловіків з 62 до 56%, а серед жінок – з 43 до 36%. До 1981 року на рутинних роботах “білих комірців” було зайнято на 170 тисяч менше чоловіків, і таку ж роботу виконувало на 250 тисяч більше жінок. Скорочення обсягу фізичної праці тісно пов'язане зі зменшенням частки осіб, зайнятих у виробничій сфері. 1981 року на виробництві працювало менше на 700 тисяч чоловіків та на 420 тисяч жінок, ніж десятьма роками раніше. 1990 року

“білими комірцями” були 31% жінок і лише 6% чоловіків, тоді як кваліфікованою фізичною роботою займалися 25% чоловіків і лише 4% жінок [113, с. 371-372].

Кардинально змінюється узагальнений образ професіонала, який ще недавно належав до “синіх комірців”. Ілюстрації професійного стереотипу, його здатності адекватного відображення реальності дає кіномистецтво. В кінці 50-х рр. XX століття актор О. Баталов знявся у фільмі “Велика сім’я” в ролі молодого робітника. Критика тих років відзначала невідповідність актора ролевому типу: “Де розпрямлені плечі, орлиний погляд? Та хіба така людина завзято станцює, зіграє на баяні?”

Прошло 30 років, і інтелектуальна зовнішність О. Баталова виявилася цілком відповідною образу сучасного висококваліфікованого робітника (у фільмі “Москва сльозам не вірить”) [313, с. 101].

Зміни у ринку праці деякими дослідниками розглядаються у контексті розвитку глобальної цивілізації з притаманною їй надсимволічною економікою. Саме тому, вважає, зокрема, Е. Тоффлер, інформація виносить вгору трудівників розумової праці, а зайняті суто фізичною працею опиняються внизу. Пролетарі, які раніше в економіці фабричних труб становили більшість, в економіці знань опиняються у меншості. Е. Тоффлер навіть вважає, що суб’єктом, адекватним суперсимволічній економіці, є не колишній “пролетаріат”, а “когнітаріат” [396, с. 103-105].

Мовна картина світу чутлива до змін у престижі професій: “сині комірці” у наш час це порівняно не чисельний прошарок робітників, які займаються суто фізичною працею і, хоча деколи їхня робота оплачується порівняно високо, вони перебувають у професійній ієрархії не на найвищих сходинках. Бути “синіми комірцями” не тільки не престижно, а й некомфортно, оскільки це може сприйматися як результат інтелектуальної нездатності особистості зайнятися більш престижною роботою.

Слід відзначити, що в умовах складного процесу переходу від багатовікової індустріальної фази до науково-технічної провідне місце в

сфері праці займає діяльність, що вимагає від людей підготовки у обсязі вищому від середньої школи (у США таких працівників понад 91%) [232, с. 78]. Ця тенденція спостерігається у сучасній Україні, у якій попит на навчання у вищих навчальних закладах в останні десятиліття значно зріс. Суспільству потрібен високопрофесійний робітник, який має високий рівень культури праці, може реалізувати свій потенціал в умовах ринкової економіки. Дійсно, у системі вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації в Україні спостерігається тенденція: на фоні загального збільшення їх кількості (з 255 у 1995/96 р. до 347 у 2004/05 р.), що відбувається за рахунок зростання кількості державних (більше ніж на 25%) і недержавних (більше ніж на 60%) закладів, загальна кількість студентів зросла майже у 2,2 рази (з 922,8 тис. у 1995/96 р. до 2 млн. осіб у 2004/05 р.) [72, с. 111].

Аналізуючи тенденції розвитку діяльності ВНЗ, слід відзначити, що поступово у розвинутих країнах світу університетська освіта стає найбільш поширеною серед спеціальних. Саме це пояснює зростання кількості університетів. Порівняймо, у 1993 р. в Україні нараховувалося 158 вищих учбових закладів університетського рівня, з них 16 університетів, 3 академії та 139 інститутів [367, с.126]. В Японії, наприклад, ще у 1989 році було 499 університетів [388, с. 39].

Ймовірно, у майбутньому навчання у ВНЗ буде ще поширенішим і набуде ознак масовості, що призведе до втрати інтелектуальної елітності у випускників університетів та інститутів. Уже у сучасному студентському жаргоні існують знижені назви закладів, у яких вони навчаються, а саме: *бурса*, *тіхнар* “технікум” і “політехнічний університет”, *бурса* “училище” і “університет”. Симптоматично не тільки те, що сучасні заклади порівнюються із семінарією кінця XIX століття, а й те, що носії жаргону розглядають університети як однорідні з училищами і технікумами.

Мова втілює і національні цінності, і національний характер, репрезентує менталітет певної нації. Зі свого боку, мова накладає відбиток на

свідомість своїх носіїв – формує їхню картину світу, а отже, вона не лише відтворює межі етнічного світогляду, а й створює їх. В українській мові не існує негативно забарвлених назв осіб фізичної праці, хоча професії цих людей не завжди назвеш престижними. Українцями будь-яка праця поважається, про це свідчать численні приказки і прислів'я: *робота людину на світі держить; хто добре працює, тому і щастить; щоб добре жити, треба працю любити; щастя і труд рядом живуть* тощо. Проте так до представників фізичної праці ставляться не всі народи. За соціально-статусним критерієм об'єктом дисфемізації (дисфемізмами називають слова, що заміщають лексичні одиниці грубішими або й непристойними найменуваннями) в англійській мові стають особи фізичної праці (бармени, офіціанти, продавці, робітники автосервісу): *beer-slinger, counter-jumper, cow pilot, grease-monkey, hack-skinner, hash-slinger* [286, с. 360]. Можна зробити висновок, що професійна ієрархія більш чітко виражена в американців та англійців, ніж у громадян нашої країни. До останнього часу ми визнавали рівність і однакову потрібність усіх професій і, мабуть, тому лояльніше ставимось до праці будь-якого роду.

З другої половини ХХ століття у контексті синергетичної парадигми освіти стали розглядати як відкриту, динамічну і нелінійну соціокультурну систему, тісно пов'язану зі всіма сферами суспільної організації (І. Пригожин, І. Стенгерс, І. Добронравова, А. Євтодюк та ін.) [150, с. 218-228]. Розглядаючи освіту саме таким чином зрозуміло, чому зміни в економіці зумовлюють зміни у галузі освіти, що у минулому часто сприймалась технологічно як одна з економічних галузей. При такому підході часто нехтувалася гуманістична складова освітньої системи. Саме тому в сучасній Україні освіта потребує гуманістичного реформування. До нашого часу в освітній системі використовуються технології, що нагадують прийоми при виробництві товарів: розподіл праці між учителями-предметниками нагадує поділ виробництва шпильок, описаний Адамом Смітом, а навчання в освітніх закладах – конвеєр Форда, орієнтований на

випуск учнів зі стандартними якостями. Тим часом освітні заклади всіх рівнів, у тому числі тих, що здійснюють професійну підготовку “синіх комірців”, повинні пропонувати такий обсяг послуг, який був би достатнім для фахової підготовки кожної неповторної особистості, її успішної соціалізації та обслуговування економіки у її теперішньому стані.

Праксеологічний напрям у складі сучасної освітньої парадигми повинен враховувати не лише зміну статусу працівників фізичної праці у виробництві, а й робітників агрокомплексу.

Криза українського села поглиблюється в умовах становлення постіндустріального суспільства, у якому, на думку його теоретиків У. Ростоу, Р. Арона, Д. Белла, З. Бжезінського, Дж. Гелбрейта, спостерігається зміна у сфері зайнятості – перевага зайнятих у сфері обслуговування (до якої вони відносять освіту, охорону здоров'я, торгівлю, науку, державну діяльність, службу побуту, індустрію розваг тощо) над кількістю працюючих у матеріальному виробництві [359, с. 45]. Як наслідок, скорочується кількість зайнятих у промисловому виробництві та сільському господарстві. Так, наприклад, якщо в американському сільському господарстві у 60-х роках ХХ століття було зайнято приблизно 4%, то у наш час, за Е. Тоффлером, лише 2% усієї робочої сили країни. Аналогічна тенденція має місце й у промисловості, де інтенсивно впроваджуються “безлюдні” технології [359, с. 65]. Оскільки сільське господарство в усіх країнах світу значною мірою ґрунтується на фізичній праці, воно переживає складний період розвитку, що вимагає різнобічного осмислення.

Актуальність вивчення мовної картини світі, зокрема назв аграріїв, у контексті сучасних змін в економічній та освітній сфері зумовлена тим, що громадянами України крах села усвідомлюється як загроза українському етносу [193, с. 207-210]. Йдеться передусім про таку безумовну цінність, як мова, оскільки “село зберігає українські традиції”, місто ж завжди було поліетнічним, а тому на фоні виявів депопуляції українців скорочення

сільського населення сприймається як небезпека втрати українства [186, с. 154-158].

Отже, в умовах глобалізації та сучасного розвитку знань і технологій, національне виховання потребує філософсько-світоглядного осмислення мовно-культурної спадщини, культурно-мистецького насичення системи національної виховної системи; розробки концептуальних засад трудового виховання особистості, у тому числі на селі, та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції (з урахуванням європейського досвіду розвитку фундаментальних демократичних цінностей громадянського суспільства). Адже без збереження національної мови, утвердження власної національної ідентичності неможливе.

В процесі виховання особистість не лише засвоює національну мову, культуру власного народу, вона набуває світоглядні переконання, на основі яких стає носієм і творцем мови і культури. Саме через національну культуру і мову людина репрезентує себе світові [437, с. 302-306.]. Збереження мови є актуальним ще й тому, що у наш час посилюється втягування України в загальносвітовий глобалізаційний процес і спостерігається тенденція до взаємозближення культур.

Глобалізація, як відомо, провокує конфлікт між апологетами глобального світу і прихильниками зміцнення національних держав, що означає конфлікт між космополітизмом та самобутньою ідентичністю, сприяє змішуванню культур і народів, утраті зв'язків із традиціями свого етносу. З одного боку, глобалізація – це економічна та політична взаємодія країн, кожна з яких прагне реалізувати на міжнародній арені свій національно-державний інтерес, а з іншого, – це колективна свідомість людства, яка підійшла до розуміння необхідності зміцнювати систему конструктивних взаємовідносин у планетарному масштабі. Через це важливими цінностями мають стати свобода, толерантність і взаємна повага. Саме це дасть змогу зберегти різноманітність і багатогранність культур, зупинити уніфікацію масової культури. До того ж в умовах поширення новітніх електронних

засобів масової комунікації та посилення процесу вестернізації, стандартизації масової культури зменшується інтерес молоді до національного мистецтва, української культурної спадщини. Доволі часто мешканець сучасного українського мегаполісу не є носієм національної мови та культури. Нова культура, слушно відзначає В. Шwirка, стає еkleктичною, космополітичною, релятивістською за своїми виявами. Гострота соціально-економічних, екологічних, політичних проблем, нестабільність у суспільстві, відсутність чіткої суспільної ідеї, збільшення фатичних форм комунікацій (*фатичне* від лат. *fatuus* “безглуздий, беззмстовний”), тобто спілкування на рівні “передачі інформації”, підміна дружби “проведенням часу”, сімейних традицій – стосунками без зобов’язань, інтенсифікація високого споживацького рівня, що не може бути забезпеченим) не сприяють зацікавленню молодого покоління українським мистецтвом. Тому дуже “...важливо швидше утвердити систему патріотичних цінностей – патріотизму саме до України. Не до абстрактної вітчизни, а до України [437, с. 304]”. Одним з потужних засобів у цьому утвердженні є українське слово.

Втрата мовної самобутності полягає не лише у зникненні певних мовних одиниць, а й в особливому погляді на світ, переконаннях, властивих для українства. Сьогодні картину світу визначають як відображення кожною природною мовою певного способу концептуалізації світу. Властивий певній мові спосіб концептуалізації дійсності частково універсальний, частково національно-специфічний, так що носії різних мов бачать світ по-різному, через призму своїх мов.

І дійсно, на основі мовних особливостей ми можемо судити про етнокультурні. Наприклад, певний візерунок на тканині українець назве *візерунком в ялиночку*, англomовний же скаже *a herring bone*, що означає “скелет оселедця”. На такому прикладі репрезентована у мові світоглядна різниця двох народів. Наша країна асоціюється з лісами, стихія Великобританії – з водою та рибами, оскільки це – острівна держава, яка володіла колись найпотужнішим флотом. Ця любов до моря виявляється не

лише в лексиці, а й граматиці: назви морів, річок, океанів і кораблів вживаються з артиклем *the*.

Людина не може жити й розвиватися, не створивши – обов’язково за допомогою мовної системи – образ навколишнього світу. Слово образ тут ужите для того, аби підкреслити, що людина має справу не з копією світу, який існує поза свідомістю і незалежно від неї, а з інтерпретацією дійсності. Картина світу, як слушно зауважує Т. Біленко, – “це продукт тривалого процесу нагромадження соціального досвіду щодо пізнання реального довкілля та констатації уявних феноменів [67, с. 228]”.

Мова відбиває ставлення людини до об’єктивної дійсності, перетворює зовнішній світ у власність духу. Цю ідею розвивали такі вчені, як Л. Вітгенштейн, Л. Вайсгербер, Й. Трір, П. Хартман, Є. Касіерер. Вони вважали, що поняття – це не відображення об’єктивної дійсності, а продукти символічного пізнання, тобто пізнання, зумовленого словесними знаками, символами. Мова визначає мислення, перетворює навколишній світ в ідеї, “називає” їх.

Одночасно деякі з дослідників утверджують, що мова обмежує пізнавальні можливості свідомості: “Кордони моєї свідомості окреслені моєю мовою” (Л. Вітгенштейн) [67, с. 226]. Якщо це так, то чи можливий пізнавальний поступ за умови існування таких кордонів? Дійсно, мовна картина світу впливає на пізнання дійсності. У мовах північних народів є десятки слів для розрізнення різних видів снігу і льоду, у мовах мешканців гір – багато слів, що відображають деталі рельєфу, в українській мові – чимало назв лісів (*бір, хащі, гай, перелісок, діброва, сосняк, гуцульські бутин* “лісова ділянка, призначена на зруб” та *вагаи* “те саме”, бойківське *сигла* “густий ліс” та ін.) та поля (лише у бойківських говірках відомі *грунт* “земля, поле”, *роввінний грунт* “земля на ровені, тобто на широких рівнинах річки [303, с. 196]”, *грядка* “поле, з якого знято буряки”, “малі шматки поля під городину [303, с. 196]”, *лаз* “поле далеко від села [303, с. 402]”, *морг* “грядка вузька [303, с. 452]”, *нива* “засіяне поле [303, с. 486]”, *поліна* “земля під овочі

біля хати [304, с. 106]”, *помірка* “смуга землі у 2 метри”, “поперечно орані смуги землі у місці з’єднання наділів [304, с. 110]”, *попелиця* “земля, яка під впливом морозу і спеки крушіє, стає подібною до попелу”, “неврожайна земля”[304, с. 113]”, *присадиба* “присадибна ділянка [304, с. 143]”, *причолок* “орана поперек загону вузька смуга землі на краях і вздовж масиву [304, с. 148]”, *просянка* “поле, з якого знято просо [304, с. 155]”, *цїньці* “поле з північного боку [303, с. 355]”, *участок* “ділянка землі”, “спадкова частина”, “доля [304, с. 325]”).

Дійсно, як зауважував О. Леонтьєв: „мова є системою орієнтирів, необхідних для діяльності в цьому речовому і соціальному, одним словом – предметному, світі”. Досвід минулих поколінь, відбитий у мові, впливає на сприйняття світу учасниками, моделює світ. Ми – представники лісистій країни – називаємо міцну людину *дубом*, високу – *тополею*, підробку – *липою* та ін. Для представників українського етносу властиве сприйняття світу з позицій вітчизняного природного і соціального середовища, у тому числі селянського, про що свідчать численні прислів’я і приказки (*чорна земля золоте жито родить; пустий колос догори носа дере, не твоїм носом клювати просо; не хвали кашу, коли проса не посіяв; як пташка живе, не сіє, не жне; посієш густо, не буде пусто, орати – не в дуду грати, старий кінь борозни не зіпсує*). “Щоб мова могла слугувати засобом спілкування, вона повинна передбачати єдине розуміння реальності. І навпаки єдність розуміння реальності і єдність та узгодженість дій у ній мають своєю передумовою можливість адекватного спілкування [234, с. 272]”. З теоретичної точки зору, інваріантних образів світу може бути скільки завгодно – все залежить від соціальної структури суспільства, культурних та мовних розбіжностей у ньому. Останнім часом виникло навіть поняття “професійного образу світу”, формування якого є одним із освітніх завдань. Саме тому, що український народ сприймає свою ідентичність, передусім, як селянсько-хліборобську, проблеми села, а особливо загроза його повного занепаду, сприймається українством особливо болюче.

Як відомо, існує відмінність у сприйнятті селян різними культурами. До мешканців сільської місцевості ми ставимося лояльніше, ніж англомовний світ. Не варто забувати, що робітничо-селянське походження мало більшість радянських громадян. У англійській же мові достатньо багато принизливих назв представників сільського господарства: *apple-knockers*, *clod-hoppers*, *corn-tassels*, *country-bumpkin*, *hay-seed*, *rednecks*, *shit-kicker* (дослівно яблучні придири; бункери дурнів, стрибучі груденята, зернові китички, селяк країни, сінне сім'я, неотесані люди, скандаліст лайна) [286, с. 360].

Оскільки раніше ми вели колективне господарство, і культура у нас спрямована на колективізм, на відміну від індивідуалістичних американських традицій, то й до людини, як до представника соціуму незалежно від професії, ми ставимося толерантніше. Якщо до селян як професіоналів українці ставляться толерантно, то вихідців з села називають принизливими словами (*бичка* “дівчина з села, не дуже гарна дівчина”, *сільно* “сільські люди”, *сільно* “сільський хлопець”, “недалека людина”, *село* “не дуже розумна людина”, “нерозвинена розумово людина”, “немодна, погано вдягнена людина”, *селяк* “т. с.”, *рогуль* “т. с.”). Причин такого ставлення до селян чимало. Відзначимо деякі: відсутність вертикальної соціальної мобільності, демографічну, освітню. Розглянемо докладніше освітню.

Одним із наслідків депопуляції українського села є не перспективність освіти у цій місцевості. Зменшення кількості загальноосвітніх закладів та учнів у них указує на зниження частки дітей у населенні України. Кількість населення дедалі скорочується, воно старішає, і тому кожного року все менше дітей ідуть до школи. Так, на кінець 2003 р. чисельність дітей дошкільного віку зменшилась порівняно з 1993 р. майже вдвічі. У школах сільської місцевості та депресивних територій відбувається різке зниження кількості зарахованих на навчання учнів.

Оскільки освіта є відкритою структурою, поліпшення ситуації на селі можливе за умови агро-економічних реформ. Позитивно вплинуть на цю ситуацію внутрішньосистемні зміни, суть яких полягає у тому, що

інфраструктура освіти має бути раціоналізована та реорганізована відповідно до демографічної ситуації [72, с. 111].

Проблеми української освіти унаслідок нелінійності її розвитку і відкритості щодо інших соціальних систем не можуть розв'язуватися поза питаннями економічного характеру. За результатами дослідження О. Рошко, особи, які працюють у сфері „людина – людина” і проживають у міській місцевості, більш задоволені досягненнями у роботі та роботою загалом, ніж працівники сфери “людина – людина”, жителі сільської місцевості. Респонденти, які живуть у селі та зайняті у сфері „людина – техніка”, надають перевагу роботі, що виконується, високому заробітку, тоді як жителі міста у цій же трудовій сфері демонструють більший інтерес до роботи, більш задоволені взаємовідносинами з керівництвом, рівнем очікувань у професійній діяльності та роботою загалом.

У сільській місцевості моральний спосіб життя визначає загальну задоволеність роботою. Щасливий спосіб життя для селянина визначається спрямованістю на життєзабезпечення, а у міській місцевості задоволеністю досягненнями у роботі. Загалом майже всі молоді люди – представники міста і села висловлювали незадоволення власним способом життя через несприятливі соціально економічні умови, бездіяльність влади, відсутність реформ, безробіття, низький прожитковий мінімум, відсутність життєвої перспективи тощо [347, с. 256].

Неперспективність села пов'язана з ускладненістю процесу професійного зростання на селі. Для селян властивий менший ступінь вертикальної мобільності. Соціальну мобільність можна визначити як перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності) з однієї соціальної позиції на іншу.

Основними типами соціальної мобільності є горизонтальна і вертикальна. Горизонтальна – це перехід індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на одному і тому ж рівні. Наприклад, зміна робітником місця роботи при збереженні професії тощо.

Вертикальна – це переміщення індивіда або соціального об'єкта з одного соціального рівня на інший. Наприклад, захист ученим дисертації, обрання політика на посаду та ін. Рух угору по соціальній піраміді можна назвати висхідною соціальною мобільністю (соціальний підйом), рух униз – спадаючою мобільністю (соціальним зниженням, падінням). Вертикальна мобільність на селі обмежена, що зумовлює прагнення активних селян стати городянами і поліпшити своє соціальне становище у місті, підвищити у нових умовах соціальний статус, зайняти соціальну позицію, яка відповідає особистим заслугам і талантам. Оскільки вертикальна мобільність може виступати у двох іпостасях: індивідуального проникнення та колективного підйому або зниження соціальної групи у системі відносин з іншими групами, то слід визнати: для українського села властиве останнє з явищ – зниження соціального становища верстви населення за місцем проживання.

Проблема працевлаштування на селі у наш час тісно пов'язана зі статусною, демографічною та освітньою, що загалом ускладнює можливість соціальної циркуляції. Традиційно засобами цієї циркуляції у суспільстві є соціальні інститути – армія, церква, школа (освіта), політичні, економічні і професійні організації. Серед професійних організацій у плані вертикальної циркуляції виділяються наукові, літературні, творчі союзи та інститути. сучасній Україні значна частина молоді вважає не ці засоби, а передусім особисте збагачення важливим фактором вертикальної циркуляції та передумовою здійснення мрій. На другому місці – освіта.

Розвиток освіти в Україні ХХІ ст. бачиться як внутрішньо суперечливий, особливо на селі. З одного боку, спостерігається тенденція до впровадження сучасних освітніх технологій на базі комп'ютерної техніки, що веде до подальшої індивідуалізації навчання. З іншого боку, визріває проблема ліквідації неграмотності або малограмотності серед сільської молоді.

Відомо, що індивідуалізація є не тільки однією з форм суспільного розвитку, а й його критерієм. Суспільство, яке характеризується вищим

рівнем індивідуалізації своїх членів, перебуває на більш високому щаблі розвитку. Адже у суспільстві з високим рівнем індивідуалізації повніше розкриваються якості людини. Проблема ж ліквідації неграмотності або малограмотності віддаляє Україну від країн з високим розвитком суспільного життя. Економічний спад в Україні призвів до скорочення фінансування освіти. Внаслідок цього декілька сільських населених пунктів залишилися без шкіл. Львівська область займає друге місце в Україні щодо кількості неперспективних сіл, у яких переважно закриваються школи. Проблема неграмотності або малограмотності серед сільської молоді впливає на її долю. Вінницький облвійськкомат у 1998 р., наприклад, був вимушений надати відстрочку 60 призовникам через їх неграмотність або малограмотність. Дехто з цих призовників не вмів навіть читати, інші закінчили лише 6-7 класів середньої школи. Через те, що система вечірніх і заочних шкіл в області згорнена, цим неграмотним не було де продовжити навчання [186, с. 156-157]. Тим часом, якщо освіта набула статусу важливого засобу соціальної мобільності та виступає як канал масових соціальних переміщень із одних соціальних ланок до інших, отримати її повинен кожен громадянин демократичної країни.

Ефективним шляхом реформування освіти на селі є створення інформативного освітнього простору із забезпеченням доступності для кожного учня мережі Інтернет. Про певні кроки на цьому шляху свідчать заходи, що здійснюються у рамках виконання Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми “Вчитель”, Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл, зокрема експеримент за програмою “INTEL Навчання для майбутнього” щодо навчання вчителів, використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (Наказ МОН України від 22 вересня 2004, № 749). Проте створення в Україні інформаційного простору світового рівня, впровадження дешевого та

доступного Інтернету для будь-якої місцевості й для кожного є поки що стратегічними завданнями [72, с. 112].

Поліпшення освітнього рівня учнівської молоді сприятимуть їхній соціальній мобільності у майбутньому. Проте слід брати до уваги: поліпшення освітнього рівня може сприяти світовій мобільності молодих фахівців, що, з одного боку, є, безумовно, позитивним, бо розширює можливості як для самих фахівців, так і для держави. Інтеграція європейської освітньої системи, через положення Болонської декларації, наголошує на збільшенні каналів та можливостей соціальної і професійної мобільності, особливо для учнівської молоді та молодих фахівців у будь-яких місцевостях. Проте, з іншого боку, багато сучасних дослідників припускають, що такі процеси призведуть до негативних наслідків у менш економічно розвинених країнах, зокрема в Україні з її проблемами вертикальної мобільності. “Одна справа стати конкурентоспроможними на ринку праці, а інша – готувати у бідній країні фахівців для ситої Європи. Адже, за даними соціологів Київського міжнародного інституту соціології, і без цілеспрямованої орієнтації освіти на закордонного роботодавця серед молодих людей у віці 18-19 років лише кожний третій бажає залишитись в Україні, а серед осіб з вищою освітою – тільки кожний другий [56]”. Проблема “витоку розуму” є найбільш очевидним негативним наслідком поширення освітньої та професійної мобільності.

Якщо держава й далі байдуже спостерігатиме за проблемами сільського господарства та освіти на селі, то ХХІ століття ознаменується процесом нищення культури народу з тисячолітніми сільськогосподарськими традиціями. Деформації у мовній картині світу є симптоматичними: неперспективність села викликає численні негативно забарвлені назви для її мешканців. Повага для трудящої людини, незалежно від місця її проживання, властива для українства. Втрата такої поваги свідчила б про зміни у менталітеті народу. Зовсім інше ставлення українців до осіб, не зайнятих

соціально корисною працею, що також відбите у мовній картині світу. Саме це є предметом розгляду у наступному підрозділі.

4.3. Образ непрацюючих у мовній картині світу в філософсько-освітньому аспекті

Освіта орієнтована на підготовку фахівців, які у суспільстві мають різний статус, хоча й однаково потрібні, що відображено у мовній картині українства. Саме це розглядалось у попередньому підрозділі. Проте у суспільстві є особи, не зайняті соціально корисною працею. Освіта на етапі становлення людини покликана здійснити всі можливі профілактичні заходи для того, щоб запобігти потраплянню її вихованців до цієї категорії осіб. Продумана професійна підготовка вихованців є найбільш ефективною з точки зору профілактики.

Дотичними до досліджень проблем професійної підготовки є розвідки Ю. Веселова [91, с. 72-80], Ю. Зайцева [160], Н. Скотної [359], І. Чернова [435, с. 151-156] та ін. Науковці намагаються осмислити причини нелінійності економічного розвитку та сутність його неоднозначного впливу на буття людини. Дисертантка розглядає дані проблеми у контексті мовної картини світу, оскільки мова детермінована процесом розвитку людського світу і водночас активно впливає на цей розвиток, пронизує його наскрізь, будучи причетною до людської екзистенції та відображаючи суб'єктивне залучення людини у процес осмислення об'єктивної реальності.

У наш час ученими висловлюється думка про антропоцентричний характер мови [390], що означає репрезентацію у мові значущого для людини. Ця значущість має різні форми маніфестації, однією з яких є кількість номінативних одиниць з певною тематикою та семантичні зміни у їхніх структурах. Серед інших груп вражає численність назв на позначення професійного статусу людини.

Професійний статус важливий для людини, що підтверджується роботою Т. Бісовецької, яка виявила понад 3000 номінативних одиниць (НО) на позначення особи за соціальними ознаками. За результатами її дослідження, НО “за національною і територіальною ознаками” складають 12% від загальної кількості; “за сімейними стосунками, свояцтвом” – 5%; “за соціальним і майновим станом” – 7%; “за професією та родом діяльності” – 66%; “за суспільно-політичним становищем” – 10% [68, с. 43-47].

Проблема соціального статусу людини, працюючої і непрацюючої, перебуває в центрі уваги не лише сучасних лінгвістів (В. Карасік, Л. Йорданова) та психолінгвістів (О. Леонтьєв, Р. Фрумкіна), а й соціологів і філософів (Є. Ануфрієв, В. Гуленко, О. Симончук, О. Харченко). Зазначене актуалізує розгляд мовної картини світу у плані соціального статусу людини, який би синтезував мовознавчий пошук з його філософсько-освітнім осмисленням у сучасному дискурсі.

Суто мовознавчі дослідження не пояснюють велику кількість професійних назв та наявність конотацій у їхньому складі, оскільки картина світу є відображенням мовою певного способу концептуалізації світу з позицій соціальних стереотипів, що формують позитивне і негативне ставлення людини до дійсності. Будучи засобом категоризації іншої людини, соціальний стереотип може виступати еталоном, виміром самосвідомості, адже для людини важливо, як вона сприймається іншими людьми. У соціальній психології широко практикують міні-тест: “Хто ти?” (психолог, чоловік, турист...). Передбачається, що відповідь на це питання дає можливість збудувати низку суб’єктивно значущих рис у процесі усвідомлення людиною свого “Я”. При цьому професійна приналежність є тією візитною карткою, яку людина пред’являє для своєї характеристики іншій особі або собі. Якщо запропонувати людині, для якої професійна діяльність є провідною при визначенні сенсу життя, оцінити образ свого “Я” і образ людини її професії, то ці два описи будуть подібні. Це свідчить про включення образу “Я” в образ професії. До того ж слід брати до уваги, що

людина володіє свободою вибору тих професій, які відповідають її психологічним схильностям. Цей вибір, вочевидь, зумовлений як знаннями про об'єктивну специфіку професії (Л. Ітельсон, Є. Климов), так й специфічним “ореолом”, пов'язаним з престижністю професії, її суб'єктивним образом, навіяним соціальним середовищем людини (Т. Кудрявцев, В. Шегурова, В. Овсянникова) [313, с. 101].

У цьому контексті особливий інтерес набуває дослідження назв непрацюючих осіб (безпритульних, бродяг, злочинців та ін. – так званих представників соціального “дна”), професійний статус для яких не властивий. У наш час відомі такі НО на позначення “елементів” цього середовища: *бездомник, бездомниця; безпритульний, безпритульник (про дитину); блиндар, бродяга; бурлака, бурлачка; ізгой*. До розмовної лексики цієї групи належать, наприклад, такі НО: *бурлака, бурлачка; бідак, бідачка; до діалектизмів належить, наприклад, блиндар* [68, с. 43-47], *каструля “бомж”* та ін. Для цих назв характерна негативна конотація, що маніфестує відповідне ставлення до осіб, так названих. Відсутність професійного статусу впливає не лише на ставлення до них з боку соціального середовища, а й на сприйняття ними реальності, відображеній у мовній картині світу. Саме про це писав В. Гюго: “Якщо філософові вдається втримати на мить мову, що безупинно випаровується, з метою дослідження її, ним оволодівають сумні, але корисні думки. Жодне інше дослідження не буває більш дієвим, більш плідним і повчальним. Немає жодної метафори, жодного кореня в словах аргю, які не містили би наочного уроку. Серед цих людей бити – означає прикидатися; вони б'ють хворобу – прикидаються хворими; їх сила – хитрість. Для них ідея людини невіддільна від ідеї пільми. Ніч – потьмуха; людина – темник. Людина – похідне від ночі. Вони звикли розглядати суспільство як середовище, що вбиває їх, як силу долі, і про свою свободу вони говорять так, як прийнято говорити про своє здоров'я. Заарештована людина – хвора; людина засуджена – мертва [241, с. 321]”.

Безробітні належать до непрацюючих, проте до них у суспільстві не ставляться негативно. Безробітні належать до осіб маргінальних: вони займають проміжне становище між трудящими і кримінальним та некримінальним соціальним “дном”. Безробітні сприймаються з розумінням, у наш час їм співчують частіше, ніж у попередню сучасній радянську епоху, оскільки небезпека стати безробітним існує чи не для кожного. Ріст безробіття пов’язаний з динамізмом економіки. Наявність роботи, високий рівень кваліфікації, досвід роботи не є факторами професійної стабільності особистості, оскільки її кваліфікація може з часом не відповідати попиту. Крім того, економіка постіндустріального суспільства має тенденцію до залучення все меншої і меншої кількості людей, причиною чого є автоматизація, роботизація та комп’ютеризація сучасного виробництва. Люди, які змушені деякий час не працювати, відчують себе некомфортно, що відображається на їхньому мовленні. Наприклад, безробітні Німеччини вживають арготичний вираз *stempeln gehen* “ходити зголошуватися на біржу праці”, що підкреслює безглуздя цього ходіння і безнадійність отримати там роботу. Це слово відображає своєрідне сприйняття світу. Вимовляючи слово, людина намагається демонструвати свою невразливість до ворожих і неприємних дій. Для особи, сторонньої для середовища безробітних, слово здається цинічним та вульгарним і свідчить про грубуватість психіки людей, що вживають його. Сам мовець вважає слово дотепним і дошкульним [241, с. 346].

Удосконалення виробництва, яке призводить до скорочення робочих місць, сприймається працюючими негативно. Зокрема, епоха промислового перевороту в Англії дала багато слів, пов’язаних з появою нових явищ, машин. Дуже багато технічних термінів були колись емоційно-експресивними, наприклад *sow* “форма для металу” або *pig* “застигла болванка” (*sow* “свиня”, *pig* “те саме”). Скажімо, механізація рибоконсервної справи створила слово для патральної машини, яка замінила десятки робітників, – *залізний китаєць*. Машина для розтріпування ганчірок, що

також замінила багатьох чорноробів, отримала назву *вовк*, а англійською – *devil* [241, с. 357].

Високі рівні безробіття у нашій країні і світі змусили багатьох замислитися над роллю оплачуваної роботи у житті загалом. Ми часто думаємо про працю, керуючись поняттями “безробіття” та “оплачувана робота”, однак у дійсності це надто спрощений погляд. Неоплачувана праця (наприклад, робота домогосподарки) посідає важливе місце у житті багатьох людей. Ми можемо визначити роботу, оплачувану чи неоплачувану, як виконання завдань, що вимагає розумових та фізичних зусиль і має на меті виробництво товарів і послуг, що задовольняє людські потреби. Професіонали виконують роботу, що виконується в обмін на стабільну заробітну платню. У будь-якому суспільстві праця є основою економіки. Специфіка економіки постіндустріальної епохи розглядалась у теорії індустріального і постіндустріального суспільства, яка поширилась у другий половині ХХ століття серед соціологів та економістів Західної Європи і США. У роботах У. Ростоу, Р. Арона, Д. Белла, З. Бжезінського, Дж. Гелбрейта й інших авторів було проведене членування історичного процесу на три основні стадії (“стадії росту”): традиційне, індустріальне і постіндустріальне суспільство. В основу виокремлення “стадій росту” були покладені типи виробництва [359, с. 45].

Найбільш характерною рисою постіндустріального суспільства, на думку його теоретиків, є перевага зайнятих у сфері обслуговування (до якої вони відносять освіту, охорону здоров’я, торгівлю, науку, державну діяльність, службу побуту, індустрію розваг тощо) над кількістю працюючих у матеріальному виробництві. Д. Белл називає це переходом від товарного виробництва до економіки обслуговування [359, с. 48]. На стан матеріального виробництва не впливають кризи у сфері обслуговування, через що велика кількість працюючих стають безробітними.

Чи зменшується важливість праці у постіндустріальну епоху? “Кожен має право на працю”, – записано в Загальній Декларації людських прав ООН,

проголошеній після другої світової війни. На той час це означало право на оплачувану роботу. Однак, якщо тенденція до широкомасштабного безробіття є довгостроковою, ця мета стає нездійсненною. Можливо, нам слід переосмислити природу оплачуваної роботи. І працедавці, і працівники часто вважають безробіття негативним явищем, проте такі погляди потребують вивчення. Зрештою, ототожнення понять “робота” та “оплачувана зайнятість” обмежує розуміння проблеми. Якщо хтось витрачає великі зусилля на догляд за дитиною, то чому б це не вважати роботою?

Слово *безробіття* з'явилося в ужитку наприкінці XIX століття; можливо, на початку XXI століття воно б зникло, якби відсутність роботи не ототожнювалася з бездіяльністю взагалі. Чому б не кваліфікувати всіх безробітних як самостійно зайнятих? У всіх індустріалізованих країнах середня тривалість робочого дня поступово скорочується. Багато робітників досі працюють понаднормово, однак деякі уряди уже впроваджують нові обмеження на допустимий робочий час. Наприклад, у Франції понаднормовий час обмежується максимумом 130 годин на рік. У більшості країн офіційний пенсійний вік становить 65 років, однак існує тенденція до раннього виходу на пенсію та скорочення тривалості середньої службової кар'єри (Blyton). Якщо обсяг часу, відведений на виконання оплачуваної роботи, й надалі зменшуватиметься, а потреба мати роботу втратить першочергове значення, то характер службової кар'єри може зазнати істотних змін. Наприклад, дедалі поширенішою практикою може стати розподіл робочих обов'язків або робота за гнучким графіком. Деякі дослідники з питань праці запропонували поширити практику річної відпустки через кожні сім років (подібно до тієї, що існує в університетах за кордоном) і на працівників інших сфер і тією метою, щоб кожен, одержавши у своє розпорядження рік, міг навчатися або зайнятися самовдосконаленням. Можливо, дедалі більше людей братиметься до планування життя, тобто розподілу різних видів трудової діяльності (оплачувана, неоплачувана, повний чи неповний робочий день) на різних етапах свого життя. Так, дехто

може вирішити поповнити ряди робочої сили тільки після здобуття формальної освіти та відповідного гарного відпочинку, наприклад, якоїсь подорожі [113, с. 393].

Французький соціолог А. Горц запевняв, що в майбутньому оплачувана робота відіграватиме в людському житті дедалі меншу роль. Дослідник виходив з критичної переоцінки творів К. Маркса. На думку К. Маркса, робітничий клас, до якого належатиме з часом більше людей, розпочне революцію, котра приведе до гуманнішого суспільного ладу, у якому праця посідатиме чільне місце серед утіх, що може дати життя. Перебуваючи на лівих позиціях, А. Горц, однак, заперечує цю думку. Замість перетворення робітничого класу на наймасовішу соціальну верству та здійснення ним успішної революції, ми спостерігаємо фактично його зменшення. Чорнороби у наш час складають меншість у робочій силі, і їхня частка має тенденцію до скорочення. На думку А. Горца, більше немає сенсу вважати, що робітники можуть захопити підприємства, частиною яких вони є самі, чи, тим більше, стати провідною владною структурою. Поширення мікротехнологій і надалі зменшуватиме кількість повнооплачуваних робочих вакансій. За А. Горцом, ми рухаємося до “дуалістичного суспільства”. В одному його секторі з метою максимізації ефективності зосереджуватиметься виробництво та політичне управління. Другий сектор буде сферою, в якій люди займатимуться різноманітними видами неробочої діяльності, що задовольнятимуть або сприятимуть самовдосконаленню. Слід, як це пропонує Горц, розглядати безробіття не тільки у негативному світлі, але й як можливість жити власними інтересами та розвивати свої здібності. І все-таки, принаймні досі, прогрес у цьому напрямку незначний. Для багатьох оплачувана праця залишається необхідною основою генерування матеріальних ресурсів для повноцінного життя [113, с. 395].

Майбутнє в теорії А. Горца і коментарях Е. Гіденса не є безхмарною. У суспільстві, значна частина якого змушена буде не працювати, виникнуть проблеми, пов’язані з переглядом такої базової цінності, як праця. Тим часом

український народ цінує людину праці високо, зневажає лінивого, неробу, про що говорять прислів'я: *“Трудові гроші світ годують; людина у роботі пізнається; який майстер, така й робота; їж хліб зубами, а роботу роби руками; з ремеслом і каліка хліба здобуде; ремесло не просить хліба, а само годує; не молот кує, а людина; не голка шиє, а руки; не сокира теше, а тесля; золоті ручки, не зіпсують мучки; більше справи, менше слів; трутням і по будням свято; лінивому і сонце зарано встає; лінивому і в понеділок свято”*. Зміни на ринку праці незаперечно вплинуть на аксіологічний вимір концепту “робота”. Вочевидь, тимчасове безробіття не розглядатиметься негативно, а тому змінить своє значення таке прислів'я, як *“хто не робить, той не їсть”*.

Актуальною проблемою сьогодення є прогнозування наслідків зростаючого безробіття. Безробіття (передусім тривале) здатне негативно вплинути на психічне самопочуття і окремої особистості, і всього суспільства. Спільнота, громадяни якої зневажливо ставляться до праці, приречена. Про це писав К. Ушинський: *“Пригадайте характер римського громадянина в той період, коли він від сохи переходив до занять консула й диктатора, і порівняйте його з характером римського ненажери часів Доміціана [...] В який із цих періодів був щасливіший римлянин? Чи тоді, коли він сам орав землю, а жінка його ткала йому одяг, чи коли він за один обід пожирав річні прибутки азійських царств, коли він без допомоги інших навіть не їв, не ходив і не думав? Дивовижна, незбагненна для нас байдужість до життя проглядає, подібно до якогось пекельного страховиська, в численних картинах самовбивства, зображуваних Тацітом [405, с. 105]”*.

Часто ми асоціюємо поняття праця з нудними обов'язками, котрі ми хотіли б звести до мінімуму або взагалі знехтувати, хоча й усвідомлюємо, що втрата роботи призводить не лише до матеріальних, а й до соціально-статусних змін. Якщо до своєї праці так ставиться більшість людей, то чому? Спробуймо знайти відповідь на це питання. Робота означає щось більше, ніж просто марудні обов'язки, інакше безробітні, не почувалися б такими

покинутими. У сучасному суспільстві мати роботу означає зберегти самоповагу. Що дає праця?

Гроші! Зарплатня є головним ресурсом, від якого залежать люди, задовольняючи свої потреби.

Рівень активності! Навіть рутинна праця створює середовище, в якому витрачається енергія особи.

Різноманітність! Праця уможлиблює доступ до середовища, що контрастує з домашнім оточенням.

Розподіл часу! Для людей, зайнятих на регулярній роботі, день організований за ритмом праці. Непрацюючі особи часто називають своєю проблемою нудьгу і поступово втрачають відчуття часу.

Соціальні контакти! У трудовому колективі часто виникають дружні стосунки.

Самоідентичність! Праця переважно цінується за надання відчуття стабільної соціальної ідентичності. Неважко зрозуміти, чому втрата роботи може зашкодити впевненості людей у своїй соціальній значущості. Про надзвичайне значення праці у житті людини М. Бердяєв справедливо зазначав: “Заберіть від людини всю особисту владу над речами, матеріальним світом, всю особисту свободу в господарських актах, і ви зробите людину рабом суспільства і держави, які віднімуть у неї право свободи думки, совісті й слова, право свободи проживання, саме право на життя [173, с. 364]”.

Чи сприяє освіта успішній соціалізації особистості? Безперечно, так. Процес освіти пов’язаний не тільки з підготовкою індивіда до певного виду діяльності, а й зі здійсненням істотного впливу на формування соціального статусу індивіда. Освіта має одночасно і практичне, і символічне значення у зв’язку з тим, що отримані знання і навички можуть використовуватися на практиці, а це реальний результат освіти.

Формальний результат (у вигляді визначеного документального підтвердження) найчастіше набуває символічного значення. Диплом стає символом соціального статусу, хоча й не гарантом соціальної мобільності

[372, с. 114]. Чи гарантує освітній сертифікат працевлаштування за фахом? Ні. Він взагалі не гарантує отримання будь-якої роботи. Можливо, вдосконалення в освітній сфері, її динамічність у виборі напрямів навчання і виховання сприяли б розв'язанню деяких проблем у житті непрацюючих, адже система освіти дедалі більше виявляє свою невідповідність тим вимогам, які пред'являються їй нинішнім етапом соціального розвитку, пов'язаним із переходом людства до інформаційного суспільства. Її основні елементи (зміст, мета, структура, засоби і методи навчання) перебувають у глибокій суперечності з соціальними умовами, які постійно змінюються. Через це освіта переживає нині глибоку кризу, що має глобальний характер. У новому суспільному дискурсі зміст освіти та її функції не можуть залишатися незмінними і потребують відповідної трансформації.

Набувають нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю. Незалежно від реформ тактичного характеру, існує стратегічний напрям – освіта покликана сформувати гуманістично спрямовану особистість, що не втратила ідентичності з народом, до якого належить. Потенціал мови у її цілісній репрезентації – картині світу – сприятиме розв'язанню цього стратегічного завдання. Цей потенціал неоціненний у процесі пробудження свідомості людини до пізнавальної активності, органічний і необхідний на всіх напрямках навчально-виховного процесу, основними з яких є раціональний, фізично-трудовий та морально-етичний, адже, як слушно зазначав Г. В. Колшанський: мова є лише формою вираження понятійного змісту, отриманого у процесі людської діяльності, а тому недоцільно розглядати мовне пізнання, мовний світ та мовну картину світу окремо від цього змісту [196].

Основу оновленого суспільства неможливо створити без випереджального розвитку науково-технологічного потенціалу і системи освіти, перед якою постає нове актуальне завдання – підготовка нових поколінь до ефективної творчої взаємодії, можливої завдяки гуманістично

спрямованим технологіям, які впливають на всі компоненти освітньої сфери, сприяючи розвитку постіндустріального суспільства. Проте всі освітні здобутки будуть приречені, якщо на шляху до економічної успішності втрачатимуться духовні цінності, однією з яких є успадкована від минулих поколінь мовна картина світу.

Початок ХХІ століття ознаменувався не лише зміною основних елементів освіти (змісту, мети, структури, засобів і методів навчання), а й вимог до тих, хто покликаний здійснювати освітньо-професійну діяльність. У наш час ми спостерігаємо еволюцію цієї професії, яка завжди доручалась особам, що користувались у спільноті повагою. У Давньому Вавилоні, Єгипті, Сирії *пайдагогос* (термін походить від грецьких слів *pais* (*paidos*) “дитя” і *ago* “веду, виховую”, тобто “дітоводіння”, “дітоводство”) найчастіше були жерці, а в Давній Греції – найрозумніші, найталановитіші вільнонаймані громадяни: *педономи*, *педотриби*, *дидаскали*, *педагоги*. У Давньому Римі цю роботу доручали державним чиновникам, які добре оволоділи науками, багато мандрували, знали мови, культуру і звичаї різних народів. У середні віки педагогічною діяльністю займалися переважно священики, ченці, однак у міських школах та університетах – дедалі частіше це були люди зі спеціальною освітою. У Давньоруській державі педагогів називали *майстрами*. Упродовж багатьох століть тут не існувало спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів. Ними були і дяки з піддядими, і священнослужителі, і мандрівні *дидаскали* – “школярі-книжники”. Відомості про те, як ставилися до них, містить “Слово о том, яко не забывати учителей своих” Кирила Туровського: “Если и научился от простого человека, не от иерея, то держи в своем сердце и уме память о нем до исхода души своей... Непомнящие же, откуда добро познали, те подобны голодному и измерзшему зимой псу, которого согрели и накормили, а он начал лаять на согревшего и накормившего его [416, с. 9-10]”.

У контексті глобалізаційних процесів сучасні педагоги, на відміну від своїх попередників, повинні відповідати світовим стандартам і у плані

загального розвитку, і у плані вузько професійного спрямування. Вимоги до цілісного гуманістичного світогляду сучасних педагогів стали більш актуальними, адже ці особи покликані виховувати молодь, якій жити і працювати в умовах постіндустріального суспільства, в умовах конкуренції не лише економічної, політичної, соціальної, а й мовної. Збереження мовної картини етносу, використання її потенціалу – завдання сучасних освітян, які національне виховання повинні розглядати як органічну складову всіх різновидів виховання – раціонального, фізично-трудоного, морально-етичного, адже справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. “Національне виховання, – писала Софія Русова, – забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів... [416, с. 20]”.

Завершити підрозділ можна словами К. Ушинського: “Можливість працювати і любов до праці – краща спадщина, яку може залишити своїм дітям бідний і багач. Праця, звісно, тягар, але тягар, без якого поєднання людської гідності і щастя неможливе, – тягар, який повинна нести людина, якщо хоче прийти до того непорушного спокою, до якого закликаються тільки трудящі і обтяжені [405, с. 120]”. Саме у такому гуманістичному плані сприймається концепт праця у мовній картині світу, потенціал якої доцільно використовувати в освітньо-виховному процесі в епоху адаптації суспільства до сучасних економічних умов.

Висновки до четвертого розділу

- Освітньо-виховний потенціал мовної картини світу ґрунтується на тому, що мова втілює і національні цінності, і національний характер, репрезентує менталітет певної нації. У свою чергу, мова накладає відбиток на

свідомість своїх носіїв – формує їхню картину світу, а отже, вона не лише відтворює межі етнічного світогляду, а й створює їх. Ментальні цінності краще усвідомлюються при зіставленні з інонародними. Наприклад, у американців та англійців професійна ієрархія чіткіше виражена, що відображено у мовах представників цих національностей. В українській мові не існує негативно забарвлених назв осіб фізичної праці, хоча професії цих людей не завжди назвеш престижними, адже будь-яка праця поважається українцями, про що свідчать численні приказки і прислів'я.

- Збереження сформованих праксеологічних компонентів і виникнення нових у мовній картині світу симптоматичні. Зокрема, неперспективність села призвела до виникнення численних негативно забарвлених назв її мешканців. З іншого боку, для українців властива повага для трудящої людини, незалежно від місця її проживання, що також виражено у мовній картині світу.

- Культура українського народу ґрунтується на тисячолітніх сільськогосподарських традиціях, що відображено у мовній картині світу в численних фразеологізмах, приказках і прислів'ях. Утрата цих традицій через недостатність уваги до них може призвести до занепаду української культури.

- Вияв деформацій у мовній картині світу окремих осіб є важливим для педагогічної діагностики, адже мовними засобами можуть виражатися деформації внутрішніх світів осіб, у тому числі у праксеологічному аспекті. Діагностика є основою для планування освітньо-виховної роботи з конкретними особами у плані реалізації індивідуального підходу.

- Кризовий стан освіти епохи постіндустріального суспільства зумовлений неоднозначністю її здобутків. Наприклад, удосконалення виробництва як одна із ознак цієї епохи, успіхи у сферах освіти, науки і техніки призводять не лише до підвищення загального добробуту людей, а й до скорочення робочих місць. Останнє сприймається працюючими негативно, що відбивається у відповідний спосіб у мовній картині світу.

- Освіта покликана формувати особистість до соціально значущої праці, яка українцями сприймається як важлива цінність, що відображено у мовній картині світу. Для назв непрацюючих осіб в українській мові властива негативна конотація, що маніфестує відповідне ставлення до них. Відсутність професійного статусу впливає не лише на ставлення до цих осіб з боку соціального середовища, а й на сприйняття ними реальності, відображеній у їхній мовній картині світу.

- Для виховного впливу властива інтегративність. Через це кожна складова виховання, виконуючи свою особливу роль, слугує водночас досягненню єдиної мети і реалізується у поєднанні з іншими складовими, що є основою формування цілісного гуманістичного світогляду та його репрезентації у мові. Трудове виховання тісно пов'язане з розумовим і моральним вихованням, оскільки моральність формується на основі світогляду й самосвідомості особистості у всіх її виявах. Праксеологічний компонент мовної картини світу, що є важливим чинником і репрезентантом професійного становлення людини, маніфестує ступінь розвитку мислення людини, її обізнаність у певній галузі знань, наявність гуманістично спрямованих цінностей або певних аксіологічних деформацій. Все це, а особливо останнє із названих, робить праксеологічний компонент мовної картини світу актуальною для її філософського і педагогічного осмислення та використання в освітній практиці.

- Мовна картина світу як засіб формування особистості за освітньо-виховними напрямками – раціональним, фізично-трудовим на морально-етичним – сприяє її становленню як гармонійно розвинутого суб'єкта, здатного вирішувати проблеми сучасності. Становлення суб'єкта органічно відбувається у контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми, здатній активізувати поліфункціональну мовну картину світу, про що йдеться у наступному розділі.

РОЗДІЛ 5

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ, ЇЇ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

5.1. Трансформаційні процеси в сучасній освіті: філософський аналіз

Формування мовної картини світу сучасної учнівської і студентської молоді відбувається в умовах модернізації освіти, спрямованої, за Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., на становлення демократичного світогляду підростаючого покоління, що зумовлює актуальність філософського осмислення педагогічних проблем, пов'язаних зі створенням умов для реалізації запланованого. Активний пошук розв'язання цих проблем здійснювали у своїх працях Г. Арендт [27], В. Возняк [343, с. 4-14], З. Гусинський [131], Ю. Габермас [343, с. 4-14], А. Євтодюк [150, с. 218-228], Ж. Дерріда [137; 343], В. Лутай [249, с. 12-22; 150, с. 218-228], В. Скотний [369, с. 227], Л. Ситниченко [354], Ю. Турчанінова [131], Л. Рижак [343], М. Фуллан [422], які відзначали необхідність суттєвих змін в освітній системі відповідно до нових суспільних реалій. А. Євтодюк, З. Гусинський та Ю. Турчанінова відзначали, що освіта є динамічною і нелінійною соціокультурною системою, яка водночас є соціальною організацією та самоорганізацією. Узгоджена взаємодія факторів цих структур – зовнішніх і внутрішніх – ключ до реалізації напрямів й характеру змін у сфері освіти. Найповніше це узгодження, як слушно відзначають З. Гусинський і Ю. Турчанінова, може виявитися в гуманістичній суб'єкт-суб'єктній освіті [131, с. 3]. Трансформації системи освіти цього різновиду в контексті синергетичної парадигми розглянули

В. Лутай і А. Євтодюк [150, с. 218-228]. Більш ґрунтовно суб'єкт-суб'єктну модель освіти досліджували Г. Арендт, Ю. Габермас, Л. Рижак та ін. [343].

Соціокультурні трансформації постіндустріального зразка висвітлили контури майбутньої суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми. Ці трансформації актуалізують розвідки філософії освіти, основними питаннями якої є, по-перше, з'ясувати сутність освіти, по-друге, встановити, які форми знання і пізнання зумовлюють процес, унаслідок якого людина стає “освіченою”. Проте, незважаючи на численні праці, ці питання ще не знайшли докладного висвітлення, а тому немає підстав вважати вичерпними пошуки у цьому напрямі. У нашому дослідженні ставиться питання щодо ефективності цієї парадигми у процесі формування мовної картини у свідомості школяра (студента).

Обґрунтування принципової можливості аналізувати проблеми освіти у філософському плані можна проілюструвати, спираючись на образ “розумового вікна”, впровадженого С. Булгаковим. “Розумовим вікном” є будь-яка ідея, з позицій якої з'ясовується зв'язок явищ у світовому цілому – Універсумі. Людина не здатна дослідити ціле, охопити світ “божественним поглядом”, проте вона має можливість сприймати його із багатьох “вікон”. Оскільки світ вивчають з різних точок зору, він уявляється багатоликим, а тому погляди на певну проблему можуть розрізнятися між собою залежно від відправної позиції з однаковою “відданістю істині як ідеалу пізнання [173, с. 109]”.

Вивчаючи Буття з різних точок зору, можна побудувати різні погляди – як філософські, що здатні узагальнювати, виділяти більш вагоме і непересічне серед метушні буденності, так і спеціально наукові, спрямовані на розв'язання більш вузьких проблем. Із філософських позицій формується здатність осмислити розрізнене та випадкове, робиться спроба створити цілісну картину світу, отримати, перефразовуючи вислів М. Гайдеггера, знання про сутність суттєвого (М. Гайдеггер писав: “Предмет філософії – це знання про сутність суттєвого, суттєве знання [173, с. 36]”).

У “розумовому вікні” досліджень освітніх проблем відображаються чи не всі проблеми і досягнення сучасності. Освіта відіграє універсальну роль у житті суспільства, вона не зводиться лише до розвитку “людського фактора” виробництва. Суспільний прогрес ставить питання значно ширше: актуальна потреба в освіті (як результату суспільного прогресу і як необхідної його передумови) відчувається людьми у всіх їх соціальних виявах – економічних, політичних тощо, серед яких не менш значущим за інші є мовний, адже в усі соціальні зв’язки особистість залучається завдяки мові.

Актуалізація вивчення освітніх проблем пов’язана з розумінням освіти як “найбільш перевіреної історичним досвідом культури духовної сили, котра зберігає та консолідує творчі можливості людини і людства [369, с. 7]”. Як слушно зауважує В. Скотний, “мабуть, не було ніколи і немає привабливішого бажання, ніж стати освіченою людиною. Але яку освіту повинна одержувати сучасна людина, чим має вона керуватися у виборі професії, щоб стати гідним співучасником тих процесів, які відбуваються у світі й Україні – розв’язання цих та інших питань вимагає кардинальних змін у самому освітньому процесі [369, с. 7]”.

Яких саме змін? Чи були зміни актуальними для освіти завжди? Протягом тисячоліть соціальний прогрес усього людства та окремих країн не був безпосередньо пов’язаний з освітою, яка була надбанням лише привілейованого прошарку населення. Нині освіта є потенційно потужним фактором соціально-економічного, науково-технічного і культурного розвитку суспільства. Вона проникає у всі підсистеми соціального організму, бере на себе відповідальність у вихованні молоді, розвитку пересічного громадянина, підготовці кваліфікованих кадрів для всіх сфер життєдіяльності суспільства. Сучасна освіта є важливою суспільно-державною підсистемою, покликаною задовольняти соціальні запити суспільства, держави, особистості. Стосовно такого її розуміння один з діячів Великої французької революції Ж. Дантон говорив, що після хліба найважливішою для народу є школа, яка є криницею знань, духовним храмом для людини, з’єднувальною

ланкою між особистістю і суспільством, людиною і людством, яка багато в чому визначає долю народів і держав [52, с. 176-177].

Освіта, у закладах якої відбувається становлення сучасної молоді, її світогляду, репрезентованому у мовній картині світу, потребує кардинальних змін. Ці зміни можна розглядати у загальносвітовому, державно-національному, педагогічному дискурсі. Відповідно до загальносвітової позиції, слід зазначити, що сьогодні людство переживає складний процес переходу від багатовікової індустріальної фази до науково-технічної (постіндустріальної, інформаційної). Вносяться кардинальні зміни у сферу виробництва (використання нових видів енергії, невідомих раніше матеріалів та способів їх обробки, автоматизація та роботизація, комп'ютеризація виробництва), корінним чином змінюється побут людей, їх соціальне та духовне життя. Ці перетворення є вражаючими у високорозвинених країнах світу. У цих країнах найбільш помітними є зміни у структурі робочої сили. Провідне місце в сфері праці займає діяльність, що вимагає від людей підготовки у обсязі вищому від середньої школи (у США таких працівників понад 91 %) [232, с. 78], а це актуалізує роботу навчально-виховних закладів, що починають розглядатися як необхідна підготовча ланка для трудової діяльності не окремих осіб, як це було ще на початку XX століття, а всіх працездатних членів суспільства.

З іншого боку, у наш час різко знизилася привабливість статусу освіченої людини. Освіченість стає явищем буденним. Освіта (не тільки вища, а й середня) до половини XX століття, по-перше, покращувала соціальний статус особистості й, по-друге, була запорукою отримання роботи за фахом. Сучасна освіта є лише необхідною умовою для першого і другого. Крім того, мовна картина світу пересічного учня (студента) початку XXI століття зорієнтована на не бачений до нашого часу комунікативний простір. Освіта ж повинна забезпечити комунікативні потреби учнівської і студентської молоді, а це означає необхідність удосконалення викладання іноземних мов (у наш час потрібним стало формування навичок

безпосереднього та оперативного спілкування, а не пасивного, як це часто бувало раніше, коли були достатніми знання для читання зі словником).

Входження в єдиний світовий економічний простір неможливе без входження у простір культурний і освітній. Володіння іноземними мовами і знання культурних особливостей інших країн є необхідною умовою залучення до загальноєвропейських і світових процесів.

Знаменно, що Євросоюз розробив законопроект “Лінгвістична політика для багатонаціональної і полікультурної Європи”, за яким здійснення лінгвістичної освітньої політики відповідає принципам багатомовного і культурного різноманіття народів, які населяють Європу. Рада Європи вважає (і це підтверджується спільною резолюцією, прийнятою Європарламентом і міністрами освіти країн Євросоюзу), що ідеалом майбутнього Європи і світу загалом є людина, яка вільно володіла б кількома (двома або трьома) мовами незалежно від її професійної діяльності [247, с. 19].

Слід відзначити: вивчення іноземних мов не є суто технічними засобами. Мови сприяють осягненню внутрішнього світу іншої особистості, його етнокультурної мовної картини. Для успішної комунікації необхідне культурне тло, що відображається в мові як ретрансляторі культури.

Провідні міжнародні експерти вважають, що ХХІ ст. буде століттям освіти. Становлення інформаційного суспільства, інтенсивний розвиток інноваційної соціально-виробничої сфери можливі за умови відповідним чином підготовлених в освітніх закладах людей, ініціативних, здатних самостійно формулювати суспільно прийнятні завдання і адекватно їх розв’язувати, особистостей, глибоко етнічні мовні картини яких стають відкритими для пошуку єдності зі світом. Тому в систему освіти активно впроваджуються новітні інформаційні технології навчання. Вони ґрунтуються на фундаментальних гуманістичних принципах і значною мірою змінюють характер і спосіб включення людини у глобалізаційний світ, у

якому проблеми освіти, виробництва й культури тісно переплітаються і взаємозумовлюються, як ніколи до цього часу.

Вплив глобалізаційних процесів на освіту вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці – В.Андрущенко, В.Кремінь, Л.Горбунова, Е.Підкладюк, В.Спаська, С.Малькова, І.Тагунова, А.Ліферов та інші. Ґрунтовними дослідженнями проблем освіти ХХІ століття є монографії: “Інтеграція світової освіти – реальність третього тисячоліття”, “Глобальна освіта – шлях до інтеграції світового освітнього простору”, “Культурологічна складова інтернаціоналізації світової освіти”, “Освіта майбутнього: глобальні проблеми – локальні рішення”, а також колективні праці: “Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз”, “Теорія і практика глобальної освіти”, “Організація навчального процесу в глобально-орієнтованій школі” [458, с. 12].

У державно-національному плані система освіти, до якої звикли колишні радянські громадяни, змінюється водночас із іншими реаліями сучасності. Значна кількість населення колишнього Союзу виявилася не готовою до кардинальних соціальних змін, які, окрім проголошення незалежності, принесли зубожіння, безробіття, соціальну незахищеність та водночас збагачення невеликого відсотку населення, соціальну нерівність. Кожен громадянин незалежної України отримав свободу, що характеризується як вільний вибір. Проте зросла відповідальність особистості за свій вибір: держава діє за новими ринковими принципами, цінує кращих, співпрацює з перспективними. Конкурентна неспроможність особистості стала лише її проблемою. Знайти себе, стати втіленням успішної людини, увійти у ринковий світ гідно підготовленим, стати у ньому щасливим – мрія кожного з нас. Освіта повинна відповідати вимогам сучасності і сприяти максимальній реалізації цієї мрії, стати основою підтримки творчого потенціалу кожної особистості.

Відкритість сучасної України до цивілізаційних викликів глобалізаційного світу призвела до проблеми збереження мовної картини від

потужного іномовного інформаційного впливу. Йдеться передусім про запозичення зі світових мов і необхідність політико-правового регулювання у цій сфері. У зв'язку з цим можна взяти до уваги на досвід Франції, у мовному законодавстві якого є протекціоністська спрямованість щодо національної мови.

Проникнення в польську мову значної кількості англіцизмів також викликала занепокоєння громадян, і тому сейм цієї країни прийняв закон, за яким зловживання термінами інономовного походження карається штрафом до 30 тис. доларів США. Відтепер у Польщі, як і у Франції, питання про офіційне вживання інономовного слова розв'язує спеціально створена комісія лінгвістів з 30 осіб [302, с. 54-55]. В Українській державі проблеми із засиллям інономовних термінів намагається вирішити лише науково-технічна комісія з питань термінології при Держстандарті України.

Розвиток сучасної освіти відбувається на тлі низки об'єктивних і суб'єктивних суперечностей. Серед них такі: загальність освіти та її індивідуалізація, альтернативна спрямованість реальної та гімназійної освіти, проблеми елітарності освіти та рівності шансів на її здобуття; прагматичне спрямування і необхідність збереження гуманістичних надбань людства та ін. У центрі уваги педагогічних і громадських кіл розвинених країн світу перебуває проблема демократизації освіти, що передбачає насамперед доступність освіти, наступність ступенів школи, автономію навчальних закладів [460, с. 51].

Нагального вирішення потребує і проблема зниження середніх показників якості освіти. Більшість педагогів переконана, що підвищити якість освіти можна завдяки її диверсифікації (диференціації), сприяючи розвитку здібностей учнів [474, с. 91]. Формування мовної картини світу учнівської і студентської молоді на тлі цих суперечностей набуває актуальності, адже її становлення відбувається в умовах не лише перманентної політичної, економічної та соціальної, а й освітньої кризи, що, зокрема, позначається на суперечливих поглядах пересічних громадян на

освіту. Про що свідчать результати проведеного дисертанткою опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації у м. Самборі у 2006-2007 роках. До опитувальника входило декілька загальних питань. Зокрема:

- 1) Чи ви обрали б для навчання своїх дітей платну школу з підвищеним рівнем навчання, якби мали можливість?
- 2) Чи вважаєте ви, що освіта повинна бути однаково доступною для всіх?
- 3) Чи хотіли б ви, щоб ваші діти навчались разом лише з тими, хто хоче вчитися?
- 4) Чи підтримуєте ви поділ дітей на академічний та неакадемічний потоки (навчання на неакадемічному потоці не дає право поступлення до вищої школи)?

Більшість респондентів, не помічаючи, що у перших двох і наступних двох питаннях ідеться про одне й те саме, на парні питання переважно відповіли “так” (75%), а на непарні “ні” (92%). Загалом можна відзначити: громадяни України прагнуть отримати переваги зарубіжної освіти, намагаючись зберегти усі принципи вітчизняної.

Отже, за очікуваннями громадян, існуючі суперечності необхідно долати при збереженні принципів, на яких будується сучасна освіта, а саме: принципу загальності або демократизації, за яким освіта доступна для всіх; принципу творчого ставлення до навчання як з боку учня, так і з боку вчителя, оскільки навчальний процес сьогодні необхідно розуміти як творчу діяльність, організовану як співпраця педагога і учня; принципу єдності теорії і практики; принципу єдності всієї системи освіти, що забезпечує можливість кожній людині послідовно пройти усі рівні освітньої підготовки; принципу системності освіти; принципу безперервності освіти; принципу соціальної ефективності освіти та її постійного оновлення.

Стан сучасної освіти в Україні, як і її економіки, сприймається як кризовий. Якщо розглядати проблеми сучасної освіти як кризові у процесі становлення та розвитку соціокультурної системи, то стає очевидним, що

вони є не тимчасовим явищем, швидше закономірним шляхом внутрішнього освітнього життя та необхідною умовою еволюції. Кризові явища спостерігалися в освіті і в минулому (звісно, для них не була властивою теперішня гострота, яка пояснюється флуктуаціями не лише в освіті, а й в інших підсистемах соціуму). “У контексті діалектичності буття, – слушно зауважує А. Євтодюк, – проблеми забезпечують одну із сторін споконвічної дихотомії: боротьбу протилежностей, виступаючи одночасно у ролі креативного хаосу, який опосередковано забезпечуватиме набір ймовірних шляхів розвитку системи освіти. Усе теоретичне обґрунтування тенденцій трансформації освіти перестає бути надуманим, якщо керуватися тим, що розвиток системи здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання іманентних їй функцій. Адже у контексті теорії функціональних систем, останні йдуть на будь-які вдосконалення заради реалізації свого призначення [150, с. 218-219]”.

У східному прислів'ї говориться: “Не дай, Боже, жити в епоху перемін”. Важко жити, коли постійно все змінюється. Проте життя і є низкою змін. Незважаючи на складнощі, пов'язані зі змінами, у наш час країни, що прагнуть до лідерства в цивілізаційному поступі, змушені визначати освітню реформу своїм основним пріоритетом.

На рубежі тисячоліть систему освіти реформують не лише країни, які здійснили інформатизацію суспільства, а й ті, які задекларували її як найближчу мету, адже виявилось, що успішність суспільства епохи постмодерну та освітні реформи взаємопов'язані. Як вірно стверджує канадський дослідник освітніх реформ М. Фуллан, набагато успішніше пристосовуються до цивілізаційних змін ті суспільства, які “впродовж своєї історії дуже високо цінували навчання і ставились до нього як до процесу, який триває усе життя. Не випадково, серед них є суспільства, які багато інвестують у материнство і дитинство, мають високо освічену робочу силу, чий суспільні заклади гарантують навчання усіх соціальних верств упродовж усього життя [422, с. 230]”.

Освіта в сучасній Україні визнається національним пріоритетом, що передбачає прискорені темпи її розвитку, позитивні зміни інвестиційної державної політики в освітній сфері [163, с. 6]. Слід визнати: у сфері української державної освітньої політики робиться чимало, проте значно менше, ніж у низці інших країн. Зокрема, в західноєвропейських країнах з року в рік збільшуються державні витрати на освіту, модернізуються освітні системи більш інтенсивно і масштабніше, національні стратегії розвитку освіти є предметом докладного дослідження. Інвестиції у сферу освіти значніші, ніж в Україні. В США, наприклад, витрати на освіту зросли з 4% у 1950-х рр. до 12% у 1980-х рр. У наш час ця країна щорічно витрачає на освіту 350 млрд. доларів, а це більше, ніж на оборону. Зросли витрати на освіту в Англії – у 3,5 рази, Німеччині та Японії – у 4 рази, Франції – у 5,5 разів [291, с. 382].

При певних зрушеннях статус освіти у сучасній Україні є порівняно невисоким. Наприклад, у 1958 році в Радянському Союзі на освіту відводилося 10% національного прибутку, чим можна пояснити наші минулі успіхи. У США у цьому ж році на освіту витрачалось 4%. Проте вже в 1988 р. ситуація з інвестиціями змінилась: в СРСР – 7%, в США – 12%. Сучасна Фінляндія витрачає на освіту 3,5%, Швеція – 3,8%, Німеччина – 2,6%, Японія – 3% [458, с. 84-85]. Згідно зі ст. 61 Закону “Про освіту” в Україні повинно витрачатись не менше 10% валового продукту, проте насправді витрачається удвічі менше [162, с. 3]. Саме через розбіжність у фінансуванні праця педагога в Україні значно менш престижна, ніж у країнах Заходу, що негативно позначається на кадровому потенціалі вітчизняних навчальних закладів.

Якщо найближчим часом інвестиційна ситуація не зміниться, то українська освіта втратить усі шанси вийти на той рівень освіти, якого досягли розвинуті країни світу, і стане неконкурентоспроможною не лише в освіті, а й інших з нею пов’язаних сферах, передусім у виробничій і науковій.

Із педагогічної точки зору, нарізла необхідність якісних змін у вітчизняній і зарубіжній освіті. Досягнення сучасної науки свідчать на користь того, що вдосконалення лінійного характеру не розв'язують проблем, кризу неможливо подолати шляхом лінійних змін (які часто зводяться до організаційних, поверхових) у межах попередньої якості, вона долається лише на новому якісному рівні.

Дійсно, недосконалість сучасної освіти, її якісно низький рівень призводить до того, що випускники часто виявляються несаможитливими, безініціативними, не здатними до творчості. В освітніх закладах надміру застосовують малопродуктивні методи навчання – завчання, повторення, роботу з підручниками, наслідування. Педагог залишається далеким від запитів і здібностей учнів, основну увагу він приділяє “середньому” учневі. Екзаменаційні вимоги нерідко обмежують живу думку учня. Навчально-виховний процес здійснюється переважно за моделлю “вчитель – центр навчання”.

Досить вичерпну інтерпретацію суб'єкт-суб'єктної моделі, протилежній названій, дає В. Кремень, який зазначає: “Міжособистісна взаємодія педагога і школяра спрямована на виховання людської особистості в процесі власне навчальної діяльності як її головної мети. Всі інші цілі: засвоєння системи наукових знань, формування вмінь і навичок, розумовий розвиток – мають бути підпорядкованими безпосередньо їй. Саме вимога культивування міжособистісної навчальної взаємодії відповідає закону врахування внутрішньої, психологічної природи індивіда, який прагне до свободи і творчості як загальних способів організації життєдіяльності. Адже вільна і тільки тому творча дія конститує особистість. Така дія не є технічною, а завжди вчинковою і є виявом моральності.

Міжособистісна взаємодія зберігає в собі всі позитивні моменти суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розв'язуючи нові проблеми, пов'язані з розвитком морально-духовної особистості засобами виховного діалогу (спілкування). Співучасники міжособистісної взаємодії – педагог і учень –

функціонують як особистості. Це основний принцип такої предметно-діяльної комунікації, оскільки лише особистість виховує розвинену особистість, лише особистість з багатим внутрішнім світом, репрезентованим яскраво і виразно у мові, здатна сформувати особистість з такими ж якостями. Причому виховний вплив у процесі особистісної взаємодії є взаємозумовленим: не тільки учитель виховує дитину, а й дитина виховує вчителя. Така діалектика особистісних навчальних взаємин [206, с. 31]”. Розуміння суті процитованого дає нам можливість поширити характеристику суб’єкт-суб’єктної взаємодії на усі підсистеми освіти від дошкільних до вищих освітніх закладів, адже саме стосунки на основі цієї взаємодії допомагають реалізувати генетично запрограмовану гуманістично спрямовану програму.

Зміни в освітній системі необхідно здійснювати на засадах критичного осмислення сучасної дійсності, врахуванні позитивного соціокультурного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, культурних традицій народу, багатства етномовної картини світу, оскільки національна освіта конкурентоспроможна лише за умови узгодження передачі національних традицій із засвоєнням загальнолюдських цінностей.

Складнощі у трансформації змісту освіти частково пов’язані з історією її становлення. Впродовж століть складалися різні підходи до визначення її змісту. Вони ґрунтувалися на співвідношенні у змісті освіти теоретичних і практичних знань. У кінці XVII – на початку XIX ст. набула популярності концепція формальної освіти, за якою джерелом знань є розум людини. Провідне завдання освіти прибічники цієї концепції вбачали у розвитку розуму, а тому вважали доцільним викладання тих предметів, які здатні виконувати функцію “гімнастики розуму”. У XIX ст. у зв’язку з індустріальним розвитком набуває переваги концепція матеріальної освіти, яка сприяла розвитку реальної освіти. У змісті освіти почали переважати навчальні предмети, спрямовані на формування практичних умінь. Найбільш суттєві зміни в освітньому процесі відбувалися під впливом прагматизму,

зокрема, педагогічної концепції Д. Дьюї, і відображалися у формі проектів, заснованих на еклектичному підході до навчання.

Звісно, усі ці теорії виявляли крайнощі, неоднозначно впливали на реалізацію важливої освітньої функції – забезпечувати усебічний розвиток особистості. Крім цієї, освіта покликана виконувати інші функції: соціально-економічну, пов'язану з формуванням і розвитком кадрового, науково-технічного та інтелектуального потенціалу суспільства; соціально-політичну функцію, яка регулює соціальний баланс суспільства; культурно-гуманістичну, що відображає розвиток духовного життя суспільства, забезпечуючи трансляцію культури і розвиток людини. Безперечно, у житті ці функції співіснують і перетинаються одна з одною. До того ж визначальною функцією освіти слід вважати культурно-гуманістичну. Усі інші функції, незалежно від їх значущості для різних сфер життєдіяльності суспільства, зумовлені нею. Це положення має принципове значення для визначення основної мети освіти, якою для сучасної української системи освіти, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., є створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формувати покоління, здатне навчатися протягом життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства [200, с. 53-61]. Саме ця гуманістична мета і повинна визначати зміст української освіти. Саме у контексті цього змісту і можливе формування мовної картини світу гуманістичної особистості, гідного представника своєї епохи.

Еклектичний підхід залишився у минулому. У наш час освітні проблеми набули висвітлення у новій методологічній площині. На початку ХХ століття Д. Дьюї зауважив, що вся історія педагогічної думки – це боротьба двох ідей: ідеї про те, що освіта – це розвиток, спрямований зсередини, і ґрунтується вона на природних здібностях особистості, та ідеї про те, що освіта – це формування, спрямоване ззовні на подолання природних здібностей і заміщення їх навичками, набутими під зовнішнім впливом [131, с. 162]. Друга половина цього ж століття означилася зміною

точки зору на освіту, винайдення ще одного “розумового вікна”, що відбулося під впливом синергетичних поглядів. Із цих позицій, освіта – це розвиток, одночасно спрямований зсередини і ззовні. У контексті означеної парадигми освіти почали розглядати як динамічну і нелінійну соціокультурну систему, яка одночасно є соціальною підсистемою, а тому керованою у межах соціуму, і конструктом, здатним до самоорганізації. Так розглядають систему І. Пригожин, І. Стенгерс, М. Каган, В. Василькова, І. Добронравова, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай [150, с. 218]. З цієї точки зору перед сучасною освітою стоїть завдання піднятися до рівня соціальних змін, виконувати нові соціальні замовлення і одночасно здійснити внутрішні гуманістично спрямовані трансформації.

Проблеми широкого охоплення молоді середньою освітою, необхідність отримати ґрунтовну професійну освіту, вдосконалення їх змісту властиві не лише для сьогодення, вони були актуальні й у минулому. Різниця полягає в тому, що у вільному світі освітні інновації, запозичені з інших країн, іноді навіть із соціалістичних, не стикалися при їх реалізації з такими перепонами, як у Радянському Союзі. Так, використання навчальних тренажерів, елементи НОП на кібернетичних засадах почали застосовуватися у радянських навчальних закладах на початку 20-х років, але це починання не знайшло підтримки державних органів, а в 40-х роках кібернетика була оголошена псевдонаукою. Запроваджувані наприкінці 20-х років бригадно-лабораторні методи навчання, елементи включення учнів у самостійну навчальну роботу були визнані шкідливими. Дослідження індивідуальних психічних особливостей дітей, впровадження диференціації навчання засуджені як педологічні перекручення [233, с. 6]. У наш час в Україні створені сприятливі умови для поєднання зарубіжного досвіду та вітчизняних інновацій при збереженні всього позитивного, що виробила педагогічна думка. Саме на основі такого поєднання вбачається можливість ефективних внутрішніх трансформацій освіти, які б відповідали викликам сучасності і сприяли становленню гуманістичної особистості.

Існує протилежний погляд на викладене. У питаннях перегляду змісту і організації освіти найрадикальнішу позицію займають прибічники так званої неінституційної педагогіки (Ф. Клейн, Ж. Гудлед, П. Гудман, Дж. Холт (США), Л. Бернар (Франції), які вважають, що в сучасній освіті доцільна зміна всіх її орієнтирів. Проте більшість педагогів не підтримують подібний радикалізм. На їхню думку, слід удосконалювати сьогодишню практику школи шляхом корекції теперішніх форм і змісту.

Безперечно, запозичуючи іноземне в освітній галузі, слід берегти вітчизняне. У ХХ ст. освітні реформи набувають глобального характеру, стають важливою складовою політики держав [458]. НТП та участь у системі глобальної економіки висувають комплекс спільних вимог до освітніх структур різних країн, що сприяє їх уніфікації та інтернаціоналізації. Однак і зараз система освіти кожної країни відображає особливості її соціально-економічного і політичного розвитку, специфіку культурно-історичних і педагогічних традицій. Кожна з країн прагне виховати молодь у дусі етнічних традицій, на засадах збереження мовної картини, успадкованої від старших поколінь. У вигравному становищі є ті країни, які трансформацію освіти здійснювали на основі поєднання надбань вітчизняної і зарубіжних педагогічних систем. У цьому плані цікавим є досвід розвитку японської системи освіти. Після поразки у другій світовій війні Японія здійснила реформи у галузі освіти, її перебудова і вдосконалення позитивно позначались на стані економіки. Суть реформ полягала у тому, що, перейнявши структурну схему загальноосвітньої школи від США, японці зберегли традиції свого національного виховання, використавши водночас і позитивний досвід організації навчання і зміст європейської школи.

Сутність поєднання свого і чужого досвіду з радикалізмом інновацій набуває особливого висвітлення з позицій синергетичної парадигми. У цьому контексті доцільно згадати закон супервідбору, згідно з яким існують дві протилежні тенденції у розвитку соціальних систем: прагнення систем до рівноваги та змін. Перша тенденція зумовлена зв'язком соціального відбору з

принципом стійкості (рівноваги), інша – породжена в результаті подолання старих соціальних суперечностей новими, що і надають розвиткові нового імпульсу. Саме збереження надбань педагогічної думки, вітчизняної і зарубіжної, забезпечує стійкість освітньої системи, робить її менш вразливою до радикальних змін, які, безперечно, необхідні, оскільки знаменують здатність освіти до вдосконалення. Цей закон поширюється не лише на соціальні системи, до яких належить освітня, а й, у певному розумінні, на її “продукт” – мовну картину світу, на основі якої можливе спілкування завдяки її сталому ядру. Розвиток цієї картини забезпечується мовними інноваціями, здатними не лише потіснити, а й усунути уже відомі одиниці.

Становлення суб'єкт-суб'єктної освітньо-виховної парадигми, що ґрунтується на комунікативній основі, пов'язане з демократизацією суспільного життя України і реформуванням усіх сфер життєдіяльності людини. Як виклик сучасності сприймається демократизація механізмів освітнього впливу на соціалізацію молодого покоління, який здійснюється на основі відходу від історично сформованої практики авторитарного регулювання участі в усіх процесах і житті суспільства з боку державних і громадських структур, усунення директивних методів впливу на ініціативність, самостійність, самовираження дітей та молоді.

Сучасна організація керівництва процесом соціалізації дітей та молоді ставить собі за мету стимулювати реалізацію здібностей, ініціативи і творчості соціально-активної особистості. У процесі соціалізації недоречна як дрібна опіка, так і відсутність допомоги молодій людині у виборі її життєвих і соціально значущих цінностей. Педагог повинен враховувати у складному освітньо-виховному процесі той факт, що процес соціалізації не є безконфліктним і простим, він може бути складним і суперечливим, зумовленим діалектичною єдністю новизни і консерватизму, свободи і необхідності тощо.

Головним у процесі соціалізації є розширення меж свободи особистості, її відповідальності, ініціативності, самостійності, здатності

самостійно приймати рішення та оперативно діяти у динамічному сучасному світі. Оскільки це розширення меж пов'язане з комунікативною діяльністю особистості, в освітньо-виховному процесі актуалізується формування мовної картини світу з її світоглядною природою.

Звісно, становлення мовної картини світу у свідомості дітей та молоді було важливим у всі епохи. Проте у наш час цей напрям освітньої діяльності став особливо нагальним, адже радикальні зміни у соціальному житті, що пов'язані з його демократизацією та переходом до ринкових відносин і глобальних зрушень потребують змін у змісті та формах виховання, умови якого ускладнюються кризовими явищами в країні, суспільстві, світі. У ринковому глобалізмі відсутні людина та її самоцінність, йому не притаманний гуманізм, він ґрунтується на економічній доцільності та прагматизмі [184, с. 331], і тому “у національному масштабі має бути створена модель освіти, зорієнтована на постійне розширення можливостей саморозвитку особистості, свідоме і компетентне обрання нею життєвого шляху. Та освіта, яка стає нормою для XXI століття, повинна забезпечити формування в молоді цілісної картини світу, здатності до адекватної орієнтації в різних життєвих ситуаціях, у тому числі в ситуації невизначеності [349, с. 157]”. У цьому контексті неабияку важливість набувають дослідження проблем представлення цієї картини у мові з її репрезентативним і виховним потенціалами. Крім вищезгаданої зовнішньої, пов'язаної з викликами сучасності причини, що спонукає до вивчення становлення даного феномену, існує й внутрішня – дослідницька, оскільки сучасний стан вирішення цієї проблеми дає можливість розглянути мовну картину світу глибше на філософсько-освітній основі.

Про цей феномен М. Гайдеггер писав: “Що означає картина? Світ виступає космосом, вони разом в їх прихованому і агресивному взаємопроникненні не вичерпують світу. Під цим словом мається на увазі і основа світу, незалежно від того, як мислиться її відношення до світу [426, с. 25]”. “Відбитки” цієї картини репрезентуються не лише у мові, а й у

жестах, образотворчому мистецтві, музиці, ритуалах, етикеті, речах, міміці, поведінці людей. Проте з усіх виявів найбільш універсальним є мовний, адже мова безпосередньо бере участь у процесах, пов'язаних з формуванням картини світу через те, що, по-перше, в надрах концептуальної картини формується мовна, і, по-друге, тому, що саме мова репрезентує інші картини світу людини.

Сучасний стан вивчення мовної картини світу представлений дослідженнями, що здійснюються за двома основними напрямками: з одного боку, у цих працях аналізуються окремі характерні для даної мови концепти – передусім, “стереотипи” мовної і культурної свідомості, з іншого – це специфічні конотації неспецифічних концептів, наприклад символіка кольорів у різних культурах [24, с. 17]. Ю. Апресян, наприклад, наводить цікаві дані про відмінності в культурних асоціаціях і реакціях на той або інший колір, які були експериментально виявлені під час експлуатації комп'ютерів з кольоровими екранами. Наприклад, значення червоного кольору в США означає небезпеку, у Франції – аристократію, Єгипті – смерть, Індії – життя і творчість, Японії – гнів і небезпека, Китаї – щасті; білий у США – чистота, Франції – нейтральність, Єгипті – радість, Індії – смерть і чистота, Японії – смерть, Китаї – смерть і чистота. Крім того, дослідники здійснюють пошук властивого мові цілісного, донаукового погляду на світі і виявляють здатність кожної природної мови у певний спосіб сприймати та організовувати або сприяти концептуалізації світу. Семантичне багатство відображає єдину систему поглядів, колективну філософію, яка нав'язується як обов'язкова всім носіям мови [24, с. 351]. Розвиваючи думку Ю. Апресяна, слід відзначити: втілення у життя згаданої обов'язковості стало можливим завдяки створенню у людській спільноті інституту освіти і виховання.

Філософсько-освітній аспект вивчення мовної картини світу дає можливість розглянути її становлення в антропогенезі і філогенезі. Мовна картина світу у цьому аспекті набуває ознак динамічності, з'ясовується, що

ця картина у всьому своєму багатстві є результатом відображення соціального досвіду, накопиченому протягом тривалого часу і збереженому завдяки мові та існуванню такого соціального інституту, як освіта.

Феномен, що називається “картиною світу”, є таким же древнім, як сама людина. Створення перших “картин світу” у свідомості людини збігається за часом із процесом антропогенезу. Мовна картина кожної епохи базується на безцінному досвіді попередніх поколінь, а тому ця картина на кожному новому історичному зрізі, з одного боку, є частково однаковою з попереднім, а, з іншого, – відмінною, своєрідною, оскільки, постійно еволюціонуючи, вона набуває ознак сучасності, що робить її здатною обслуговувати людину в життєвих ситуаціях. Здатність мови бути водночас статично стабільною і постійно змінною, наявність у ній стійкості і руху першим відзначив В. фон Гумбольдт. Цим питанням займався також Бодуен де Куртене [70].

Засвоєння особистістю у процесі її соціалізації картини світу, історично сформованої в повсякденному пізнанні спільноти та відображеної в мові сукупності уявлень про світ, певним способом відображення і концептуалізації дійсності крізь призму культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретацією навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами відображення дійсності у свідомості того чи іншого етносу, сприяє збереженню спадкоємності між поколіннями і є основою подальшого розвитку людства.

З позицій філогенезу опанування мовної картини світу у процесі соціалізації дитини здійснюється за двома напрямками – як передача всього того, що виробило людство, а це завжди відбувається шляхом аксіологізації уже набутого конкретною особистістю, і як формування навичок у її свідомості активного удосконалення та творчого використання картини. Здійснити це можливо у процесі соціалізації.

Пропонуємо розгляд деяких теорій цього процесу крізь призму формування мовної картини світу. Думки щодо вивчення процесу формування мови у філософсько-освітньому вимірі висловлював Л. Вітгенштейн. Основна новизна ідей цього дослідника полягає в тому, що, розглядаючи сутність мови, він узяв за референтну (або денотатну) систему для мови не світ співбуттів, а поведінку людей. Він писав, що “спільна поведінка людей – ось та референтна система, за допомогою якої ми інтерпретуємо незнайому мов [94, с. 164]”. Для розв’язання проблем мови необхідно, на думку Л. Вітгенштейна, зв’язати мову зі сферою реальних дій і тоді мова втрачає таємничість. Мова в його поглядах постала як мовленнєва комунікація, що нерозривно пов’язана з конкретними цілями людей у конкретних обставинах, у процесі різноманітних соціальних практик. Дослідник розглядав мову такою ж частиною життєдіяльності людей, як їжа, ходіння тощо. Мовленнєві акти, на його думку, здійснюються в реальному світі, передбачають реальні дії з реальними предметами, а необхідними умовами комунікації є два взаємопов’язані процеси: розуміння мови та її вживання. Л. Вітгенштейн упровадив поняття “мовна гра”. При тлумаченні цього поняття він використав аналогію між поведінкою людей в іграх (в карти, шахи, футбол тощо) і під час різних соціальних практик – реальних діях, у які вплетена мова. Зазначені ігри мають свої правила, так само й мовні ігри мають моделі використання мови, методики аналізу її в дії. Інакше кажучи, мовні ігри – це сукупність прийомів, навичок усвідомлення, яким можна навчатися і навчити, зокрема, через педагогіку. У контексті цієї концепції формування мовної картини світу можливе у процесі мовних ігор, у яких беруть участь учасники з різним ступенем її розвитку. Досвідчений учасник (педагог) пропонує своєму менш досвідченому співрозмовнику певні прийоми формування мовної картини та навички їх усвідомлення.

Для з'ясування особливостей формування мовної картини світу, на наш погляд, плідним є також аналіз цього процесу з позицій деяких теорій соціалізації. Зокрема, процес соціалізації, який за своєю природою є інтерсуб'єктним, досліджувався І. Коном на величезному етнографічному матеріалі різних народів світу, що дало можливість досліднику виділити в цьому процесі низку закономірностей, до яких належать визнання того, що надбання культури, обсяг знань, умінь і навичок, що передаються з покоління в покоління, збільшуються, а самі форми їх передачі усе більш диференціюються і спеціалізуються; ускладнення системи соціалізації, поглиблення її варіативної роблять її все менш керованою, усе більш проблематичною, що супроводжується неузгодженістю цілей, засобів і результатів організованої соціалізації (виховання); прискорюються темпи культурного оновлення в епоху науково-технічної революції і політичної конвергенції; актуалізуються проблеми інновацій у культурі; процес передачі культурних цінностей перетворюється на вибіркового, селективного, усе більш залежний від індивідуального вибору його учасників. Звідси як висновок – соціалізація тим успішніше, чим активніше участь індивіда в творчій, суспільній діяльності. Обґрунтоване І. Коном положення про історичну еволюцію процесу соціалізації у бік його усе більш вираженою суб'єкт-суб'єктності природно перегукується з обґрунтованою у його роботах тезою про розвиток суб'єктності у процесі соціалізації в антропогенезі. У контексті теорії І. Кона формування мовної картини світу у свідомості комунікантів сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктності, оскільки будь-яка взаємодія між людьми ґрунтується на її базі.

Не менш плідною для з'ясування ролі формування мовної картини світу у процесі соціалізації є концепція Г. Андрєєвої, яка визначає соціалізацію як двосторонній процес: з одного боку, це засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого, – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного

включення в соціальне середовище. Зміст процесу соціалізації – становлення особистості, що починається з перших хвилин життя людини, що відбувається в трьох взаємопроникних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Суспільство і група сприяють становленню самосвідомості особистості під час передачі їй деякої системи норм і цінностей за допомогою певної системи знаків [288, с. 17-19].

Розвиваючи теорію Г. Андрєєвої, слід визнати, що навчально-виховний соціально спрямований процес здійснюється на комунікативно-діяльнісній основі, а тому розвиток мовної картини світу є його необхідним компонентом, що супроводжує цей процес.

Розвиток особистості розглядається в процесі соціалізації через діалектичну єдність зовнішніх умов, передумов і внутрішньої позиції людини, що виникає в філогенезі. Як єдиний механізм соціалізації, тобто механізм розвитку особистості і її соціального буття, визначаються ідентифікація і відособлення – ідентифікація особистості у процесі становлення з певним етносом, субкультурами, світом людей і відособлення внаслідок усвідомлення власної індивідуальності. Ідентифікація визначається як механізм привласнення окремим індивідом усебічної людської суті, а відособлення – як механізм відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської суті. Ці механізми в своїй взаємодії сприяють реалізації як процесу соціалізації, так і процесу індивідуалізації особистості. Обидва механізми не можливі поза розвитком мовної картини світу у свідомості особистості в філогенезі.

Отже, оскільки освіта є однією з підсистем соціуму, вона є вразливою до змін в інших соціальних сферах. На загальнодержавному рівні проблеми освіти, яка покликана виконувати соціально-державне замовлення, на наш погляд, можливо вирішити в організаційному і змістовому плані лише у комплексі з політично-економічними і соціальними питаннями. Мовна картина світу студента (учня) повинна формуватися у контексті потреб глобалізаційного світу, членом якого прагне стати Україна, а також,

виходячи з потреб самої держави, якій необхідно зберегти внутрішню мовну єдність. Найбільш ефективно це можна здійснити в умовах суб'єкт-суб'єктної комунікативної освітньої парадигми. Дана парадигма, спрямована на гуманістичний розвиток і самореалізацію кожної неповторної особистості з лише їй властивою картиною світу, може бути ефективною лише за умови поєднання вітчизняного і зарубіжного досвіду з інноваційними пошуками, при збереженні всього позитивного, що виробила педагогічна думка.

5.2. Проблема вибору освітньої парадигми

Аналіз трансформаційних процесів, проведений у попередньому підрозділі, показує, що трансформація сучасних освітніх систем відбувається в умовах подолання суперечностей між традиційними та інноваційними формами здійснення освітнього процесу. В незалежній Україні, в новітній період еволюції національної освіти [періодизація за працею: 150, с. 218-228], традиційна система виявилася не відповідною вимогам сучасності. Трансформація освіти є актуальною і вимагає від сучасних науковців та практиків усвідомлення та осмислення того, якою є етіологія негативних тенденцій в освітній сфері України й у якому напрямі необхідно здійснити кроки з метою їх подолання. У працях науковців одним із таких кроків на шляху вдосконалення освіти вважається зміна парадигми взаємодії між учасниками освітнього процесу (Г. Арендт, М. Бубер, Н. Бурбан, В. Возняк, Ю. Габермас, А. Євтодюк, Ж. Дерріда, В. Г. Кремень, Л. Рижак, М. Фуллан та ін.). При відмінності підходів до вивчення комунікативної взаємодії вони вирізняють дві парадигми – класичну суб'єкт-об'єктну (взаємодію “Я” – “Воно”) та некласичну суб'єкт-суб'єктну (взаємодію “Я” – “Ти”). Перша з парадигм критикується, вважається рудиментом, успадкованим від радянської освітньої системи, інша – розглядається як інноваційна парадигма

і припускається, що опанування нею, сприятиме позитивним якісним змінам в освітній сфері.

У працях цих та деяких інших науковців розглядаються, як нетотожні, учасники і суб'єкти взаємодії освітнього процесу, не з'ясовується активність їх позиції під час взаємодії, не приділяється увага історії формування цих парадигм.

Спочатку проаналізуємо класичну комунікативну парадигму. За Л. Рижак, ця парадигма була покликана до життя індустріальною цивілізацією [343, с. 7-14]. Панування культури індустріального суспільства та її найважливішого елемента – науки – зумовило специфіку освітнього спілкування. У ХХ столітті, вважає Ю. Габермас, влада науки і техніки негативно впливала на суспільне життя, на всі форми спілкування між людьми, структуруючи їх за своєю внутрішньою схемою – все суспільство пристосовується до цілераціональної діяльності [343, с. 5]. Цій парадигмі властиве спеціалізоване та вузькокорпоративне мислення, що претендує на пріоритетний статус провідників взаємодії та потребує владних санкцій. Його репрезентантом в освіті стає інструментальне спілкування; у педагогічній комунікативній практиці формується технологія трансляційного спілкування, заснована, за Ю. Габермасом, на “монологічних моделях інструментальної дії [343, с. 5]”.

А. Євтодюк ще докладніше аналізує цю парадигму. Ним відзначається (і цілком слушно), що коріння цієї системи сягає прадавніх часів, коли людство, відмовившись від засад природовідповідної освіти, почало помилково вважати, що дитинство є лише підготовкою до справжнього життя, а сама дитина – це посудина, яку необхідно наповнювати знаннями. У традиційних освітніх закладах учні та студенти виконують одні й ті ж завдання; навчальні дисципліни репрезентують науки як своєрідний кодекс законів, який необхідно засвоїти; коло джерел інформації звужене до єдиних, рекомендованих Міністерством освіти і науки навчальних програм, методичних указівок та підручників, далеких від досконалості; основними

методами засвоєння матеріалу є заучування на пам'ять, використовується репресивний контроль. У таких умовах учитель апріорі авторитарна фігура [343, с. 224].

Нищівній критиці класичної комунікативної парадигми присвячує свої праці М. Бубер. Такої є думки про цю парадигму В. Возняк. Модель взаємин між людьми, що реалізується за схемою “Я” – “Воно” і ґрунтується на трансляційному спілкуванні, М. Бубер розглядає як інструментальне панування однієї людини над іншою. Модель не гуманістична, тому що “Я” і “Воно” нерівноправні партнери. “Я” є самодостатнім суб’єктом, ініціатором комунікативної дії, який формує “інструментальний розум” особи (“Воно”) шляхом її предметно-змістовного наповнення. Наслідок такої взаємодії – відсутність інтелектуальної самостійності і неспроможність приймати рішення та брати на себе відповідальність у “Воно”. Влада “Я” над “Воно” має потужну науково-професійну аргументацію, що ґрунтується на ідеї професійної досконалості педагога. Прогалини у знанні з того чи іншого предмета “Я” інтерпретує як меншовартісність “Воно”.

Причина антигуманності класичної парадигми взаємодії, за Ю. Габермасом, у тому, що міжособистісне спілкування під тиском сцієнтистської свідомості будується за внутрішньою схемою, не характерною для нього монологічної моделі інструментальної дії, виключаючи дискурс із комунікативної педагогічної практики [343, с. 8]. Світогляд особистості заздалегідь проектується педагогом так само, як і репрезентація світоглядних переконань у мовній картині світу. Ініціативність особистості, її прагнення до самобудування до уваги не беруться.

В. Возняк, з’ясовуючи причини виникнення класичної парадигми, відзначає, що абсолютизація суб’єкт-об’єктного відношення є явищем новоєвропейської ментальності, пов’язаним з практичним утвердженням антропоцентризму, і для нас як “продуктів” новоєвропейської культури уявлення про реальність, що поза-мною-перебуває, як об’єкт є чимось цілком природним. Під об’єктом розуміють усе те, на що спрямована активність

суб'єкта. У процесі взаємодії “Я” – “Воно” учень поданий як об'єкт докладання “педагогічних впливів”. Сама ж освітня взаємодія практично здійснюється за адаптивно-передавальним типом, хоч би які гасла при цьому не скандувалися [97, с. 204-205].

Суб'єкт-суб'єктна парадигма ґрунтується на визнанні “Я” і “Ти” як самодостатніх рівноправних суб'єктів та їх актуальній значущості у процесі спілкування. “Я” і “Ти” є відкритими для комунікативної взаємодії, яка, за Ю. Габермасом, обов'язково неоднозначна, діалогічна, вона потребує взаєморозуміння хоча б двох її учасників, а тому у трансактному спілкуванні “Ти” для “Я” постає особистістю, якою не можна маніпулювати. Цей різновид спілкування опосередкований моральною метою. Відомий канадський новатор в освіті М. Фуллан вважає, що вчителі недооцінюють своєї вагомості в моральному аспекті, тоді як “учителі майбутнього мають прагнути змінити життя учнів – зробити його чіткішим, активнішим, помітнішим і проблематичнішим [422, с. 141]”.

Важливим є методологічний аспект застосування некласичної парадигми, яка, за думкою А. Євтодюка, є засадничою для трансформації системи освіти України. Сутність методологічної проблеми полягає в переході від інформаційного навчання до навчального пізнання в освітній системі. Важливим у цьому дискурсі є сформульована й обґрунтована О. С. Руденком, технологічна схема методологічного навчання (сприйняття і усвідомлення запитання – відповідь на нього, тобто створення нового знання за допомогою розуміння – застосування знання), яка повинна прийти на зміну усталеній (застарілій) технологічній схемі навчання (сприйняття – розуміння – запам'ятовування – відтворення – застосування – забування – повторення – екзаменаційне відтворення та застосування – остаточне поступове забування) [150, с. 223].

Некласична парадигма набуває позитивного трактування й у діяльнісному плані. Зокрема, Н. Бурбан відзначає, що усвідомлення відмінності комунікативної суб'єкт-суб'єктної парадигми від суб'єкт-

об'єктної у площині теорії і практики навчання полягає в тому, що воно дає можливість по-новому поглянути на всю систему навчання. Навряд чи буде перебільшенням сказати, що майже весь зміст сучасної середньої і вищої освіти зводиться до навчання знань, умінь і навичок, необхідних для виконання предметної діяльності. До того ж зрозуміло, що будь-яка предметна діяльність здійснюється у визначених соціальних умовах, в умовах взаємодії людей, спілкування. Це означає, що при виконанні будь-якої предметної діяльності потрібно враховувати дії інших людей, їхнє розуміння ситуації, уміння діяти, бажання співпрацювати [79, с. 47-55].

Аргументи на користь впровадження неklasичної парадигми переконливі, а тому, на наш погляд, доцільно поставити питання: “Якщо суб'єкт-об'єктна парадигма настільки погана, то чому вона так довго існує?” Для відповіді на це питання, з'ясуємо час і специфіку умов її виникнення. Коли почала використовуватися суб'єкт-об'єктна парадигма комунікативної взаємодії у навчально-виховному процесі, дослідити неможливо, проте відомо, коли вперше був описаний і обґрунтований цей різновид взаємодії.

Виникнення суб'єкт-об'єктної парадигми пов'язано зі заснування “школи навчання” Я. Коменського. Чотириста років тому, коли він створив свою універсальну систему “навчати усіх усьому”, реалії життя відрізнялися від сучасних. Природно, і виховувати дитину у середньовічній Чехії потрібно було інакше, ніж у наш час. Крім того, слід зважати на те, що Я. Коменський був не лише філософом і педагогом, а й духовним наставником протестантської общини чехів, які прагнули позбутися національного і релігійного ярма з боку германської імперії. Перед мислителем Я. Коменським постало завдання не лише навчати грамоті дітей общини, а й зберегти національну самобутність і віру, мовну картину свого етносу, передати ці цінності молодому поколінню. Безперечно, “школа навчання” не відповідає вимогам сьогодення, але невже збереження національної культури втратило свою актуальність у наш час?

На яких принципах будувалася класична комунікативна взаємодія у “школі навчання”? На трьох принципах, як на трьох китах, – принципах авторитарності, логоцентризму та стандартності.

Авторитаризм був основою політичного і соціального життя в Європі XVII ст., на ньому ґрунтувалась уся діяльність церкви, за цим принципом будувались економічна і сімейно-родинна взаємодія. За аналогом такої суспільної організації у “школі навчання” вчитель був володарем дитячої свідомості. “Вчитель-сонце” називав його Я. Коменський. Він наголошував на мудрості вчителя, який розглядався як головне джерело знань для дітей, та його владі над дітьми (увага педагога, кожне його слово повинні були доходити до всіх у класі, як промені сонця доходять до кожної травички і жучка). Ця специфічність “школи навчання” впливала на організацію навчання – у школі підтримувалась дисципліна та підпорядкування дітей владі вчителя і адміністрації.

Логоцентризм як спеціально задана картина світу репрезентувався тим, що будь-який учбовий предмет пропонувався дітям як спрощена копія науки, представлена у вигляді правил, визначень тощо. Ця копія ґрунтувалась на традиції, яку визнавало наукове співтовариство. Якщо у науковій спільноті була довіра до цієї копії світу, то вона набувала визнання і статусу обов’язкової.

Одноманітність і стандартність змісту та організації учбової роботи в “школі навчання” передбачають до нашого часу те, що учбову діяльність педагог будує в класно-урочній технології фронтально, одночасно зі всіма дітьми класу. Для “шкіл навчання” притаманні єдині учбові плани і програми, підручники, розклад уроків та дзвінків. Ці школи легко контролюються і спрямовуються державною владою, крім того, завдяки стандартності вони відносно економні.

У наш час модель “школи навчання” стала визнаною в розвинутих країнах світу. Вона успішно виконує функції соціалізації і випускає як “продукт” слухняних, безініціативних і пасивних працівників. Їх

індивідуальність нівелюється, а знання, які вони засвоюють з книг або зі слів учителя, мають слабкий зв'язок з дійсністю. Критика “школи навчання”, почалася ще у кінці XIX ст. і набула поширення у XX ст. (досить пригадати П. Каптерева, А. Острогорського, С. Гессена, П. Блонського, Н. Крупську, С. Шацького, Дж. Дьюї, С. Френе та ін. Проте “школа навчання” пережила до наших днів, ґрунтуючись на суб'єкт-об'єктній взаємодії і використовуючи класно-урочну технологію.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма є більш прогресивною і гуманною, ніж суб'єкт-об'єктна, проте втілюється у життя поволі. Оскільки прибічників суб'єкт-об'єктної парадигми практично немає, цей факт є дивним. Мабуть, парадигма “Я” – “Ти” потребує не лише матеріальної підтримки, а й теоретичного обґрунтування і уважнішого аналізу характеру взаємостосунків у парадигмах різного типу.

У науковій літературі критикується суб'єкт-об'єктна парадигма “Я (вчитель)” – “Воно (учень)”. Проте існують два різновиди суб'єкт-об'єктної парадигми. Крім розглянутої, існує парадигма “Я (учень)” – “Воно (вчитель)”, яка у науковій літературі не виділяється і критиці не піддається. Тим часом саме ця парадигма деколи пропонується на протиположність “Я (вчитель)” – “Воно (учень)” і подається як суб'єкт-суб'єктна. У педагогіці обмежуються критикою “школи навчання” та класичної (суб'єкт-об'єктної) парадигми взаємодії “Я (вчитель)” – “Воно (учень)”, проте інколи пропонують таку ж саму, хоча й протилежно векторно спрямовану. Як наслідок, у сучасній педагогіці неоднозначним є місце наставника як однієї з центральних фігур педагогічного процесу. З одного боку, педагог повинен здійснювати керівництво навчально-виховним процесом, з іншого – визнавати рівність іншого учасника – учня, який має право керувати своїм навчанням і вихованням, а оскільки нав'язувати учневі будь-що некоректно, оскільки існує право учня вчити і взагалі сприймати лише те, що він вважає за доцільне або цікаве, позиція вчителя поступово стає ліберальною.

На наш погляд, авторитарність учителя і нівелювання його ролі в навчальному процесі є явищами одного рівня. Особливість людської свідомості – ставити у центр уваги щось одне: якщо не Земля центр Усесвіту, то Сонце, якщо вчитель не Сонце, то його місце у взаємодії є периферійним. Недоліки протилежно векторно спрямованої суб'єкт-об'єктної парадигми є ще більш шокуючими, ніж у попередньої.

Ліберальність позиції вчителя, на перший погляд, спрямована на формування провідної ролі дитини у навчально-виховному процесі. Це, звісно, не відбувається: дитина не відповідає цьому статусу, оскільки вона дитина. Крім того, ліберальна парадигма взаємодії передбачає лише ініціативність дитини, якій педагог лише допомагає, створюючи належні для її розвитку умови, у жодному разі не керуючи цим процесом, оскільки це насилля над дитиною, і як наслідок – відповідальність на результати такої взаємодії з учителя частково знімається. Дійсно, із позиції цієї парадигми, якщо результат негативний, педагог не винен, адже він намагався створити належні умови, а от дитина їх не використовувала. Про підпорядкованість учителя дитині і не прогнозованість впливу на розвиток дитини умов, створених для неї вчителем, В. Возняк пише так: “Дитина опановує щось лише мірою свого інтересу та своєї безпосередньої активності, тому й до “обставин” ставиться вибірково. Вони її не “ліплять”, але й ми не “ліпимо” її, й дякувати Богові. Це вона, дитина, лопоче, й її лепет, як зазначає В. В. Бібіхін, відчутний нами як запорука того, що дитина несе із собою світ не тільки у розумінні всесвіту, але й у розумінні потенційного визнання дійсності, “миру” зі світом. Нам видається, що це ми керуємо дитиною; насправді ж це вона керує нами, й вельми успішно (про це добре сказано у Е. В. Ільєнкова); лише мірою цього дитина й розвивається [97, с. 207-208]”. Якою ж є роль учителя у такій парадигмі взаємодії? Мабуть, пасивною.

Важливо з'ясувати методологічні витоки класичної парадигми взаємодії “Я (учень)” – “Воно (вчитель)”, на яких ґрунтуються викладені погляди М. Бубера та його послідовника В. Возняка. Це окремі, наближені до

екзистенціалістських концепцій “олюднення” людини” погляди представників “третьої сили” – неогуманістичної психологічної школи. У концепції лідера цієї школи А. Маслоу, батьки якого були вихідцями з України, йдеться про те, що сутність людини є апіорно заданою, закладеною з моменту народження у “згорнутому” вигляді. Людина залежить від своєї внутрішньо закладеної сутності, а тому не може мати повної свободи волі, як це стверджував Ж. Сартр. Головним призначенням людини, за А. Маслоу, є “відкриття своєї ідентичності, свого справжнього “Я”. На думку екзистенціалістів, індивідуальна “внутрішня сутність” дитини (“екзистенція”) майже не доступна для педагогічних впливів, а тому ефективним у формуванні її особистості є лише самовиховання. Вони вважають, що дитина має право на свободу вибору знань, і завдання вчителя – не озброєння учнів системою знань, а створення сприятливих умов для саморозкриття кожної особистості.

При всій евристичності досліджень сутності людини, особливостей її становлення у працях неогуманістів не враховується одне з важливих завдань освіти – соціалізація людини. У цьому дискурсі, на наше переконання, освіта покликана здійснювати складний і тривалий процес реалізації зусиль суспільства, спрямованих допомогти особистості у процесі становлення, внаслідок якого відбувається включення індивіда до системи соціальних відносин, активної взаємодії з навколишнім середовищем, що можливе при умові засвоєння ним зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішної життєдіяльності. Цей процес спрямований на збереження і примноження надбань людства, він сприяє самозабезпеченню і саморозвитку суспільства згідно з потребами сьогодення.

Слід відзначити, що ліберальність позиції педагога не тільки ускладнює виконання освітніх соціальних завдань, а й має негативні наслідки для учнів, про що йдеться, наприклад, в експериментальному дослідженні стилів керівництва, проведеному у 1938 році німецьким психологом К. Левіним, який згодом, із приходом до влади у Німеччині нацистів,

емігрував до США. У дослідженні брали участь десятилітні школярі-гуртківці. Психолог відзначив наслідки взаємодії дітей з керівниками гуртків з авторитарним, демократичним і ліберальним стилем керівництва. Ці гуртки працювали у тотожних умовах і за спільною програмою. Кожен керівник працював з групою шість тижнів, потім відбувався обмін групами, що робило експеримент коректним.

Результати підтвердили, що найгіршим стилем виявився ліберальний. При ньому було виконано найменше роботи і якість її була найгіршою. Важливо, що члени гуртків виявили низьку задоволеність працею, хоча робота швидше нагадувала безвідповідальну гру. При авторитарному стилі були виявлені вияви ворожості у взаєминах між учасниками на тлі покори і навіть підлабузництва перед керівником. Найбільш ефективним виявився демократичний стиль. Для учасників груп тут був характерний інтерес до роботи, позитивна внутрішня мотивація діяльності, значно підвищувалися якість та оригінальність виконання завдань, вищою виявилася і групова згуртованість, формувались почуття гордості за спільні успіхи, взаємодопомога і доброзичливість у взаєминах [341, с. 284-287].

Заперечуючи можливість розглядати розум як “*tabula rasa*”, тобто “чисту дошку” (за Д. Локком), де ще нічого не написано, але на якій може бути написано все, ми, ґрунтуючись на позиції екзистенціалізму, деколи впадаємо в інші крайнощі – припускаємо нездатність учителя впливати на розвиток дитини, який, дійсно, глибоко особистісний і майже не доступний для впливу ззовні.

У працях із соціалізації особистості суб’єкт-суб’єктна взаємодія трактується дещо інакше. Так само, як й в педагогіці, у витоків становлення сучасної некласичної парадигми взаємодії з точки зору соціологів і соціальних педагогів лежить суб’єкт-об’єктний підхід, відображений у працях Т. Парсонса, Е. Дюркгейма та ін. Ця взаємодія у їхньому розумінні постає як процес інтеграції у соціальну систему, що відбувається за рахунок механізму пристосування. При цьому підході суспільство виконує функції

суб'єкта впливу, а людина лише об'єкт, змушений пристосовуватися до зовнішніх умов.

На захист активної природи людської особистості виступають засновники та прибічники гуманістичного підходу А. Оллпорт, К. Роджерс, Ч. Кулі, Дж. Мід, які вказують на здатність людини активно впливати на процес своєї соціалізації, визначають цю взаємодію як процес самоактуалізації “Я-концепції”, самореалізації особистістю своїх можливостей і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають саморозвитку і самоствердженню людини. Цей підхід проголошує суб'єкт-суб'єктні взаємини особистості та суспільства.

Сучасне розуміння соціалізації у працях соціологів П. Сорокіна, М. Когана, В. Болгаріна та ін. [311] ґрунтується на положеннях обох концепцій соціалізації. Визначення ролі людини і як об'єкта, і як суб'єкта процесу соціального становлення є однаково істинними. Адже соціалізація постає як діалектична єдність суспільного та індивідуального. Процес соціалізації здійснює соціальну типізацію особистості, адаптує людину до суспільних відносин. У той же час потреба мати власні погляди, самостійність у самовизначенні, самореалізації призводить до процесу індивідуалізації (уособлення). У процесі уособлення людина намагається дістати ціннісну, емоційну, поведінкову автономність. Лише суб'єкт у деяких випадках здатний виступати у ролі об'єкта. Для об'єкта зміна статусу не можлива, а тому інтегрована парадигма взаємодії у соціологічних і соціально-педагогічних працях продовжує називатись суб'єкт-суб'єктною.

Освітній процес покликаний сприяти процесу соціалізації особистості, “олюдненню” людини. Відбувається цей процес в інтересах самої людини і суспільства, членом якого вона є. Для “олюднення” людини створено такий соціальний інститут, як освіта. Педагог, як представник цього інституту, здійснює не лише вибір умов, обставин, форм, він є обов'язковим учасником взаємодії, його особистісні якості не менш важливі, ніж знання дисципліни,

яку він викладає, саме його мовна картина світу є прикладом для наслідування для учнів (студентів).

Суб'єкт-суб'єктна парадигма отримує обґрунтування з діяльнісної точки зору у творчості В. Болгаріна і Л. Гуменюк. З цих позицій педагогічна взаємодія на рівні високої абстракції – це зв'язок, що опосередковує взаємовідносини суб'єкта і об'єкта виховання в освітньому процесі, а тому цей різновид взаємодії містить у собі співвідношення педагогічного явища і його активного сприйняття, власну активність вихованця, що виявляється у відповідних впливах як на самого себе, так і на педагога. Відтак виділяють суб'єкт-суб'єктні (міжсуб'єктні) і суб'єкт-об'єктні (особистісно-діяльнісні) стосунки, які взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Важливим у навчальній діяльності є не лише те, як педагог передає учневі знання та вчить його правилам поведінки тощо, а й його особистісні якості. Суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки впливають на суб'єкт-об'єктні, розширюючи і збагачуючи їх. Лише завдяки духовній спільності вчителя й учнівського колективу навчання не зводиться до передачі знань, а “виливається в багатогранні взаємини: кожного вчителя пов'язує з учнями загальна система моральних естетичних і загальнополітичних інтересів [311, с. 36]”.

Чому ж у прагненні подолати суб'єкт-об'єктну парадигму “Я (вчитель)” – “Воно (учень)” мимоволі створюється така ж сама – суб'єкт-об'єктна, але зі зміною позицій учасників? А тому, що ці парадигми будуються на взаємодії – нерівноправній, але взаємодії. Для суб'єкт-суб'єктної парадигми з двома активними учасниками властива статичність, і тому вона є нежиттєздатною. Тим часом комунікативна парадигма набуває синергетичної динамічності при постійній зміні позицій співрозмовників, трансактності (трансактним був названий Е. Берном тип спілкування, який сприяв визнанню значущості особистостей – усіх учасників комунікації). Спілкування – процес мобільний, динамічний, активними у ньому по чергово є обидва учасники, кожен з яких є об'єктом впливу іншого. Завдання

педагога у цьому процесі взаємодії узгоджується з тезою: “унікальність природи людини виражається в тому, що процес розвитку підпорядковується і законам суспільним, і законам живої природи, хоча й опосередкованим впливом суспільства (Т. Корсаєвська) [246, с. 83]”. Педагог повинен “іти за дитиною”, враховуючи її природні здібності, інтереси, і водночас із цим здійснювати виховний вплив за вимогами суспільства, перед яким він є відповідальним за якість своєї роботи. Головне, перефразуємо одну із тез прихильників неонекласичного філософського напрямку, щоб за будь-яких обставин педагогічна експансія отримувала гуманітарне впровадження (у тексті “пізнавальна експансія”) [343, с. 300].

Суб’єкт-суб’єктна парадигма за гуманістичним змістом збігається з гуманітарною. Деколи гуманізація і гуманітаризація розглядаються як явища одного порядку у контексті сучасних змін у змісті освіти, що пов’язують в основному з переходом від орієнтації на підготовку професіонала до формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості. “Це явище, – пише М. Г. Марчук, – інколи називають гуманізацією чи гуманітаризацією науки, інколи – відмовою від примітивного сцієнтизму і тісно пов’язаного з ним технократизму, від обмеженого позитивістського способу мислення тощо. До того ж справедливо зазначається, що самі методологи природничонаукового пізнання визнають закономірність такої ціннісної переорієнтації, шукають способів позбутися догматичних уявлень про ціннісну нейтральність науки [261, с. 37]”.

Гуманітарна модель освіти, що в постіндустріальному суспільстві набуває пріоритетного характеру [458, с. 127], протиставляється технократичній, прагматичній, якій в індустріальному суспільстві надавалася перевага. На відміну від технократичної, гуманітарна освітня парадигма сприймає людину не як засіб удосконалення суспільного життя, а самоціль і найвищу цінність, а тому сучасна освіта має бути спрямованою не тільки на засвоєння знань (формувати фахівця з певними “технічними” навичками), а й на формування цінностей (сприяти вихованню гуманістичної особистості).

Саме гуманітарна освіта здатна навчати формам і способам соціальної взаємодії, що ґрунтується на гуманістичних ідеалах, нормах і цінностям, створювати передумови для розуміння людиною сенсу життя, визначення свого місця в суспільстві. Освіта цього різновиду покликана формувати основи світогляду, що дають можливість успішно розв'язувати найскладніші життєві проблеми, здійснювати етичний, правовий, ідеологічний вибір. Саме у цьому – гуманітарному аспекті – набуває особливого значення формування мовної картини, адже саме у ній відображені здобутки минулих поколінь, репрезентується світогляд людини.

Різні виміри гуманізації та гуманітаризації освіти були предметом дослідження педагогів (цим займались А. Дістервег, Д. Дьюї, Й. Гербарт, Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський.); філософів, учених природничого спрямування (М. Бердяєв, Н. Бор, В. Вернадський, Г. Сковорода) та багатьох інших. На основі проаналізованої літератури з даною тематикою можна дійти висновку, що гуманітаризація – це одна з основних, холістичних тенденцій розвитку сучасної освіти, здатна органічно поєднати здобутки всіх наук на гуманістичній основі.

Становлення постіндустріального суспільства тісно пов'язане зі змінами завдань гуманітарної підготовки. Проте існує небезпека неадекватного розуміння цих завдань. По-перше, освітня гуманітарна модель може сприйматися як спосіб проектування буття людей, як універсальний засіб розв'язання ідеологічних завдань або як форма маніпулювання людською свідомістю. В умовах постіндустріального суспільства цей шлях здатний обмежувати свободу особистості, її вибір, адже у цьому суспільстві можуть використовуватися на базі освіти засоби маніпулятивного впливу на свідомість.

По-друге, гуманітарна освіта може сприйматися як вторинна, другорядна у циклі професійної підготовки. Цей підхід екстраполюється з технократичного суспільства, в якому гуманітарна освіта не є провідною, а

тому не впливає на організацію та якість життя. Результати такого підходу спостерігаються у наш час – саме деформації у гуманістичному розвитку людства стали причиною глобальної кризи, в яку воно потрапило на початку XXI століття. В сучасній освіті гуманітарна підготовка повинна стати фундаментальною. Теоретичне наукове мислення є недостатнім, обмеженим, оскільки при цьому втрачається інтегративний культурний чинник. Лише на гуманітарній, гуманістичній основі можлива ця інтеграція.

Звісно, сучасність вимагає вдосконалення гуманітарної освіти, її ґрунтовність визначатиметься в постіндустріальному суспільстві не лише трансляцією фундаментальних гуманітарних знань, а, передусім, збереженням і відтворенням універсального контексту пізнання, що забезпечує формування творчої здатності людини як суб'єкта Буття в умовах ціннісно-сислової варіативності. Оскільки це пізнання здійснюється на основі етномовної картини світу, а сама мова є засобом пізнання і репрезентації цих результатів, формування мовної картини набуває особливого значення. Гуманітарне пізнання в сучасній освіті стає міждисциплінарним. Мовна картина світу на основі принципу додатковості, як підтверджує проведений аналіз, визначає спосіб взаємодії різних навчальних дисциплін.

В умовах постіндустріального суспільства розвиток гуманітарної освіти чітко зорієнтований не на розрив, а на дедалі тіснішу його інтеграцію з освітою природничонауковою. Формою такого синтезу в гуманітарній освіті, наприклад, є можливість у мовній картині світу репрезентації знань із певних наук, сфер життя розглядати як окремі частини цілого з позицій ціннісного сприйняття Універсуму. Універсалізація гуманітарної освіти передбачає не тільки усебічний розвиток інтелектуального потенціалу сучасної людини і культури, а й передбачає розвиток і освоєння різних комунікативних практик і тому особливе місце в ній відводиться мовній підготовці. Проте гуманітаризація освіти відіграє не лише пріоритетну роль, а й сама стає частково природничонауковою, оскільки інформаційні процеси лежать в

основі нового типу суспільства, у якому спілкування відбувається за допомогою інформативних технологій.

Гуманітаризація, безперечно, не є відмовою від ґрунтовної загальнонаукової підготовки майбутніх фахівців. Йдеться лише про її продумане поєднання з гуманітарними знаннями, покликаними сформувати майбутнього фахівця, особистість з високим рівнем загальної культури, різнобічно та гармонійно підготовленого, що особливо актуалізується в сучасному суспільстві, адже вузькоспеціалізовані знання послаблюють адаптаційні можливості людини при працевлаштуванні. Висловлені нами думки, безумовно, не є свідченням того, що однаково гуманістичні за змістом інтегративна освітня модель з пріоритетним гуманітарним спрямуванням і динамічна комунікативна модель “Я” – “Ти” за характером взаємодії є панацеєю у вирішенні всіх проблем сучасної освіти. Ці моделі у працях науковців часто лише задекларовані і чекають ґрунтовного вивчення, зокрема, з точки зору шляхів їхньої реалізації, про що йдеться далі.

Демократизація суспільного життя України призвела до змін у всіх сферах життєдіяльності людини. Класична парадигма освіти, ґрунтуючись на трансляційному спілкуванні, як відомо, інтерпретує освітній процес як суб’єкт-об’єктну взаємодію, покликану до життя індустріальною цивілізацією. Панування культури індустріального суспільства та її найважливішого елемента – науки – зумовило специфіку освітнього спілкування. Інформаційна модель розвитку науки лягла в основу класичної парадигми взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, яка передбачала авторитарність педагога і пасивність учня.

Традиційна освітня парадигма освіти вичерпала себе, вона вже не відповідає новим вимогам, які висуваються перед сучасною освітою. Тому виходом освіти з кризи може бути тільки зміна парадигми. Ця думка сучасними науковцями є загальновизнаними, про що йдеться колективній монографії “Філософські абриси сучасної освіти”, які (з посиланням на представників Римського клубу) виокремлюють основний недолік сучасної

системи освіти у тому, що вона є “підтримуючою освітою”, переважно зорієнтованою на репродуктивне знання, де процес навчання зводиться до здобуття знань, умінь і навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, шаблонного його застосування в діяльності. Ця модель освіти, як зазначає Л. Горбунова, “орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем інформації, котрим належить бути “вкладеним у голову учня [458, с. 25]”.

В останній чверті XX століття розвинуті країни запроваджують неklasичну парадигму освіти, що ґрунтується на трансактному спілкуванні. Його суб’єкт-суб’єктна специфіка репрезентує гуманістичні тенденції в освіті в умовах інформатизації суспільства та комп’ютеризації діяльності [343, с. 4-14]. Про незаперечну актуальність упровадження цієї парадигми свідчать численні праці, в яких обґрунтовується необхідність її застосування (М. Фуллан) [422], переваги та аналіз на основі синергетичного підходу (А. Євтодюк) [150, с. 218-228], природовідповідність даної моделі, що сприяє втіленню гуманістичних ідей у навчально-виховний процес (В. Возняк) [97, с. 201-223], розглядається специфіка спілкування в освіті на рубежі тисячоліть, відзначається лого- та фоноцентризм класичної парадигми (Л. Рижак) [343, с. 4-14], трансляційність суб’єкт-об’єктної моделі (Ю. Габермас) [101], результати її застосування (Торвілл) [101], негуманність парадигми цього різновиду (М. Бубер) [97, с. 201-223] та ін. Про шляхи впровадження даної парадигми написано менше: пропонуються комп’ютерні технології, що сприяють, на думку Л. Ситниченко, гуманізації стосунків в освітньому процесі [354], авторський підручник, у тому числі в комп’ютерному варіанті (Ж. Дерріда) [137, с. 60-86.], виховання на шедеврах світової літератури – творах Гете, Шекспіра, Толстого, Достоевського, Шевченка, Рільке та ін. (В. Возняк) [97, с. 201-223].

Для освіти, як і для будь-якої іншої сфери діяльності людини, є характерними нелінійність, онтологічна і хронологічна неоднорідність, репрезентовані тим, що зародки педагогічних ідей розведені у часі, для них

властивий різний ступінь осмислення, оформлення, впровадження у практику. Теоретичні педагогічні знахідки і втілення інноваційних ідей у життя рідко узгоджені за часом: не завжди теорія випереджає практику, деколи практичний досвід лише згодом осмислюється у теорії; окремі вияви парадигм взаємодії, які спостерігались у минулому, використовуються у наш час і, можливо, збережуть ефективність у майбутньому. Йдеться про складність становлення як суб'єкт-суб'єктної парадигми загалом, так і окремих її елементів, що, з позиції синергетичного мислення, є важливим виявом самоорганізації та нелінійності розвитку освітньої системи [150, с. 218]. Наприклад, такий компонент суб'єкт-суб'єктної парадигми, як діалогічність. Саме завдяки діалогічності мовна картина світу формується у філогенезі – свідомості дітей. Про цей компонент писали А. Євтюк, Ж. Дерріда, Л. Рижак [137, с. 60-86; 150, с. 218-228; 343, с. 4-14].

Діалогічність не є інноваційним методом нашого часу. Як може діалогічне спілкування бути здобутком новітнього періоду еволюції національної освіти у незалежній Україні [за періодизацією у праці: [150, с. 218-228], якщо ще у часи античності Сократ (469-399 рр. до н.е.), філософ-трибун, вів бесіди з питань моралі на площах і примушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити “істину”, сам при цьому не пропонуючи готових положень і висновків (такий стиль ведення бесід зі слухачами у педагогіці став називатися *сократівським, евристичним*), а у XVIII столітті Г. Сковорода навчав студентів Харківського колегіуму під час бесід у позанавчальний час у монастирських садах на околиці м. Харкова?

Отже, на практиці діалогічне спілкування використовувалось задовго до осмислення його як основи парадигми взаємодії між рівноправними учасниками. Звісно, зрозуміло, що у даному випадку існує відмінність між використанням одного з діалогічних методів і діалогічності як засади парадигми спілкування. Проте нами відзначається: витоки класичної парадигми слід шукати в глибинах педагогічної історії.

Нелінійність притаманна некласичній парадигмі загалом. Теорія суб'єкт-суб'єктного спілкування не є здобутком нашого часу. Ще у XIX-XX ст., як зазначалося у I розділі, провідною ознакою педагогічних концепцій була поглиблена увага до особистості дитини, виховання, “центроване” на дитині. Лише у попередню епоху в концепціях гербартіанства, спенсеріанства, у клерикальній педагогіці використовувались жорсткі авторитарні методи керівництва процесом формування особистості, обмежувались її самостійність та ініціатива у межах тотальної регламентації всього освітнього процесу. Ці засади не відповідали вимогам Нового часу, у який виникла низка реформаторських педагогічних концепцій і течій, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва.

У другій половині XX ст.. виникають, як зазначає й Л. Рижак, острівки нової моделі освіти, в якій суб'єкт-об'єктну схему спілкування “Я – Воно” заміщає інша схема “Я – Ти” [343, с. 12]. В Україні важливим у реформаторському напрямі є досвід “педагогіки співробітництва” (В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, М. Щетінін, Є. Їльїн, Б. Нікітін, С. Соловейчик та ін.). “Педагогіка співробітництва” тим і відзначається, на думку В. Вознюка, що іманентне, глибоко споріднене, природне людській душі співробітництво вона переносить, розгортає в усі царини педагогічного спілкування. Саме у цьому таємниця успіху педагогів-новаторів: у зміні традиційного характеру спілкування вчителів та учнів, у залученні учнів до спільної справи, яка захоплює кожного [97, с. 211], що сприяє формуванню гуманістично спрямованого світогляду з відповідною мовною картиною світу.

Незаперечним є факт доцільності впровадження некласичної парадигми взаємодії, що доводиться не лише у працях із теорії педагогіки, а й у переконливих дослідженнях практиків. Підтвердимо дану тезу результатами досліджень Н. Маслової, предметом яких було вивчення

ставлення першокласників до школи. Причому виміри проводилися двічі – перший раз фіксувалося ставлення майбутніх першокласників до школи за два тижні до вступу, а другий раз діагностувалося їх ставлення до школи наприкінці першої чверті. В результаті було встановлено, що позитивне ставлення дещо знизилося у всіх. Проте виявилось, що в учнів, що потрапили до авторитарного вчителя, зниження позитивного ставлення до школи було значно більшим, ніж у всіх інших випадках. Цікавим у цьому дослідженні виявився ще один факт. Було встановлено, що, навчаючись у авторитарних учителів, учні, які слабо вчаться, втричі частіше відзначали: їхній учитель вважає за краще (любить) ставити “двійки”. Вражаючим було те, що насправді в класних журналах кількість двійок у вчителів авторитарного і демократичного стилів виявилася однаковою. Стиль взаємодії педагога з учнями визначав у даному випадку особливості сприйняття особистості вчителя дітьми. У зв’язку з цим дослідженням можна також відзначити, що, вочевидь, часто не стільки труднощі шкільного життя і навчання відповідальні за зниження інтересу до навчання, скільки особливості спілкування вчителя з учнями [341, с. 286].

Які ж методи повинні репрезентувати неklasичну парадигму? “Школа соціального досвіду” активно використовує спільну творчу діяльність дітей у таких формах, які сприяють їхній співпраці, – групову дослідницьку роботу, театралізацію, ролеві ігри, спільні пошукові проекти [52, с. 198-203]. На Заході набула поширення так звана поведінкова методика виховання, що передбачає вільну ігрову обстановку, партнерство вихованців і наставників. Специфічною формою навчання, за Н. Бурбан, є ділова гра. На жаль, відзначає дослідниця, дуже часто ділову гру розглядають лише як форму спільного навчання, а вона припускає умовне відтворення, імітацію, моделювання деякої реальної діяльності. Ділова гра не просто спільне навчання, це навчання спільної діяльності, формування вмінь і навичок співробітництва [79, с. 47-55]. У репрезентації трансактного спілкування в освіті важлива роль належить сучасним інформаційно-комунікативним

технологіям, які дають можливість репрезентувати наукове знання в імітаційних моделях та експериментувати з ним. Проте не слід перебільшувати роль комп'ютеризації освіти, яка деякими дослідниками розглядається як один із засобів “усунення примусових стосунків, що непомітно увійшли до структур комунікації та стають на перешкоді свідомого розв’язання конфліктів і врегулювання їх за допомогою консенсусу [354, с. 42]”. Ніхто і ніщо не замінить безпосереднього спілкування вчителя з учнем, адже під час безпосередньої взаємодії найбільш легко й органічно засвоюється мова. Таке спілкування завдяки своїй відкритості здійснюється в широкому поліфонічному дискурсі, тобто враховує не лише аспекти персонального спілкування “Я – Ти”, а й те, що Г. Арендт називала “мережею людських стосунків [27, с. 140]”. Освітній процес, слушно відзначала й Л. Рижак, є мережею людських взаємин, де “Я” і “Ти” відкриті для спілкування та взаємодії [343, с. 14]. “Виявлення “мережі” через мовлення і встановлення нового початку через дію завжди занурюється у мережу, яка вже є, де можна відчуті їхні негайні наслідки. Водночас вони започатковують новий процес, що з’являється як унікальна історія життя новоприбульця, який неповторно впливає на життєві історії тих, хто з ним стикається [27, с. 141]”. Мережа людських стосунків є тим контекстом, який зумовлює варіативність розвитку “Я” і “Ти” [343, с. 14]. Тільки особистість як учасник цієї “мережі” у процесі безпосередньої комунікативної взаємодії здатна допомогти іншій людині стати особистістю, цілеспрямовано, проте ненав’язливо сприяти формуванню мовної картини іншої людини.

Звісно, потрібно здійснити перегляд набору методів, осмислити їх критично, а це означає: не слід бездумно відкидати традиційні методи та впроваджувати замість них інші – інноваційні лише тому, що перші з названих уже використовувались, є сенс лише перенести акцент з монологічних на діалогічні. Не варто, мабуть, нехтувати монологічними методами, вважаючи їх застарілими, наприклад, лекціями, доповідями, повідомленнями тощо, оскільки у них є свої переваги, крім того вони, нарівні

з діалогічними, можуть бути імпульсами до взаємодії. Безперечно, діалогічні методи в освітньому процесі є ефективнішими, хоча б тому, що мислення, як це представлено у теорії наuczіння на основі біхевіорального підходу (Уотсон, Моуреа та ін.), формується під впливом соціального середовища у формі “внутрішнього діалогу”. А оскільки мисленню властива діалогічна онтологія, то й найкращими умовами для його формування у період становлення мовної особистості є діалогічна взаємодія. Тим часом нехтувати іншими формами мовлення не варто, тим більше, що монологічність є порівняно недавнім надбанням мовної картини світу і свідчить про поступ мовно-мисленнєвого розвитку людства загалом.

Звісно, відзначаючи більш пізній час виникнення монологічності, не йдеться про її особливе значення щодо діалогічності, адже обидві форми однаково потрібні, якщо доцільні у комунікативній взаємодії.

У сучасному стані багатьох мов, у тому числі і російської, і української, прийнято виділяти такі форми мови, як діалогічна, монологічна і мішано діалогічна для монологічного типу. Різні форми мови виникли не відразу, як це переконливо доводить В. Мігірін [273]. Низка фактів наводить на думку, що вони з'явилися в такій послідовності: 1) діалогічна, 2) мішано діалогічна для монологічного типу і 3) монологічна. Не доводиться сумніватися в тому, що діалог у його сучасному вигляді навіть у мовах найвідсталіших народностей не є первинною формою людської мови. Діалогу протягом довгого часу передувала та форма мови, яку умовно можна назвати додіалогічною. Чи оперуємо ми якими-небудь, хоч би, непрямими даними, щоб судити про додіалогічну мову? Вважається, що так. Біологія пов'язує походження антропоїдів із певними видами високорозвинених мавп, які спілкуються саме такою мовою (Н. Тих, Н. Жінкин) [273, с. 211-212]. Доведено: діалогічна мова передує за часом виникнення монологічній. Л. Якубінський розглядає діалогічну форму мови як загальну, а монологічну як незагальну. Дослідник відзначав, що немає мовної взаємодії там, де немає діалогу, але є такі групи взаємодії, які знають лише діалогічну форму, не

знаючи монологічної [273, с. 213]. Л. Щерба, спостерігаючи за мовою східних лужичан, зробив висновок, що монолог є значною мірою штучною мовною формою, а справжнє буття мова являє лише у діалозі. Він писав, що, пригадуючи час, проведений ним серед напівселян, напівфабричних, він, дивуючись, констатував той факт, що ніколи не чув монологів, а лише уривчасті діалоги. Діалектологи відзначають переважне поширення діалогу в народних говорах: Е. Будде писав про те, що тривалої довгої промови селяни не ведуть, монологів у них майже не знайдеш [273, с. 214]. У народностей на нижчих ступенях розвитку провідною формою спілкування є також діалог. “Метод міркування ескімосів, говорить один хороший спостерігач, справляє на нас враження вельми поверхневого, бо вони навіть щонайменшою мірою не звикли робити те, що ми називаємо закінченим міркуванням і триматися якого-небудь об’єкта (Л. Леві-Брюль) [273, с. 214]”.

У розвитку мовлення окремого індивіда діалог передує монологу. Відомо також, що малокультурні люди не володіють монологічним мовленням. Монолог, що є, на думку Л. Щерби, літературним твором, у зачатку виник пізніше за діалог і може розглядатися як вищий етап у розвитку форм мовлення. Важливим доказом цього є те, що зразки монологу трапляються в письмовій літературній мові. Існують різні випадки змішення монологу і діалогу, відзначені Л. Якубінським. Можливо, що деякі з цих випадків виникли як проміжні форми між діалогом і монологом. Проблема відносної хронології різних форм мовлення розв’язується, вважає В. Мігірін, без особливих ускладнень [273, с. 214], тобто монологічна форма виникла пізніше діалогічної і загалом свідчить про більш високий рівень розвитку особистості.

Коли йдеться про діалогічність, варто пам’ятати, що слово *діалог* є багатозначним. Відзначимо два із значень цього слова. Перше із них – “найпростіший вид усного мовлення, що розгортається як розмова між двома чи кількома особами”. Під час діалогу співрозмовники міняються ролями, по чергово виконують роль мовця або слухача, постають як пасивний або

активний співрозмовник. Це мовлення не планують. Кожна вимовлена фраза є відповіддю на репліку співрозмовника. Діалог є скороченим мовленням, що є недостатньо організованим граматично та стилістично. Як правило, воно здійснюється простими мовними конструкціями, зумовленими контекстом, попередніми висловлюваннями.

Велику роль у діалозі відіграють звичні сполучення слів, репліки, шаблони, ідіоматичні висловлювання, наприклад: *“так би мовити”*, *“от”*, *“і хто б міг подумати”* тощо. Діалогічне мовлення не вимагає спеціальної підготовки з боку людини, є ситуативним і відбувається при емоційно-експресивному контакті в умовах взаємного сприйняття.

Друге із значень – “двосторонній процес обміну інформацією, передачі думок, поглядів, переконань тощо”. Якщо розуміти діалог саме так, то монолог є однією із форм цього процесу, адже будь-який монолог втрачає сенс, якщо не проголошується (пишеться) для іншого співрозмовника. У такому діалозі обидва його учасники перебувають в активній позиції один щодо іншого, безпосередньо до самих себе, світу. Саме про цей діалог писав мислитель ХХ ст. Х. Ортега-і-Гассет: “Будь-який наш вчинок – а думка одна з них – це питання або відповідь, звернені до тієї частини світу, яка у цю мить оточує нас. Життя – безперервний діалог, а індивід – лише один із співрозмовників, другий – це навколишнє середовище, його оточення. Та чи можливо зрозуміти одного без другого? [305, с. 119]”.

Діалогічність будь-якого мовлення впливає з онтології мови, про що, зокрема, М. Бахтін писав: “Це впливає з природи слова, яке завжди хоче бути почутим, завжди шукає відповідного розуміння і не зупиняється на найближчому розумінні, а пробивається все далі і далі (необмежено). Для слова (а отже, й для людини) немає нічого страшнішого, ніж безвідповідальність. Почутість як така – вже діалогічне відношення. Слово хоче бути почутим, мати відповідь і знову відповідати на відповідь, і так *ad infinitum*. Воно вступає у діалог, який не має смислового завершення [53, с. 322]”.

“В 20-х роках ХХ ст. ми можемо побачити виток принципово нового розуміння діалогу як однієї з основ людського буття і свідомості,” – відзначав М. Гіршман у статті “Діалог і проблема рубежу віків [114, с. 4]”. і підкреслював, що вчений так визначає діалог: “Діалог представляє людське буття – спілкування, яке поєднує в собі три змістові компоненти: 1) першоедність всього і всіх; 2) спілкування багатьох; 3) єдиність кожного. <...> Тому діалог – це не подвійний зв’язок, а “жива триєдність”, і його кінцева мета і регулятивна ідея – згода [114, с. 5]”.

Отже, одним із позитивних моментів сьогодення є те, що ми врешті-решт розуміємо, наскільки важливим є діалог для подальшого розумного розвитку нашої цивілізації загалом і кожної людини зокрема. Саме наше існування, особливо наші помилки, доводять нам, що без рівноправного, високоморального, а вже тоді – високоінтелектуального діалогу умів і просто людського діалогу між людьми неможливо досягнути успіхів у будь-якій сфері нашої діяльності.

Однією із таких сфер є освітня, у якій монолог є одним із методів (у формі розповіді, доповіді, лекції, повідомлення, пояснення вчителем нового матеріалу тощо) освітньо-виховного впливу. Зміст монологу планується заздалегідь. Він є тривалим і зв’язним викладанням системи думок однієї особи іншим. Цей підвид мовлення об’єднаний однією думкою і є досить розгорнутим. Він відповідає вимогам послідовності, доказовості, граматичної правильності і вимагає ретельного підбору слів та зворотів. На відміну від діалогу монолог потребує значної спеціальної підготовки, особливо тому, що монологічне мовлення не передбачає читання з листа. Думка повинна народжуватися на очах у слухачів.

Порівняно з діалогічним монологічне мовлення значною мірою є активним або довільним мовленням, яке має бути виразним і повідомлятися в оптимальному для аудиторії темпі. Той, хто говорить, наперед планує або програмує не лише окреме слово, речення, а й весь процес мовлення, весь монолог загалом, іноді подумки, а іноді у вигляді запису-плану або

конспекту. Той, хто говорить, повинен усвідомлювати повний зміст думки і вміти довільно побудувати на підставі цього змісту своє висловлювання чи послідовно кілька висловлювань.

У навчально-виховному процесі слід використовувати увесь арсенал методів впливу, керуючись при цьому певними критеріями, до яких належать:

- провідні завдання виховання особистості;
- мета і завдання навчання;
- закономірності і принципи навчання;
- зміст навчального матеріалу;
- навчальні можливості школярів;
- наявність засобів навчання;
- психолого-педагогічні можливості педагога.

Аксіомою для педагога є те, що методи навчання не можна сприймати (і використовувати) як рецепт, що забезпечує успішне розв'язання навчальних завдань, тому що, як наголошував К. Ушинський, важливий не сам метод, а ідея, закладена в ньому [217, с. 131]. Дійсно, чи стають гуманнішими стосунки між учасниками взаємодії внаслідок формального впровадження діалогічних методів неklasичної парадигми? Сам собою діалог, навіть індивідуалізація діалогічного навчання не сприяють реалізації гуманістичної ідеї. У даному випадку слід критично проаналізувати здобутки зарубіжної освіти, у якій використовуються комунікативні форми диференційованого навчання. Звісно, історичний досвід свідчить, що “нову суспільну свідомість неможливо ні штучно винайти, ні позичити в іншого народу, ні реанімувати з минулого [150, с. 225]”. Проте там, де це можливо, доцільно використовувати з урахуванням особливостей національної освіти те, що К.-О. Апел називає “наздогоняючою аргументацією [218, с. 137]”.

Відомо, що у розвинутих країнах Західної Європи і США здійснюється диференційоване навчання з використанням діалогічних методів у школі за здібностями (за результатами успішності учнів розподіляють по класах А, В,

С і навчають за відповідними програмами або дітей групують за схильністю до певної групи предметів – гуманітарних, природничих, фізико-математичних), за відсутністю здібностей (учнів, що не встигають з тих чи інших предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за менш складною програмою і в меншому обсязі – такий розподіл за класами дуже поширений у Франції), за майбутньою професією (дітей ділять на академічні потоки, що передбачають вступ до вищих навчальних закладів, і відповідно – неакадемічні; крім того, передбачається додаткове навчання дітей у школах музичних, художніх, з поглибленим вивченням іноземних мов), за інтересами (передбачається навчання в класах або школах з поглибленим вивченням фізики, математики, хімії, інших предметів), за талантами дітей (талановиті діти переводяться у спеціальні школи або класи). Таке диференціювання, особливо першого і другого різновидів, не зважаючи на певні переваги і впровадження діалогічних методів навчання, викликає сумніви. Дитина, яка потрапила до класу здібних учнів, може вважати себе кращою за інших, що нерідко спричиняє відхилення від норми у вихованні. І навпаки, діти, зараховані до класу менш здібних, почуватимуться неповноцінними. Крім того, слід мати на увазі, що здібності дитини розвиваються, і важливе значення для її розвитку мають умови, в які вона потрапляє. Якщо її оточують більш розвинені діти, вона має більше шансів для свого розвитку. До того ж, здібності людини можуть виявлятися на різних вікових етапах. Зупинімося докладніше на досвіді диференційованого навчання у США. У школах цієї країни практикують поділ учнів на чотири категорії, відповідно до їх розумових здібностей (коефіцієнт інтелекту – IQ):

- високий рівень (IQ = 110 балів і вище). Залежно від кількості балів за тестом IQ учні цієї категорії класифікуються як дуже здібні (110-119), незвичайні (120–139) і обдаровані (140 і більше);
- середній рівень (IQ = 90-109 балів);

- рівень, нижчий за середній (IQ = 70-89). До цієї групи належать діти із затримкою в розумовому розвитку (80-89) і межевими порушеннями інтелекту (70–79);
- розумово відсталі діти (IQ нижче 70). Їх додатково поділяють на таких, що піддаються навчанню (приблизно 50-60), піддаються прищепленню елементарних навичок (приблизно 25-49) і таких, що потребують постійної опіки (нижче 25).

Комплектування груп учнів може бути однорідним і неоднорідним. У неоднорідному класі навчаються учні з різними здібностями. Фактично для викладання у такому класі від педагога вимагається “потрійна” підготовка (розумово відсталих, як правило, навчають окремо). Він повинен розподіляти свій час між трьома групами учнів. Навчання в однорідних групах також має різні форми.

Найпоширенішою є створення спеціальних класів у звичайній школі, до яких зараховують учнів з особливими здібностями. Аналогічно вирішується питання і з учнями, що мають низький рівень інтелектуального розвитку. Групування учнів за здібностями супроводжується відповідними модифікаціями шкільних програм, коли кожна група дотримується власного профілю навчання. Так, учні з особливими здібностями вчаться в старших класах на відділенні підготовки до коледжу й, відповідно, опановують складніші дисципліни. А для учнів із зниженим інтелектом існує програма так званого базового навчання (вузько виробничого спрямування). Водночас із академічним профілем у середній школі існують програми цільової професійної підготовки: індустріальна, комерційна, сільськогосподарська. Учні, що навчаються за неакадемічними програмами, не мають права на вступ до вищих навчальних закладів [416, с. 202-206].

Досвід японської школи видається більш прийнятним для української освіти. У школах Японії поділу дітей на здібних, малоздібних та нездібних не існує. Тут і сам процес навчання, і вільний час учнів підпорядковані груповому спілкуванню. Зокрема, дітей залучають до розробки різних

групових проєктів, до організації та проведення спільних туристичних походів, виховуючи таким чином повагу один до одного і відданість своїй групі [416, с. 187].

На українських теренах існує оригінальний досвід диференційованого навчання у загальноосвітній школі, яке ґрунтується на поділі класу на групи залежно від рівня навчальних можливостей учнів з використанням діалогічних методів (дискусій тощо). У практиці такого поділу використовують методику академіка Ю. Бабанського, який упровадив в обіг поняття реальних навчальних можливостей учнів, зміст яких визначають такі критерії:

- психологічні компоненти (здатність до аналізу, синтезу, порівняння, вміння виділити суттєве, робити узагальнення; раціональність, самостійність, гнучкість, темп мислення, спостережливість, логічність мовлення, пам'ять, увага);
- навички навчальної праці (самоконтроль, планування, темп обчислень, письма, читання, організованість у навчальній роботі, дотримання розпорядку дня;
- окремі компоненти вихованості (наполегливість у навчанні, старанність, свідомо навчальна дисципліна, громадська активність, ставлення до навчання, учителів, однокласників); г) позашкільний вплив сім'ї, однолітків;
- біологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мовлення, слуху, зору) [416, с. 203-204].

Чому педагоги, усвідомлюючи переваги неklasичної парадигми, рідко її впроваджують? Крім суб'єктивних причин (недостатньої підготовки до інноваційної діяльності, педагогічної інерції тощо), існують об'єктивні. "Оскільки освіта як підсистема таких мегасистем як культура, економіка, релігія, політика та багатьох інших, – зазначає А. В. Свтодюк, – не лише самоорганізується і самоудосконалюється, але й зазнає соціального управління, то необхідно враховувати, що саме динаміка співвідношення

внутрішніх та зовнішніх регуляторів її буття та розвитку і визначатиме зрештою, які потенціальні внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться в стані можливості [150, с. 220]”. Йдеться про такі перешкоди упровадження суб’єкт-суб’єктної парадигми як наповнюваність класів (студентських груп), що регламентована не педагогами, оскільки важко реалізувати діалогічне спілкування з 24 і більше учнями (студентами). Для формування мовної картини світу ефективнішим був би індивідуальний вплив фахівця, як це відбувається під час засвоєння основ цієї картини у філогенезі в період раннього дитинства. Вочевидь, важливим фактором ефективної і прийнятної для освітніх закладів реалізації інноваційної комунікативної парадигми повинен стати поділ традиційного класу (студентської групи) на підгрупи.

Друга причина, усунути яку можна лише у межах соціальної мегасистеми, це особлива підготовка вчителів. Здається, жодна країна світу, як зазначає це й А. Євтодюк, до кінця не задоволена якістю підготовки своїх педагогічних кадрів. Певною мірою, ця проблема могла б бути вирішеною, як слушно зауважує дослідник, посередництвом розроблення методології фасилітаторства (англ. *facilitate* “полегшувати, сприяти, співдіяти”). Прецеденти фасилітаторства в українській педагогіці вже були, вони властиві для виховних систем А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Проте ці системи індивідуалізовано-авторські і не можуть бути вичерпно запозичуваними іншими педагогами. Інтимно-творчий момент педагогічної майстерності залишається завжди з автором і не піддається відчуженню; його має самостійно розвинути кожен висококваліфікований педагог [150, с. 225].

Чому так складно підготувати педагога, який би впроваджував у життя неklasичну освітню парадигму? Причин є багато. Відзначимо, як на наш погляд, основну – змістову, онтологічну.

Сучасна школа бере початок від школи Я. Коменського, а тому витoki суперечності між старою формою, якою є традиційна школа з її засадами, особливою практикою репрезентації, і новим змістом, що пропонується у

некласичній парадигмі, слід шукати в уявленнях про ідеали виховання епохи Середньовіччя, що на сучасний погляд сприймаються як карикатурні. Середньовічний мудрець нагадує експерта, що знає багато про все, але не здатний побачити світ як єдине ціле. На жаль, як слушно зауважує Г. Сорока, сучасні традиційні школи мають яскраво виражену тенденцію розвиватися як школи експертів [376, с. 59].

Інформаційне навантаження шкільних програм з часів видатного чеха значно збільшилось, проте скорочення навантаження навіть не планується з міркувань ймовірної втрати при цьому конкурентоспроможності вітчизняної освіти і соціальної мегасистеми, яку обслуговує освіта, а тому наш час вимагає не винайдення інноваційної школи, а реформування на гуманістичних засадах уже існуючої, здатної давати знання, потрібні для життя, які можна застосувати у практичній трудовій діяльності, знання, що сприяють розвитку мислення. Останнє є важливим тому, що розвиток соціуму відбувається нелінійно, для нього властива множинність якісно різних шляхів еволюції, а це зумовлює необхідність формування у дітей уявлень про динамічний світ, у якому їм жити, вироблення стереотипів імовірного бачення світу, що, зі свого боку, спричиняє нову інтерпретацію освітньої системи, покликаної озброїти дітей знаннями, які виробило людство, навчити творчо реалізовувати засвоєне в умовах, що можуть не відповідати тим, які моделювались у процесі навчання, сформувати навички самоосвіти і самовиховання, що стануть у нагоді не лише в освітньому процесі, а й у майбутньому, передбачити яке стовідсотково неможливо. Конструктивним у цьому дискурсі буде опанування алгоритмом мистецтва мислетворчості, яке втілюється та вдосконалюється в процесі опанування освітою.

Майбутніх учителів слід готувати так само, адже перед ними постануть завдання в рамках сучасного кризового суспільства, а тому слід використовувати виховні можливості освітніх систем та творчо доповнювати їх, розширювати й сприяти становленню світогляду тих, хто навчається,

розкривати перед ними цілісну картину навколишнього світу, допомагати їм виробити позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей.

Готувати майбутніх вчителів слід, враховуючи динамічний розвиток сучасних країн, передумови якого зумовлені розвитком міждержавних транспортних систем, мережі комунікацій і зв'язку, ринкової економіки і демократичної моделі політичного устрою, стосується не лише традиційної зовнішньої торгівлі товарами і послугами, а й обміну технологіями, інформацією та ідеями. Саме тому, що ці інформація та ідеї репрезентуються мовними засобами, а також тому, що у будь-які соціальні стосунки люди вступають завдяки мові, в останній час на згаданий процес почав дедалі більше впливати лінгвістичний фактор, важливість якого у світлі нових реалій вимагає осмислення, у тому числі у контексті пошуку освітньо-виховної парадигми, яка б заступила традиційну знанневоцентричну і відповідала запитам часу.

В українському освітньому середовищі знанневоцентричній протиставляється гуманістична парадигма, задекларована як підґрунтя організації навчально-виховного процесу. Сьогодення з його інформаційними переваженнями, розвитком технологій, акцентом на особистісні орієнтації потребує як “зміни самого феномена знання, зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти; пріоритету самостійності, розвитку умінь мобілізувати особистісний потенціал” (В.Болотов, В.Сериков), так і суттєвих змін у навчально-пізнавальній, науково-дослідній, практичній складових системи професійної підготовки молоді [4], що у тому числі і мовного спрямування.

Становлення інноваційної парадигми з притаманними їй загальністю, інтегральністю, креативністю (за Н. Сухановою), прагненням сприяти самовдосконаленню і саморозвитку молодого покоління вимагає методологічного обґрунтування, що й зумовило інтерес до неї дослідників, до яких належать В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень,

В. Лутай та ін.. Варто визнати, що, незважаючи на розставлені наголоси, становлення даної парадигми часто лише декларується.

У контексті вимог до професійної підготовки працюючих виникає питання про зміст освітньої парадигми, альтернативної знанісвоцентричній, про наповнення мовної картини світу підростаючого покоління. Чи, дійсно, ґрунтовна фахова підготовка у наш час перестає бути актуальною, адже основним засобом сучасного виробництва стає інтелект людини, її самобутність та творчий потенціал? Рівень освіченості людей визначає конкурентоспроможність країни в економіці. Українцями завжди цінувались знання, і це знайшло відображення у численних прислів'ях: *“За одного вченого дають десять невчених; наука не веде до бука; наука в ліс не веде, а з лісу виводить; вчення – світ, а невчення – пільма; вчення в щасті прикрашає, а в нещасті втішає; потрібно вчитися – завжди згодиться; чого Івась не навчиться, того й Іван не буде знати; учись змолоду – згодиться на старість”*, проте знання в сучасну епоху вперше стають капіталом, а капіталовкладення в розвиток освіти і науки дають більше прибутку, ніж інвестиції безпосередньо в сферу виробництва. До високо розвинутих країн, що це осягли, належать, наприклад, Японія і Сінгапур – які не відзначаються багатими природними ресурсами. Фундаменталізація знань стає умовою розвитку інтелектуального ресурсу країни, загальної культури, системності мислення, дієвості навчально-виховного процесу і запорукою економічного зростання держави. Оскільки знання отримуються і втілюються у життя в процесі комунікативної взаємодії окреслена тенденція зумовлює актуалізацію становлення мовної картини світу, адже вона є базовою, а всі інші картини світу – філософська, хімічна, фізична тощо формуються та реалізуються на її основі.

Лінгвістичний фактор у наш час стає важливим й тому, що поступово змінюються структура економіки, адже характерною рисою постіндустріального суспільства є перевага частки зайнятих у сфері обслуговування (до якої відносять освіту, охорону здоров'я, торгівлю, науку,

державну діяльність, службу побуту, індустрію розваг тощо) над часткою працюючих у матеріальному виробництві, відбувається перехід від товарного виробництва до економіки обслуговування.

На відміну від індустріального суспільства, у якому переважали працівники сфери “людина – техніка”, в сучасній Україні зростає частка осіб, зайнятих у сфері “людина – людина”. Ці зміни зумовлюють особливу значущість комунікативної діяльності, ефективність якої можлива за умови формування у закладах освіти знань етномовної картини світу – основи спілкування, гуманістичного світогляду у свідомості дітей та молоді. Актуалізація комунікативної складової не суперечить, а, навпаки, ґрунтується на фундаментальності знань, у тому числі мовознавчих, а це означає, що у наш час недостатньо багато знати, необхідно вміти оперативно та ефективно використовувати отримані знання, доступно і компактно репрезентуючи їх у мові в інтересах справи, до якої знову ж таки завдяки мові долучаються інші учасники взаємодії.

Отже, потреба в інноваційній освітній парадигмі, важливою ознакою якої є фундаментальність знань, репрезентованих у мові, зумовлена сучасним соціально-економічним розвитком. Проте не лише ним. Актуальність формування у свідомості особистості уявлення про мовну картину світу як певну цілісність знань пов’язана й зі станом розвитку усвідомлення себе і світу пересічною людиною.

Представлення освітньої діяльності як спілкування, на наш погляд, є визначальним, адже унікальність кожної людини з лише їй властивою мовною картиною світу не є недоліком при спілкуванні, навпаки яскравість кожної особистості робить спілкування більш продуктивним, порозуміння між комунікантами під час такої взаємодії будується на спільності між їхніми внутрішніми світами в інтересах розв’язання спільних завдань. Слід визнати, що становлення в освіті гуманістичної суб’єкт-суб’єктної парадигми передбачає рівноправність і самодостатність всіх учасників комунікативної

взаємодії, завдяки якій особистість усвідомлює суб'єктом не лише себе, а й усіх учасників комунікативної взаємодії.

Сформована мовна картина є умовою успішності особистості не лише як фахівця на ринку праці, а й представника певного етносу, вона є запорукою збереження її ідентичності, адже втрата цієї ідентичності окремою людиною і рівень розвитку держави на соцієнтальному та індивідуальному рівнях залежить від того, наскільки кожен представник соціуму усвідомлює значення рідної мови.

Не лише матеріальні потреби здатні визначати напрям діяльності людини, а й духовні. Формування цієї ідентичності у сучасного молодого покоління відбувається на тлі глобалізаційних процесів. Саме до цих процесів належить освітній, вплив якого в умовах постіндустріального суспільства набуває особливого значення при формуванні світогляду молодих людей. В умовах поширення новітніх електронних засобів масової комунікації та посилення процесу вестернізації, стандартизації масової культури важливе значення набуває різностороння підтримка національно-самобутнього. Це важливо ще й тому, що збереження національно-культурного, мовної своєрідності поєднуються з економічними проблемами, адже у наш час мова, йдеться, передусім, про англійську, яка, маючи міжнародне поширення, здатна виступати своєрідним “мультиплікатором експортного потенціалу” інформаційно-інтелектуального продукту, а тому є здатною додатково інвестувати розвиток англійської мови. І, навпаки, мова країни, яка обмежена територією національного вжитку і виконує другорядну роль навіть у власній державі, напевно, недостатньо інвестує національний розвиток. Вочевидь, у наш час престижність мови починає пов'язуватися із успішністю нації. Крім того, престижність рідної мови сприяє конкурентоздатності кожного її носія у будь-яких сферах діяльності, у тому числі на ринку праці.

Освіта, як одна з підсистем соціуму, вразлива до змін у соціальних сферах різного рівня. Проблеми освіти, яка покликана виконувати соціально-

державне замовлення, можливо розв'язати в організаційному і змістовому плані лише у комплексі з політично-економічними і соціальними.

Мовна картина світу студента (учня) повинна формуватися у контексті потреб глобалізаційного світу, членом якого є Україна, а також, виходячи з потреб самої держави, якій необхідно зберегти внутрішню мовну єдність. Актуальність спрямовування освітньої діяльності на формування мовної картини світу зумовлена радикальними змінами в соціальному житті, змінами у змісті та формах виховання. Ці зміни потребують створення моделі освіти, зорієнтованої на постійне розширення можливостей для саморозвитку особистості, свідомого і компетентного обрання нею життєвого шляху, її комунікативних можливостей та здатності до вербального самовираження.

Найефективніше це можливо здійснити в умовах гуманістичної суб'єкт-суб'єктної комунікативної освітньої парадигми. Дана парадигма, що спрямовується на гуманістичний розвиток і самореалізацію кожної неповторної особистості з лише її властивою картиною світу. може бути дієвою лише за умови поєднання вітчизняного і зарубіжного досвіду з інноваційно спрямованими пошуками при збереженні всього позитивного, що виробила педагогічна думка.

Класична освітня парадигма передбачала формування стереотипної мовної картини світу, яка сприяла етнічній і державній єдності, перед нею не стояло завдання – формувати комунікативні навички, які б особистість реалізовувала на міждержавному і світовому рівні.

Якщо говорити про гуманістичну комунікативну парадигму як поєднання форми і змісту, то вона є завершеною моделлю, результатом освітньої діяльності та її вихідною точкою, конструктом, який, – у процесі свого розвитку – завжди, з кожним разом, втілює нове життя у вихідну форму – мовну картину світу. Некласична парадигма – це приклад переконливої репрезентації освітньої діяльності, здатної перевести нове бачення світу на мову комунікативних структур на гуманістичній основі. Саме така парадигма здатна сприяти формуванню у свідомості дітей і молоді

репрезентованої у мові картини світу як фактору соціалізації в умовах постіндустріального суспільства, конкурентоспроможність у якому і окремих особистостей, і цілих країн набуває ознак глобальності. Саме у межах цієї парадигми, комунікативної за своєю основою, освітньо-виховні можливості мовної картини світу як засобу соціалізації здатні виявлятися повною мірою. Про деякі із цих можливостей, а саме здатності мовної картини світу виконувати роль фактору соціалізації, у тому числі у плані національної ідентифікації, засобу пізнання і комунікації йдеться у наступних підрозділах.

5.3. Функції мовної картини світу в філософсько-освітньому вимірі

У часи соціально-економічної та політичної кризи гостро сприймаються проблеми виховання нових поколінь, оскільки без їх розв'язання неможливий подальший розвиток суспільства. Тому до освітянських питань у такі періоди звертаються представники різних наук – педагоги, філософи, соціологи. Особливо часто науковці сучасної України переймаються проблемами мови в освітньому дискурсі. До цих науковців належать Т. Біленко, Л. Дротянко, В. Скотний, Н. Скотна, С. Удовик та ін. [66; 67; 143; 359; 366; 370].

Інтерес до мовних проблем, на перший погляд, ніби необґрунтований, адже з матеріального погляду в мові немає нічого, крім комбінації звуків, певною мірою умовних. Проте цими комбінаціями репрезентовано знання народу про світ, ставлення людей до нього, осмислення цього світу. Як слушно зауважував К. Д. Ушинський: “Мова є найбільш живий, найбільш сильний і міцний зв'язок, який з'єднує віджилі, теперішні і майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле. Вона не тільки виявляє життєздатність народу, але є власне саме цим життям. Коли зникає народна мова, – народу немає більше! Допоки живою є мова народна в устах народу, до тих пір живе і народ. І немає насилля більш нестерпного, як те, котре

прагне відняти у народу спадок, створений безліччю поколінь його відживших предків [405, с. 557]”. Такої ж думки дотримується В. фон Гумбольдт, який зазначає: “Народ створює свою мову як знаряддя людської діяльності, дозволяючи їй вільно розгорнутися зі своїх глибин, і разом з тим він шукає й отримує дещо реальне, дещо нове й більш високе; а досягаючи цього на шляхах поетичної творчості та філософських передбачень, він у свою чергу здійснює зворотній вплив і на свою мову [129, с. 68]”.

Незаперечним є те, що мова – це не лише комбінація звуків, випадкова форма відображення змісту, а й сам зміст. Так само незаперечним є те, що будь-яка форма у мові містить певний зміст, навіть якщо йдеться про оказіональні утворення. Все у мові пов’язано з ментальністю народу, його духом. Саме тому вплив мови на соціалізацію особистості безпрецедентний. Незважаючи на численність праць, присвячених ролі мови у різноманітних сферах життєдіяльності суспільства, у тому числі освітній, дослідження у цьому напрямку не перестають бути актуальними, адже виховання і засоби його здійснення, до яких належать передусім мовні, ніколи не будуть для людства другорядними.

Майбутнє українського суспільства суттєво залежить від інтелектуального, професійного і морального потенціалу людини. Репрезентантом цього потенціалу є мовна картина світу (певна цілісність уявлень, маніфестованих у мові), лише за умови сформованості якої у межах певного етносу освіта спроможна виконувати свою навчально-виховну функцію. Незаперечним є й те, що реалізація цієї функції неможлива без мови, без її здатності виконувати низку функцій, життєво важливих для суспільства загалом та окремих груп і кожної людини зокрема. До цих функцій належать гносеологічна, мислетворча, ідентифікаційна, культуроносна, комунікативна, номінативна, естетична, фатична, або контактовстановлювальна, волюнтативна, магічно-містична, демонстративна,

експресивна та ін. Усі ці функції уможливають здатність мови сприяти соціалізації особистості.

Під поняттям “соціалізація” ми розуміємо, як це трактується у працях В. Виготського, Ф. Знанецького, Ж. Піаже, Ч. Кулі, А. Маслоу, Д. Коулмена, І. Кона, М. Лукашевича, А. Мудрика, В. Мухиної, І. Таллмена та ін., складний і тривалий процес становлення особистості, поступове засвоєння нею вимог суспільства, придбання соціально значимих характеристик свідомості і поведінки, які регулюють її взаємини із суспільством. Автором терміну “соціалізація” щодо людини є американський соціолог Франклін Р. Гіддінгс, який у 1887 році в книзі “Теорія соціалізації” використав його в значенні “розвиток соціальної природи або характеру індивіда” та “підготовка людського матеріалу до соціального життя [288, с. 4]”.

Звернення до проблематики соціалізації почалося раніше поширення відповідного терміну. Цей процес завжди був у центрі уваги філософів, педагогів та письменників, проте лише в останній третині XIX ст. почав інтенсивно вивчатися філософами, соціологами (Е. Дюркгейм та ін.) і соціальними психологами (Г. Тард та ін.) [288, с. 4].

Розуміння соціалізації у дисертації ґрунтується на суб’єкт-суб’єктному підході до дослідження цього феномену. Прибічники даного підходу виходять з того, що людина активно бере участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до суспільства, а й впливає на свої життєві обставини і становлення. Цей підхід протиставлений суб’єкт-об’єктному, який стверджує або припускає пасивну позицію людини у процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес адаптації людини до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до властивої йому культури. Прибічниками суб’єкт-об’єктного підходу до трактування соціалізації були Е. Дюркгейм, Т. Парсонс та ін. Французький соціолог кінця XIX ст. Е. Дюркгейм, не розмежовуючи поняття “соціалізації” і “виховання”, розумів під вихованням тиск на дитину соціального середовища, яке має

своїми представниками і посередниками батьків і вчителів. Т. Парсонс визначав соціалізацію як інтерналізацію культури суспільства дитиною, освоєння реквізиту орієнтації для задовільного функціонування у соціальній ролі. Теорія Т. Парсонса вплинула на роботи інших дослідників соціалізації – Х. Баллантайна, З. Перрі, Р. Хевігхерста та ін.

Слід визнати, що суб'єкт-об'єктний підхід до соціалізації як мінімум недооцінює, а як максимум – ігнорує ту обставину, що людина не лише адаптується в суспільстві, а й виявляє свою активність і самостійність, навчаючись не лише виконувати, а й змінювати норми середовища і свої з нею взаємини. Названа обставина визнається в дослідженнях з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу до феномену соціалізації, згідно з яким активну роль у ній відіграє не лише суспільство та його складові – великі і малі соціальні групи, а й сама людина як активний учасник своєї соціалізації. Основоположниками цього підходу є американські вчені ХХ ст. У. Томас і Ф. Знанецький. Прибічниками цього підходу є Ч. Кулі, Д. Мід, У. Уєнворт, І. Кон, Г. Андрєєва, В. Мухіна та ін.

З'ясуємо особливості формування мовної картини світу з позиції деяких теорій соціалізації. Зокрема, в концепції У. Уєнворта, який визнавав процес соціалізації частиною культури суспільства, визнається властива для цього процесу інтерсуб'єктність, що передбачає визнання дитини від народження як повноправного учасника цього процесу. Ця концепція базується на двох положеннях, за якими: а) суспільство не є панівною детермінантою в процесі соціалізації людини; б) людина і суспільство є взаємно проникні. Соціалізація, згідно з цією теорією, через процес взаємодії пропонує для засвоєння “світ дорослих” “новачкові” (дитині).

Соціалізація “конструює” мінімум світу, який завжди неповний і проблематичний як з точки зору дорослих, так і з точки зору дітей. Намагаючись звести до мінімуму проблематичність світу, що засвоюється в процесі соціалізації, “дорослі” і “новачки” укладають між собою певну угоду,

“договірну реальність”. Таким чином, соціалізація не лише репрезентує “світ дорослих”, а й конструює новий, а це стає можливим унаслідок згаданої угоди в процесі інтеракції [288, с. 17-19].

Розвиваючи цю теорію, можна відзначити: мовна картина світу для “новачка” є частиною світу “дорослих”. Засвоївши цю картину, дитина долучається до “світу дорослих”. Цей процес настільки важливий для становлення особистості, що недоліки засвоєння цієї картини можуть обернутися неуспішністю людини у її подальшому житті. Мовна картина світу і педагога, і вихованця не є досконалою, завершеною, “повною”, оскільки постійно перебуває у стані розвитку.

У роботах В. С. Мухіної проблема соціалізації розглядається в рамках концепції феноменології розвитку і буття особистості, згідно з якою індивідуальне буття людини визначається водночас і як соціальна одиниця, і як унікальна особистість. Розвиток особистості розглядається в процесі соціалізації через діалектичну єдність зовнішніх умов, передумов і внутрішньої позиції людини, що виникає в онтогенезі. Як єдиний механізм соціалізації, тобто механізм розвитку особистості і її соціального буття, трактуються ідентифікація і відособлення особистості [287, с. 19].

З позиції концепції В. С. Мухіної формування мовної картини світу відбувається на основі передумов – генетичної здатності дитини будувати мовну картину світу; зовнішніх умов, що передбачають наявність сприятливого соціального середовища, яке розуміється широко, адже на становлення дитини впливають не лише педагоги, а й батьки, родина, однолітки, сусіди та інші особи. Знаменно, що дослідниця виділяє такий важливий чинник для соціалізації дитини, як наявність внутрішньої позиції людини, що знаходиться у стані становлення, а, отже, на формування дитини, у тому числі у мовному плані, впливають не лише її вроджені здібності і сформовані під впливом дорослих навички і вміння, а й здатність оперативно і ефективно обирати потрібне для певної ситуації. Це означає, що педагоги, ставлячи перед собою мету допомогти дитині у

процесі формування мовної картини світу, повинні дбати про виховання її волі.

Безперечно, вивчення мовної картини світу уявляється важливим для багатьох наук (лінгвістики, філософії, соціології, психології, менеджменту, культурології, етики, етнографії, історії та ін.), не менш потрібними вони є для педагогіки. Ці знання дозволять вивчити людину глибше, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності, відкрити дорогу до нових ще незвіданих горизонтів розуміння людської свідомості. Результати досліджень мають не лише наукову, а й прикладну цінність – зокрема, вони можуть використовуватися в навчально-виховній діяльності, адже формування в освітньому середовищі мовної картини світу означає формування єдиної відображеної у мові системи поглядів, яка нав'язується як обов'язкова всім носіям мови.

Важливим знаряддям соціалізації, тобто перетворення біологічної істоти на соціальну, на члена певного суспільства, є мова. Для успішності цього процесу недостатньо вміти користуватися мовою, підтримувати розмову, особистість повинна опанувати увесь досвід народу у ментальнісній системі знань, відображених у мові, сформувані у своїй свідомості мовну картину світу.

Мова бере участь у творенні людини, є засобом пізнання світу. Наївно вважати, що кожен із нас сприймає світ безпосередньо, “таким, як він є”. Насправді наше сприйняття світу відбувається крізь призму нашої мови. “Світ просіється крізь сито слів”, – писав К. Кравс. Можна навести приклад: ми в природі чуємо тільки ті звуки, які позначені в нашій мові (*га-га-га, кар-кар, дзінь-дзінь, ку-ку, ку-ку-рі-ку, ква-ква, хрю-хрю, бе-е, ме-е* тощо). В інших народів ці звуконаслідування звучать зовсім інакше. В Україні півень співає *ку-ка-ре-ку*, а от у Німеччині вважають, що півень кричить *ки-ке-ре-ки*, у Туреччині – *ко-ко-ри-ко*, в Голландії – *ку-ке-лу-ку*, а в Англії – *ко-кейдудлду*. По-різному в країнах світу чують хрюкання свині: нам воно здається *хрю-хрю*, німцям – *киик*, англійцям –

ойнк-ойнк, італійцям – *фрон-фрон*, а фіннам – *снерф-снерф*. В Україні вважають, що качки кричать *кря-кря*, у Німеччині – *кари-кари*, в Англії – *куак-куак*, а у Франції – *куен-куен*. Навіть вівці по-різному бекають: у нас – *бе-е*, у Германії – *ме-е*, в Іспанії – *бі-бі*, в Туреччині – *мі-мі*, а в Англії – *ба-а* [125, с. 49]. Своєрідність сприйняття світу етнічною спільнотою, пізнавальний досвід минулих поколінь передаються молодому поколінню у формі мовних знаків, організованих у певну систему, здатну відобразити і цілісну картину дійсності, і окремі факти у її складі. Крім того, сформована у процесі соціалізації мовна картина світу є основою для подальших злетів пізнавальної діяльності людини.

Здавалося б, погляд, за яким процес соціалізації відбувається протягом усього життя, є єдиним. Проте це не так. У науковій літературі досить розповсюджене твердження, за яким особистість у певний спосіб уже існує, а процес її соціалізації здійснюється лише згодом. Проблематичним при цьому є питання щодо початку формування мовної картини світу. Або опанування мовою невідомо чому не входить до поняття соціалізація, або, перш ніж почався процес соціалізації, людина вже володіє мовою. Існує інший погляд, що йде від З. Фрейда, за яким соціалізація індивіда взагалі завершується в дитинстві, або ж, принаймні в ранній юності. Інакше кажучи, традиційне розуміння соціалізації зводиться до такого: людині об'єктивно протистоїть реальність – природа і суспільство, тобто світ культури з соціальними зв'язками, стосунками, соціальними ролями й інститутами, моральними нормами, ідеалами тощо. Індивіду необхідно їх пізнати й засвоїти (інтеріоризувати), що сприятиме її інтегруванню в конкретну соціальну систему. Як наслідок такого підходу до процесу соціалізації особистості – роль соціальних факторів, зокрема, й освітньої системи, трактується суб'єктивно, механістично. За цією логікою, сама соціалізація зводиться лише до тієї частини процесу формування особистості, в якій формуються найтипівіші “масові” риси. Вони виявляються у соціально організованій діяльності, регулюються рольовою структурою. За цією концепцією мовна

картина світу є однаковою для всіх членів етнospільноти, формується у свідомості людини у дитинстві та юності, а потім залишається незмінною все її життя.

У цьому дискурсі доречно відзначити, що Е. Ільєнков узагалі вважав поняття “соціалізація особистості” невдалим. Адже воно передбачає, що особистість мовби вже існує і до її “соціалізації”. “Насправді ж “соціалізується не особистість, – писав дослідник, – а природне тіло новонародженого, якому ще належить перетворитися в особистість у процесі цієї соціалізації, тобто особистість має ще виникнути. Й акт її народження не збігається ні за часом, ні за суттю з актом народження людського тіла, з днем фізичної появи людини на світ... Особистість виникає тоді, коли індивід починає самостійно, як суб’єкт, здійснювати зовнішню діяльність за нормами й еталонами, що задаються йому ззовні, – тією культурою, в лоні якої він пробуджується до людського життя, до людської діяльності [310, с. 65]”.

Отже, особистість від початку і до кінця життя – продукт соціальний. Таке трактування соціалізації узгоджується з тим, що без інтеріоризації мовної картини світу певного етносу неможливим є становлення особистості, оскільки ця картина містить досвід народу і сприяє тому, що представнику даного етносу ніколи не треба починати пізнання світу “з нуля”.

Створити умови для процесу пізнання світу “не з нуля” покликана система освіти. Місія вчителя – сприяти засвоєнню дітьми і молоддю здобутків пізнавальної діяльності минулих поколінь у порівняно короткий проміжок часу. Саме тому позиція вчителя є суспільно важливою, адже соціалізація – особливого роду діалог, двобічний процес взаємодії людини й суспільства. Важливим змістом цієї взаємодії є освіта, навчання, “передача-засвоєння” знань, соціально-історичного досвіду, культури, норм і зразків поведінки, людського способу буття. За роки навчання людина засвоює соціальний досвід у формі знань, розвиває свої задатки та здібності, формує

інтереси й нахили. Тут закладаються основи світосприймання молодшої людини, розвиваються її здібності, навички суспільної діяльності.

Через освіту здійснюється передача інформації про нагромаджені людством цінності матеріальної і духовної культури, забезпечується наступність у розвитку суспільного виробництва, вдосконалюється мовна картина світу, набута під час первинної соціалізації. Знання є провідною формою діяльності суб'єкта, його соціалізації. Вони стимулюють розвиток пізнавальних здібностей особистості, закладають основи допитливості, прагнення знань, пізнавальних потреб, сприяють формуванню комунікативних умінь. Усе це зумовлює формування спрямованості індивіда на активну соціальну діяльність, ініціативу й творчість, які не мислимі без знання мови.

Освіта є соціальним інститутом, спеціально створеним для соціалізації молодого покоління, а тому є сенс говорити про відповідальність освітян за успішність соціалізації вихованців. Безперечно, у плані відповідальності процес соціалізації є неоднозначним, адже суб'єкт виховання врешті-решт лише завдяки власним зусиллям стає особистістю, соціалізується. “Людині дуже важливо – писав М. Мамардашвілі, – щоб щастя, як і нещастя, було результатом його власних дій, а не випадали йому з таємничої, містичної данини слухняності [311, с. 61]”.

Ще категоричнішим був Л. Виготський. Він вважав, що не можна виховати іншого. Єдиним вихователем може бути лише власний досвід особистості. Ось чому виховання насправді є самовихованням. Особиста діяльність має бути в основі будь-якого виховання, і мистецтво вихователя полягає в тому, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність. Виявляється, що це є значно складнішим завданням, ніж безкінечні повчання, як поводити себе.

Складним є не лише визначення ступеня відповідальності вчителя за результати свого впливу і визначення його меж, а й навіть дослідження педагогічної взаємодії, яка онтологічно є двобічним (для вчителя

і учня) пізнавальним процесом, відкритим для пізнання світу, інших людей, самих себе. Складність пізнання людини соціального і природного світу обґрунтовується філософією постмодерну. Візьмемо, наприклад, екзистенціалізм з його видатним представником Ж. Сартром, автором антропологічного вчення про екзистенцію як особливу людську реальність. З точки зору цього вчення, людська реальність як визначальний чинник соціального буття є головною онтологічною першоосновою існування. Але це буття специфічне. Це “буття особистості всередині особистості”. Воно має характер конституювання з боку суб’єкта та самоконституювання. Для екзистенціалізму характерний емоційно-антропологічний спосіб мислення та розгляду явищ. Причому зміст буття звужується, всяке буття розглядається як виключно людське буття, а всі речі та явища навколишнього світу – лише сутність як така. Категорія буття – специфічно людська категорія; воно невіддільне від особистісної суб’єктивності, від індивідуального “Я”. Буття ніколи не може стати зовнішнім для людини, воно виявляється через специфічно людське буття. Ж. Сартр впровадив поняття “схоплювання буття” людиною. Таке “схоплювання” буття і є найвищою іпостассю людського, власне і є людським існуванням. Індивідуальне володіння буттям і є тим конструктивним фактом, за допомогою якого відбувається не тільки процес буття людини, а й процеси пізнання [415, с. 55].

Філософські погляди екзистенціалізму є основою, однією з педагогічних парадигм. Представники напряму педагогіки, що ґрунтується на філософії екзистенціалізму, виходять із того, що жодних загальнолюдських якостей, жодної “людської природи” не існує, кожен індивід – унікальний. На думку прибічників цього напряму, індивідуальна “внутрішня сутність” дитини (“екзистенція”) майже не доступна для педагогічних впливів, а тому ефективним у формуванні її особистості є лише самовиховання. Виходячи з положення, що навчання – це актуалізація прихованих здібностей дитини, педагоги-екзистенціалісти

заперечують необхідність оволодіння учнями системою загальнолюдських знань, передбачених навчальними програмами і підручниками. Вони вважають, що дитина має право на свободу вибору знань. Тому цикл предметів, які підлягають вивченню, повинен бути не обов'язковим, а вибірковим. Завдання вчителя – не озброєння учнів системою знань, а створення сприятливих умов для саморозкриття кожної особистості: педагог пропонує учням різноманітні навчально-виховні ситуації, а вони вибирають ті, що найбільше їм імпонують, завдяки яким зможуть найкраще розвинути свої потенційні можливості. Для цього в класі має панувати невимущена атмосфера, яка сприяє вибору теми заняття, вільному пошуку способів її реалізації, експериментуванню. Найважливішим є не рівень освіченості, не рівень знань, якими озброїла учня школа, а вміння “слухати свої внутрішні імпульси”, “пізнати самого себе [416, с. 25]”.

При незаперечній доцільності використання здобутків розглянутого педагогічного напрямку, до яких належать: індивідуалізація навчання, спрямованість на виховання самостійності учня, самовиховання; проблематичність деяких тез (наприклад, заперечення необхідності оволодіння учнями системою загальнолюдських знань), слід відзначити недолік концепції педагогів-екзистенціалістів, а саме трактування позиції педагога у навчально-виховному процесі як пасивної. Про яку відповідальність учителя за освітній процес ідеться, коли “екзистенція” дитини йому недоступна і можливе лише її самовиховання? Так, “внутрішня сутність” дитини (“екзистенція”) майже не доступна для педагогічних впливів, проте до кожного із своїх представників суспільство ставить певні вимоги, яким із часом повинна відповідати кожна дитина. Ініціативність учителя зумовлена тим, що, на відміну від дитини, він знає, які знання, норми поведінки, соціально значущі цінності повинні бути у сфері її пізнання. Звісно, вірним є те, що вчитель лише може відкрити двері і вказати шлях,

який дитина повинна пройти сама. Крім того, вислів “майже не доступна для педагогічних впливів” означає, що доступність усе ж таки є.

Існують різні феномени, що підтверджують це. Мовна картина світу – один із них. Ця картина, безперечно, для кожного індивіда є неповторною і своєрідною, проте певною мірою містить спільне не лише у плані вираження (і це зрозуміло, адже ні одна мова не мала б сенсу, якби не служила засобом міжособистісного спілкування), а й у плані змісту, оскільки у цій картині відображено досвід народу, важливий для всіх його представників. Мовна картина світу – це той феномен, що об’єднує людей у національну спільноту. Як слушно зауважував В. фон Гумбольдт, характер нації позначається на характері мови, що демонструє “об’єднану духовну енергію народу” і втілює в собі своєрідність цілого народу [128, с. 348-349]. Мовна картина світу є тим засобом, за допомогою якого особистість навчається здійснювати те, що Ж.-П. Сартр називав “схоплюванням буття”.

Оскільки важливим виявом самоактуалізації особистості є її мовна картина світу, засвоєння цієї картини сприяє успішній соціалізації особистості в усіх сферах її самоствердження та самореалізації, оскільки є базовою, оскільки всі інші картини світу – філософська, хімічна, фізична тощо формуються та реалізуються на її основі. Підготовка до самоактуалізації особистості ефективно здійснюється у контексті суб’єкт-суб’єктної освітньо-виховної парадигми, що ґрунтується на комунікативній основі і пов’язана з демократизацією суспільного життя України та реформуванням усіх сфер життєдіяльності людини. Як виклик сучасності сприймається демократизація освітнього впливу на соціалізацію молодого покоління, який здійснюється на основі відходу від історично сформованої практики авторитарного регулювання участі в усіх процесах і житті суспільства з боку державних та громадських структур, усунення директивних методів впливу на ініціативність, самостійність, самовираження дітей та молоді. Головним у процесі соціалізації у

наш час є розширення меж свободи особистості, її відповідальності, ініціативності, здатності самостійно приймати рішення та оперативно діяти у динамічному сучасному світі. Оскільки це розширення меж пов'язане з комунікативною діяльністю особистості, в освітньо-виховному процесі актуалізується формування мовної картини світу з її світоглядною природою.

Отже, мовна картина світу людини є невід'ємним компонентом свідомості, її основою та інструментом, тим “екзистенційним містком” між учителем та учнем, іншими людьми, що уможливорює міжособистісне пізнання та пов'язане з ним й опосередковане комунікативною діяльністю пізнання світу. Формування мовної картини світу невіддільне від пізнавальної діяльності, і це необхідно враховувати у процесі соціалізації особистості.

Тотальний процес глобалізації було спровоковано економічними досягненнями XX століття. Сам термін *глобалізація* запроваджений у науковий обіг відносно недавно – у 70-ті роки минулого століття, проте передумови виникнення на новому етапі цивілізаційного розвитку явища, цим терміном позначеного, були підготовлені формуванням нового міжнародного поділу праці, розвитком міждержавних систем комунікації і зв'язку (електронної пошти, мобільного зв'язку, Інтернету тощо), вдосконаленням міжнародних транспортних мереж, потужним піднесенням ринкової економіки і визнанням у багатьох розвинених країнах світу демократичної політичної моделі як прогресивної.

Під глобалізацією зазвичай розуміють інтенсивний розвиток світової торгівлі та інших процесів економічного характеру, що не визнають національно-державних кордонів, проте вплив її є значно масштабнішим. Ідеться не тільки про традиційну зовнішню торгівлю товарами і послугами, що набула у XXI столітті ознак безпрецедентної інтеграції, а й про рух капіталу, обмін технологіями та інформацією і реформування освітніх систем, які у нових умовах покликані готувати конкурентоздатних фахівців

постіндустріальної епохи. Глобалізація засвідчує, що людство вступає в якісно нову еру інформаційних технологій, що позначається на всіх сферах буття людини, у тому числі тих, що пов'язані з процесами самоідентифікації особистості. Саме до цих сфер належить освітня, вплив якої в умовах постіндустріального суспільства набуває особливого значення при формуванні світогляду молодих людей, репрезентованого у мовній картині світу.

Ідентифікаційні процеси неодноразово висвітлювалися філософами, педагогами, психологами та іншими дослідниками. Для нашої роботи особливу цінність мають дослідження окремих різновидів ідентифікації: національної (О. Васильченко, Д. Джозеф, А. Юраш), соціокультурної (В. Жадько, А. Кургузов) та мовної (Н. Потелло, Н. Нерух). Безперечно, процес формування особистості є цілісним, а тому кожен вид ідентифікації перетинається з іншим. Так само незаперечним є те, що ідентифікація особистості у всіх її різновидах або, за визначенням А. Кургузова, аспектах – психологічному, віковому, соціальному, культурному та ін. – відбувається внаслідок реалізації таких функцій мови: функції ідентифікації людей у рамках соціальної групи, етнічної (національної) спільноти; забезпечення гармонізації інтересів особистості і певної мовної спільноти; зберігання і трансляції соціального досвіду та культурного надбання; регулювання і регламентації соціальної поведінки [221]. В усіх зазначених аспектах мова є не лише формальним засобом ідентифікації особистості, а й “виразником уселюдської культури [203, с. 3]”, необхідною складовою професійного становлення, гендерної, правової та політичної соціалізації, у забезпеченні єдності якої має важливе значення таке цілісне утворення, як мовна картина світу – “відбитий засобами мови образ свідомості – реальності, модель інтегрального знання про концептуальну систему уявлень, що репрезентуються мовою [259, с. 46]”.

Актуальним є дослідження впливу глобалізаційних процесів на мовну картину світу як засобу національної ідентичності та взаємозв'язку цих процесів з освітньою системою, оскільки вплив процесів, пов'язаних з глобалізацією, на формування мовної картини світу людини є суперечливим і неоднозначним, що загалом пов'язано з ускладненнями у формуванні національної ідентичності особистості в умовах прискореного сучасного економічного зростання і модернізації, за яких міждержавні кордони стають більш прозорими, а міжмовні межі – більш розмитими.

Національна ідентичність – це сукупність ознак, набутих етнічною спільнотою в процесі свого буття і відмінних від притаманних іншим етнічним утворенням особливостей. До цих етнічних ознак належить, передусім, територія, освоєна спільнотою, яка стала для неї Батьківщиною. З етнічною територією пов'язана історична пам'ять, наявність національних реліквій, святинь, традицій, звичаїв, ритуалів, родоводів. Найважливішою ознакою національної ідентичності є мова, адже саме вона є чинником консолідації суспільства та розбудови потужної, незалежної країни, виразником і засобом захисту власних інтересів, історії та традицій. Відсутність національної мови, як слушно відзначає Д. Джозеф, є однією з найсерйозніших перешкод, які необхідно перебороти на шляху до національної ідентичності [138, с. 20-48]. Втрата або часткове виведення мови з етнічного функціонування може призвести до втрати національної ідентичності. Мова є засобом єднання і в часовому, і в просторовому вимірах, про що йдеться, зокрема, у праці В. Іванишина та Я. Радевича-Винницького [171, с. 84]. Дійсно, ми відчуваємо внутрішню єдність з представниками попередніх і майбутніх поколінь свого народу, де б вони не жили.

У XVIII столітті німецький учений Й. Гердер увів до наукового обігу поняття належності людини до певної спільноти як життєво важливої потреби. “Бути людиною – означає почуватися десь як дома”, – підтримує цю думку І. Берлін. Забезпечити належність людини до тих, хто “дома”,

покликана передусім мова пращурів, яка називається рідною не лише через здатність репрезентувати внутрішнє “Я” людини, особистісну самість, а й тому, що єднає людину з представниками родоходу. У слові рідна міститься значення про належність людини до певної спільноти – роду, народу. Ще стародавні греки сприймали мову як засіб єднання. Афіни запевняли Спарту, що ніколи не стануть зрадниками еллінської єдності – “єдності крові і єдності мови” (Геродот) [171, с. 84].

У стратифікаційному світі, в якому консолідація людей відбувається за класовою, партійною, релігійно-конфесійною та іншими ознаками, що водночас є й ознаками роз’єднання, існує засіб, здатний об’єднати представників певного народу незалежно від згаданих ознак. Навіть “єдність крові” при цьому не є обов’язковою. Вчений і письменник А. Кримський, письменниця Марко Вовчок, педагог С. Русова та багато інших не були українцями за походженням, але українська мова кровно поєднала їх із нашим народом та його духовністю [171, с. 84].

У матеріальному плані мова – це лише набір звуків. Невже набір звуків здатний єднати народи? На це можна відповісти, вільно перефразовуючи вислів В. фон Гумбольдта: “У мові не лише звукова (матеріальна) сторона, а й внутрішня” (ідеальна), здатна репрезентувати дух народу, стати його екзистенцією (у В. фон Гумбольдта: “Рушієм національного є дух, а екзистенцією духу є мова”). Лише завдяки поєднанню сторін – матеріальної та ідеальної – можливе “вираження засобами даної мови світовідчуття та світорозуміння етносу, вербалізована інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу і себе в цьому світі [117, с. 6]”. Люди визначають належність незнайомої людини до свого етносу за засвоєними у процесі соціалізації особливими знаннями, що є надбанням певного етносу, і сформованим на цій основі своєрідним, властивим лише “своїм”, сприйняттям світу. Все це стосується внутрішньої сутності людини. Як же дана сутність “у собі” являє себе світу? Як ідеальне виявляється у матеріальному? Це відбувається внаслідок існування,

як відзначає О. Селіванова, “ментального лексикону мови”, який характеризує не свідомість окремого мовця, а інтерпретацію реального світу свідомістю цілого народу, що є носієм тієї чи іншої мови [352, с. 84-85]. У лексиконі ментально маркованими є не лише етнографізми (*бандура, кобзар, цимбали* та ін.), а взагалі більшість мовних знаків, у зміст яких “вплетена” національна семантика, до яких належать, наприклад, фраземи-репрезентанти “внутрішніх” образів національного менталітету, що співвідносяться за семантикою із стереотипами сприйняття і відображають національний характер (*моя хата з краю* як вияв індивідуалістської ментальності українців, *на миру и смерть красна* як вияв колективістської ментальності росіян).

Національний маркер може бути закріплений як компонент і на рівні прагматичної частини значення з метою вияву національного погляду на ціннісні характеристики предмета чи явища. Скажімо, для українця та росіянина словосполучення *блакитні очі, голубые глаза* нейтрально або позитивно забарвлені, для киргиза *блакитні очі* майже лайливий вираз, адже йдеться про дуже некрасиві очі, водночас *коров'ячі очі, коровьи глаза* (про людину) для українця та росіянина однозначно негативно оцінні номінанти, для киргиза такі очі – надзвичайно гарні. Навіть тоді, коли окремі слова у споріднених словах за денотативним змістом є подібними, особливе емоційне навантаження робить їх неповторними, національно маркованими. Наприклад, слово *калина* відоме для частини слов'янських мов, проте для українця це слово має особливий зміст, бо з ним пов'язане уявлення про Батьківщину. Для українця *калина* символізує світло, вогонь, усе червоне, і саме через ці якості з *калиною* пов'язують красу та радість, передусім дівочу, наприклад: *Ой у лузі червона калина. Вийди до мене, кохана дівчино*. *Калина* здавна була символом не тільки гарної, а й здорової дівчини, про що свідчить порівняння *молода, як ягода, червона, як калина*.

Чи існує небезпека знеособлення українства та втрати неповторної україномовної картини світу, збереження якої тісно пов'язане з процесом національної ідентифікації молодого покоління в епоху глобалізації? Незаперечним є те, що небезпеки існують. Це – русифікація і космополітизація. Останній із названих процесів зазвичай розуміють, як англізацію (американізацію). Найбільш небезпечним із цих процесів вважають русифікацію, оскільки “із часу прийняття Україною статусу незалежності й самостійності, на превеликий жаль, похвалитися великим прогресом у мовній справі ми так і не можемо [120]”. Україна набула формальних ознак – державної символіки, перейменовані вулиці, площі тощо, державним театрам надано національний статус. Є і суттєві зрушення в освіті. А почути розмову рідною мовою можна на вулицях не всіх українських міст. Існують проблеми у книговидавництві. Українська мова часто сприймається, як “провінційна” мова, якою “робити гроші” не вигідно. Нею рідко спілкуються у сім'ях. Виключно українською розмовляють 45,6% українців. Тільки російською – 29,9% і це переважно люди старшого покоління. Тривожно, що лише 29,9% молодих людей розмовляють українською, а 47,4% – тільки російською! “На умовно українському Донбасі українською розмовляють лише 5,5% громадян. Російською – 81%. У західному регіоні російськомовними є лише 2,8% осіб, а 86,6% спілкуються українською мовою. Це факт, який загрожує існуванню України як єдиної держави! [120]”. Останнє є особливо значущим для України і вимагає від владних структур виваженої мовної політики не лише стосовно українства.

Розглянемо докладніше особливості впливу російської та англійської мови на українську. Поширення англізації (американізації) сприймається не так гостро, проте його пов'язують з вимогами часу, і тому воно становить небезпеку, адже має тенденцію до зростання. Загалом у країнах світу можна відзначити два напрями мовних політик.

Поширення англійської мови пов'язують з глобалізаційними процесами. У дослідницькі праці термін *глобалізація* увійшов з менеджменту й бізнесу з метою позначення нових стратегій світового виробництва та розподілу капіталу. Цей термін функціонує як позначення реакції на ранні теорії капіталізму (теорію світових систем І. Валерстайна та світову історичну перспективу С. Хантінгтона, Ф. Броделя, Ф. Фукуями), а також реакції на позитивне зображення глобалізації, що пропагується бізнес-літературою, політиками та теоретиками “кінця історії”, та спробою уявити “глобалізацію” як ліберально-демократичну модель розвитку світу західного зразка, альтернативи якій немає. Такий погляд на розвиток людства і, зокрема, на феномен глобалізації представниками різних культур є неоднаковим.

Англійські вчені Д. Гелд, Д. Голдблатт, Е. МакГрю, Дж. Перратон виділяють три основні підходи до розуміння глобалізаційної проблематики. А саме:: 1) підхід гіперглобалістів, які вважають, що глобалізація становить якісно нову позитивну добу розвитку людства; 2) скептиків, які стверджують, що глобалізація – це переважно міф; 3) трансформаціоністів, за якими світ сьогодні переживає якісні перетворення на глобальному рівні [105, с. 25-29]. Серед гіперглобалістів, скептиків і трансформаціоністів існують серйозні розбіжності.

Західні дослідники акцентують увагу на суб'єктивному й творчому характері глобалізаційних процесів, що постають активною реакцією людей на зміну загальносвітового контексту діяльності. Глобалізацію розуміють як принципово новий процес зростання й розвитку. Головним є те, що нації, цивілізації по-різному визначають сенс глобалізації, а спосіб їх життя має відповідати принципам збалансованого розвитку [469, с. 1-12]. Ю. В. Павленко вказує на те, що сутністю глобалізації є перетворення людства на єдину структурно-функціональну систему [307, с. 652]. Л. Г. Дротянко зазначає, що глобалізація як всебічний, повний, універсальний феномен виявляє також позитивні тенденції становлення

сучасної цивілізації, які прокладають шлях до взаємного визнання культурних цінностей кожної країни і кожного народу [253, с. 249]. Через це виникає певна система економічних, інформаційних, науково-технічних, технологічних та культурних процесів, які інтегрують світове суспільство в певну цілісність. Глобалізація є явищем світового масштабу: вона не лише виявляє ядро активних її учасників, але й впливає на всіх. Із стихійного процесу глобалізація перетворюється на інституціонально оформлений.

Ю. Хабермас указує на негативні тенденції глобалізації. Він стверджує, що міжнародні угоди, які приймають Європейський Союз, лідери глобалізації (“Велика сімка”) чи організації НАФТА і АССАН, позбавлені будь-яких зобов’язань [425, с. 286]. Отже, процеси глобалізації за характером є ліберальними лише для однієї частини світу. Для іншої ж вони постають суворими, такими, що обмежують їх роль на сучасній соціополітичній арені й посилюють ризики їх капіталообігу на глобальному ринку. Хоча, на думку І. Валлерстайна, глобальний ринок є об’єктивним, проте у наш час він організує прийняття суспільних рішень на основі міркувань, відмінних від максимізації прибутку [82, с. 101]. Це негативно впливає на свободу дій більшості держав, які втрачають внутрішній і зовнішній суверенітет. Основною причиною такого впливу є трансформація геокультури, нав’язування ліберальною демократією авторитету й віри в ліберальний реформізм, залякування політичними санкціями у випадку несприйняття демократичних цінностей Заходу.

Широкомасштабний вплив глобалізаційних процесів зумовлює потужність впливу англійської мови (рідної для частини лідерів глобалізації та прийнятої іншими, як мова міжнародного спілкування), один із варіантів якої (*Lingua franca*) набуває незалежної й неконтрольованої динаміки розвитку. У працях дослідників йдеться не лише про вживання окремих англійських слів та витіснення ними українських, а й про небезпеку зміни вітчизняної мовної картини світу іномовною. Вони пов’язують

“глобалізм” з такими явищами, як “вестернізація”, та “неолібералізм”, розуміючи під ними не лише мовну, а й культурну, світоглядну англізацію (американізацію) [5, с. 48-54]. А. В. Толстоухов, зокрема, виокремлює найбільш суттєві за ступенем впливу слова і терміни мови нової культури глобалістського мислення, а саме: *глобалізація, глобальний контекст, глобальна інформаційна революція*, які перетворилися на своєрідні маркери нашої епохи – “епохи глобального руйнування навколишнього середовища [395, с. 11]”. *Глобальне* визначають як “всеохоплююче”, “всесвітнє”, “загальнопланетарне явище, подію або об’єднання [58, с. 363]”. У цьому випадку глобалізацію можна розуміти як процес універсалізації, шлях становлення єдиних для планети Земля структур, зв’язків і відносин у різних сферах суспільного життя.

Однією з головних проблем глобального світу є відсутність єдиного нормативного соціального зразка чи моделі для всіх суспільств, які відрізняються одне від одного традиціями, культурно-історичними ознаками, мовними картинами світу. Іншими словами, глобалізм фактично стає надкультурною, універсальною цивілізаційною силою, що творить нову світову систему й мовну картину цієї системи. Прихильники глобалізації не заперечують того факту, що її дискурс може служити інтересам могутніх політичних, економічних і соціальних сил Заходу [104, с. 6]. Дискурс прихильників глобалізації насичений оптимістичними заявами про можливість досягнення абсолютної справедливості. Зокрема, Дж. Сорос вважає, що можна створити “глобальний капіталізм”, який буде “стабільним” і “справедливим”, адже він стане умовою появи добровільної спільноти нового типу [377, с. 6]. Така модель бачення світу задовольняє передусім американський світ бізнесу й політики. У цьому контексті Д. Гелд та Е. МакГрю вказують на “інтернаціоналізацію” стосунків у економічній і політичній сферах, яка залежить від політики та пріоритетів великих держав сьогодення, наголошуючи на її природності і без альтернативності [104, с. 5].

Небезпека з боку російської мови сприймається гостро у зв'язку з потужним різнобічним (політичним, економічним, культурним) впливом сусідньої держави та наявністю значного прошарку російськомовних громадян у складі населення України. Крім того, потужність впливу сусідньої держави може посилитися, адже це одна із країн, що претендує на статус лідера регіональної (локальної) цивілізації. У науковій літературі поняття “локальна цивілізація” і “регіональна цивілізація” часто використовуються як синонімічні, хоча деколи ці дефініції розмежовуються, розуміючи регіональну цивілізацію як сукупність близьких за типом розвитку локальних. Якщо розуміти регіональну цивілізацію як сукупність локальних, то у сучасному світі можна виокремити три ключові регіональні цивілізації за просторовими і культурними ознаками – західну, східноазійську та цивілізацію кораничної культури (вона же ісламська, мусульманська) [359, с. 71-72]. Дослідники російського НИИАЦ “Стратегия будущего” до цих трьох цивілізацій додають четверту регіональну цивілізацію – російську [384] як специфічно євразійську. Вони вважають, що Росія як регіональна цивілізація має, незважаючи на нинішнє катастрофічне соціально-економічне становище, усі необхідні передумови для забезпечення зміни спрямованості глобальних процесів [384].

Перший з цих процесів пов'язаний із зусиллями національних держав зберегти монополію на національну мову, оскільки саме мова сприймається як потужний маркер державності та національної ідентичності. Другий процес полярний першому і стосується прийняття англійської мови як мови міжнародного спілкування, поширення якої зумовлене потребою у так званій “глобальній” мові. Сьогодні за кількістю мовців на роль глобальної мови претендують такі найпоширеніші мови, як англійська, іспанська та китайська. Серед них немає української, як, до речі, і російської. Статистика свідчить: англійською мовою вільно володіють приблизно 670 млн осіб, а в межах “розумної компетентності” – приблизно 1,2 – 1,5 млрд осіб [215, с. 95]. Крім того, англійська мова перетворилася на засіб доступу до знань та їх

поширення. Відомий дослідник глобальної англійської Д. Крістал стверджує: в період 1750-1900 рр. більш як половину всіх значних наукових та технічних робіт було написано англійською мовою. У світі з 1000 наукових публікацій 760 друкують англійською мовою; нею подається 80% інформації у мережі Інтернет, хоча для 40% користувачів ця мова не є рідною (дослідники доводять, що 80% інформації зберігається у світовій мережі саме цією мовою, а її обсяг подвоюється кожні 18 місяців). На поширеність англійської мови впливає й економічна потужність англосов'язаних держав, оскільки вони виробляють приблизно 40% світового валового внутрішнього продукту. Крім того, англійська є мовою політики та масової культури. Три чверті “стрічок”, що демонструються в світі на відеокасетах або в кінотеатрах – американські [115].

Ще у ХХ ст. англійська поступово замінювала французьку як мова міжнародної дипломатії. Уперше офіційний статус англійській мові був наданий Лігою націй. Її значення ще більше посилилося після створення у 1945 році ООН. Поступово англійська мова набуває ознак *Lingua franca* – мови, яку використовують як засіб ділового та культурного спілкування люди, що розмовляють різними мовами. У глобалізованому світі англійська є мовою міжкультурних комунікацій, бо незалежно від того, яка мова є рідною для учасників комунікативної взаємодії міжнародного рівня, зібравшись разом, вони спілкуються англійською. В багатьох країнах, де існує міжетнічне напруження, саме англійська виконує роль етнічно нейтральної мови. Якщо поширення англійської мови світом пов'язане з домінуванням на деяких історичних етапах англосов'язаних націй, то сьогодні є всі підстави стверджувати, що вона поступово втрачає свій імперський статус. Мало того, вона перестає бути прив'язаною до носіїв мови, а дедалі більше і більше перетворюється на особливу, яка навіть назву має окрему – “глобіш” (*globish*), або “стандартна світова розмовна англійська” (*Word Standard Spoken English*) [312]. Цікавою ілюстрацією цієї тенденції є книжка французького бізнесмена Ж. Мар'є.

Описуючи свою зустріч із партнерами з різних куточків світу, він зазначав, що, спілкуючись, вони розмовляли на особливому діалекті англійської, чудово розуміючи один одного. Англієць же потрапив у скрутне становище і з труднощами вловлював думку партнерів. Ті, зі свого боку, не могли зрозуміти його одразу – через складність його мови. Ж. Мар'є зазначав, що сьогодні розвивається нова форма англійської, якою володіють ті, для кого вона є другою, американська та британська англійська стають не більше, ніж місцевими діалектами [312].

Вплив англійської мови на українську позначається на мовленнєвій діяльності, мовній свідомості українців й на самій системі української мови. Про безпідставне вживання іноземних слів пише Б. Олійник: “Незалежна Україна за кілька років уже встигла прихопити з англійської кілька тисяч слів, що межує з прямим витісненням корінних українських слів американізмами... Прислухайтесь: *лізинг, факторинг, франчайзинг, факс, ксерокс, принтер, картридж, вінчестер, стиплер*. Жоден завойовник так тріумфально не полонив наші вулиці, причому без найменшого нашого спротиву [336, с. 30-31]”. Б. Ажнюк відзначає інтенсивність проникнення англійських слів у молодіжний жаргон (*крейзуха, хелпнути*), ділове мовлення працівників іноземних представництв та українських фірм чи організацій, що підтримують з ними регулярні ділові контакти (*CV, аплікація, дедлайн, кешнути*), політичний лексикон, науково-технічну термінологію [5, с. 52]. У мовленні українців сформувалася мода на інтертекстуальність, що виявляється у перемиканні кодів та їх змішуванні. Прикладом є полтавська рокгрупа “The вйо”, газета “Книжник review”, журнал “Ярмарки & Виставки”. Як слушно зауважує дослідник, в українську мову проникають не тільки англійські ідіоми, слова та елементи значення, а й поодинокі елементи англійської граматики. Зокрема набуває поширення атрибутивне використання іменника в препозиції до означуваного слова: *УМС магазин, інтернет-кафе, Торчин продукт* тощо.

Останніми роками почастишали антиглобалізаційні виступи, у тому числі націоналістичного спрямування. Безперечно, можна визнати, що глобалізаційні процеси, як вважав М. Покровський, підривають фундамент націоналізму в усіх його виявах – хай то будуть нації-держави, національні соціокультурні традиції чи певні типи свідомості – та створюють умови, за яких національно-державний фактор, хоча й зберігається (в тому числі у вигляді окремих держав, урядів тощо), але перестає бути визначальним [115]. Проте слід визнати, оскільки небезпека для національної ідентичності існує, етнос мобілізує всі сили, які у нього є для самозахисту, адже планетарні сили звільнилися, долають міждержавні кордони, що й створило беззахисність глобального характеру для національної самобутності. Як стверджує польський публіцист Р. Капуцинський: “Сучасна людина втратила почуття безпечності, втратила прихисток, де могла б сховатися. В будь-якому місці її може сягнути якась сила, яку вона не спроможна навіть ідентифікувати [180]”. А чи варто шукати цей прихисток? Україна прагне стати врівень з розвинутими країнами світу, а тому її національна мовна політика навряд чи повинна спрямовуватися на самоізоляцію країни. Епоха постмодерна є ерою безпрецедентного розвитку співробітництва, який можливий лише за умови відкритості інформаційного простору, що є основою для виникнення суперечності між зростанням глобалізаційних процесів, що сприяють поширенню мови англійського походження “глобіш” (globish), і потребами етносу у питаннях збереження власних надбань. Подолання цієї суперечності передбачає виважене ставлення у мовній політиці до засобів міжнародного спілкування, що стають необхідністю. Перед політичною елітою стоїть відповідальне завдання, з одного боку, зберегти національну ідентичність країни шляхом підтримки української мови у всіх сферах життєдіяльності людини (звісно, йдеться про підтримку української мови не за рахунок інших мов в Україні), а з іншого – прийняти до уваги поширення вживання глобальної мови та соціальні потреби у ній.

Чи становитиме глобальна мова небезпеку? Мабуть, ні, проте за умови збереження її вузькофункціональності, що є умовою відсутності її впливу на мовну картину українства? І ще за однієї умови – інформаційний простір України повинен існувати переважно рідною мовою.

Якщо розглядати етнос як систему, слід визнати, що негативний вплив космополітизації і русифікації на збереження української мови є обмеженим, оскільки вони є зовнішніми процесами і набувають руйнівних властивостей із легкої руки представників етносу, що перестають усвідомлювати свою належність до нього. Можливо, слід примусити людей говорити українською, причому без іншомовних вкраплень? Це не лише безнадійно. Тут ми стикаємося ще з однією суперечністю, адже визнаємо право кожної людини на вільний вибір мови та форми її застосування, хоча водночас з цим вважаємо, що діти повинні берегти і примножувати надбання батьків. Проте ця суперечність і не виникне, якщо дитину виховувати у дусі етномовних традицій, адже національна ідентифікація дитини відбувається у процесі соціалізації – передусім сімейній та освітній.

Будь-яка однобокість в етнічному вихованні хибна (а у наш час увага вихователів часто зосереджується на трагічних сторінках історії України, її фольклорі та природі). В цьому контексті доречно згадати слова М. Кочергана, який вважає, що коли “етнічна група усвідомлює свою мовну єдність та своєрідність і пов’язує з цим усвідомленням позитивні емоції, мова буде прищеплювати її носіям почуття патріотизму [203, с. 7]”. Виховний потенціал мовної картини світу значно посилиться й за умови конкурентоспроможності української мови, яка, насамперед, повинна реагувати на прагматичні потреби нації, зокрема, бути мовою Інтернету, відеокасет, мовою передових виробничих технологій та ін. Заходи мовного планування, що ігнорують цю складову частину сучасної мовної ситуації, як слушно зауважує Б. Ажнюк, і спираються лише на етнографічні та ідеалістичні мотиви, не мають виразної перспективи на успіх [5, с. 48-54]. Конкурентоспроможність країни на сьогоднішній день

мислиться не тільки як економічна, а й політична, культурна, наукова, освітня та ін. Конкурентоспроможність країни у будь-якій із цих сфер не можлива без формування в освітніх закладах конкурентоспроможної особистості лише на основі національних здобутків, без широкого загальносвітового освітнього контексту професійної підготовки, без залучення мовно-комунікативного компоненту, покликаного синергетично поєднати протилежно спрямовані завдання: сприяти національному самозбереженню та удосконалювати міжетнічне, міждержавне спілкування. А тому особлива функція для освіти сьогодення – сприяти формуванню комунікативних навичок, завдяки яким особистість могла б гідно реалізувати себе на згаданих комунікативних рівнях, і водночас з цим забезпечити захист своєрідній “мовній екосистемі” – етномовній картині світу.

Л. Костенко писала: “Нації вмирають не від інфаркту, спочатку в них відбирають мову [92]”. Проте нації вмирають не тоді, коли у них відбирають мову: насилля, як правило, викликає протидію. Вони зникають, коли нащадки нехтують своєю національною ідентичністю, не сприймають, як скорб, те, що залишено їм у спадщину, не усвідомлюють себе відповідальними за збереження внутрішнього всесвіту українства з червоними калинами, барвінком, плакучими вербами і високими тополями. Небезпека для нації існує лише в одному випадку, – коли слова, якими позначають усе у цьому всесвіті, втрачуть для нащадків етносу ментальне забарвлення і, коли вони їх почують, у них перестане щеміти серце. Нації помирають тоді, коли питанням національної ідентифікації у процесі соціалізації не приділяють належної уваги, вважаючи, що якимось та буде.

В епоху докорінних трансформацій українського суспільства, залучених до глобалізаційних процесів, відбуваються демократичні зміни в освітній системі, що здійснюються на основі відходу від історично сформованої практики авторитарного регулювання, усунення директивних методів впливу на ініціативність та самостійність молодого покоління, що

виявляються у процесі навчально-пізнавальної діяльності як вимога сучасності. Зокрема, у доповіді ЮНЕСКО “Освіта: прихований скарб” одним із важливих векторів розвитку освітньої системи названа необхідність навчити дітей пізнавати, що відзначається першим у низці інших, до яких належать такі: навчити представників молодого покоління діяти таким чином, щоб робити потрібні зміни у сфері свого існування, а також жити у суспільстві, беручи участь у всіх видах людської діяльності в співробітництві з іншими, щоб повноцінно співвідносити своє “я” з навколишнім світом [359, с. 339].

Реалізація освітніх завдань за всіма векторами є можливою на основі належної уваги до формування мовної картини світу, яка, за визначенням В. Жайворонка, є мозаїкоподібною польовою системою взаємопов’язаних мовних одиниць, що через складну систему лінгвістичних і граматичних значень відбиває об’єктивний стан речей довкілля і внутрішнього світу людини, тобто загальною картину світу як таку [155, с. 51]. А отже, мовна картина світу складається з номінативних одиниць (слів та сталих словосполучень), що, як мозаїка, покривають усю реальність. Мова є картиною, “зліпком” реального світу. Зрозуміло, що кожна мова є своєрідною картиною дійсності. Саме тому оволодіння мовою означає досягнути у певний спосіб дух народу, його пізнавальні здобутки і потенції.

Ефективна трансформація педагогічного процесу в руслі його гуманізації та гуманітаризації, що торкається вирішення низки згаданих освітніх проблем в умовах сьогодення, у тому числі проблем, пов’язаних з формуванням мовної картини світу особистості у пізнавально-освітньому процесі, повинна спиратися на філософське обґрунтування. Слід відзначити, що роль мови у процесі пізнання розглядали провідні філософи – Л. Вайсгербер, Е. Ільєнков, Е. Кассієр, П. Копнін, Х. Ортега-і-Гассет, К. Поппер, П. Рікер, Е. Сепір, Б. Уорф, Е. Фромм, М. Хайдеггер. З лінгвістично-когнітивних позицій ця проблема досліджувалась у працях

Ю. Апресяна, Н. Арутюнової, Р. Брутяна, Т. Булигіної, Н. Дронової, В. Жайворонка. Ю. Караулова, Г. Лоського, О. Кубрякової, Н. Лобур, В. Постовалової, Є. Рахліної, Б. Серебренікова, Н. Сукаленко, В. Телії, О. Урисон, Н. Шведової, О. Шмельова та ін. З освітніх та когнітивно-гностичних позицій мова вивчалась у роботах М. Шигарєвої та Н. Бурбан [78, с. 132-139; 441]. Подальші дослідження мови з філософсько-освітніх позицій доцільні, хоча б тому, що існує можливість прагматичного застосування їх результатів.

Навчально-пізнавальна взаємодія “педагог – учень” є якісно відмінною від суто пізнавального процесу, спрямованого на досягнення невідомого, що пов’язано, передусім, зі специфічністю позицій її учасників. Педагог є представником спеціально створеного соціального інституту, головною, генеральною метою якого є формування цілісної, професійно підготовленої, самостійної, творчої, високоморальної особистості, активного суб’єкта соціального розвитку, гідного члена суспільства. А отже, педагог виступає як представник народу, відповідальний за духовне відтворення суспільного досвіду у свідомості молодого покоління, його підготовки до футуротворчої діяльності, спрямованої на створення майбутнього, покращення генерації, яка повинна стати носієм моральних чеснот, душевної краси, праці, перебувають у гармонії зі світом. Позиція суб’єкта-посередника вимагає від педагога бути ретранслятором картини світу, що є надбанням соціуму на конкретному етапі цивілізаційного розвитку, виявом і результатом творчих зусиль народу, квінтесенцією його духу. Крім того, картина світу, що засвоюється молодим поколінням, детермінована не лише завданням відтворити соціальну пам’ять у свідомості молодої генерації, а й сьогоденними потребами суспільства, необхідними для його розвитку. Саме тому існують певні вимоги з боку суспільства до того “як?” і “чому?” вчить педагог, на якого покладається відповідальність не лише за актуальність, цілісність та адекватність картини світу – предмета пізнавально-навчальної діяльності, а й за доступну і чітку її репрезентацію у мові.

Зміст цієї картини світу є соціально визначеним, адже даний зміст повинен узгоджуватися з навчально-освітніми програмами, заздалегідь затвердженими. Існують і певні вимоги до мовної картини, досягнення якої дітьми є завданням загальнопізнавального (адже без сформованої мови, її дескриптивної властивості – описової, репрезентивної, функції відображення – неможлива будь-яка пізнавальна діяльність), і мовно-пізнавального характерів, зумовлених тим, що мова містить “наївні” знання про світ, а тому є самоцінною у пізнавальному плані. Є. Бартмінським та А. Вербицькою доведено, що мовна картина світу доповнює об’єктивні знання про реальність, адже “наївні” знання про світ віддзеркалюють донаукові уявлення людства, що реконструюються виключно на основі мовних даних. Специфіка мовної картини світу виявляється в тому, що будь-які об’єкти описуються насамперед для того, щоб визначити їх роль у житті людини, місце в її життєдіяльності, функції розвитку суспільства та вдосконалення людської особистості. Саме людина з її потребами у цій картині стає основою при аналізі та інтерпретації дійсності, залучається до цього аналізу, визначаючи його перспективи й кінцеву мету.

Процес категоризації пізнаного безпосередньо пов’язаний з мовною картиною світу, що відображає об’єктивну дійсність. Лінгвальні пошуки – один із напрямів пізнавальної діяльності людини, результати якої є основою для здійснення класифікації, головними засобами “надати сприйнятому світові упорядкованого характеру, систематизувати якимось те, що спостерігається, і побачити у ньому подібність одних явищ на противагу відмінності інших” (О. Кубрякова). Опановуючи мовну картину світу, особистість, що формується, набуває основу для подальших звершень у процесі пізнання, адже, як слушно відзначав О. Потебня, “пізнання здійснюється за допомогою порівняння пізнаваного з раніше пізнаним [327, с. 17]”.

Педагог покликаний сприяти формуванню мовної картини індивіда, що повинна стати основою порозуміння між ним та іншими представниками

етноспільноти і забезпечити навчально-пізнавальну діяльність уже сьогодні та підготувати активного члена суспільства, що примножить пізнавальний досвід соціуму у майбутньому. Мовна картина світу не регламентується навчально-освітніми програмами (якщо тільки не йдеться про викладання мов), проте соціальні обмеження щодо неї існують, що виявляється у необхідності у навчальному процесі мовної кодифікованості, яка відмежовує ненормативні надбання загальнонародної мови, наприклад, територіальних і соціальних діалектів, від мови навчання. Педагог, як своєрідна матриця, є зразком для учнів, не може дозволити собі вживання діалектизмів, жаргонізмів, арготизмів тощо.

Чи змінилась позиція педагога в умовах постіндустріального суспільства? Безперечно. Традиційно педагог був основним джерелом знань для дітей, “сонцем”, за словами Я. Коменського, що наголошував на мудрості вчителя, увага і кожне слово якого повинні були доходити до всіх у класі, наче промені сонця. У наш час дитина отримує чимало знань з інших джерел – переважно з телепередач та Інтернету. Інформація стала легкодоступною, і її стільки, що в ній, висловлюючись образно, можна “потонути”. Роль сучасного педагога – навчити дитину відбирати суттєве і потрібне в інформаційному потоці, запропонувати особистості, що формується, адекватну та перевірену часом картину світу, здатну стати основою для подальших звершень на шляху пізнання світу.

Позиція учня як суб’єкта пізнавальної діяльності є своєрідною (вона суттєво відрізняється від позиції дослідника-науковця): дитина “відкриває світ”, невідомий для неї, пізнає вже пізнане іншими. Крім того, у дослідників-науковців навички розумової роботи уже сформовані, тоді, як дитина лише вчиться осягати світ, думати і виражати свою думку вербально. Незаперечним є те, що процес пізнання неможливий без мислення, а мислення без мови, а тому одночасно з опануванням соціального досвіду та вдосконаленням своїх навичок мовлення особистість вчиться мислити, адже “мова є безпосередньою дійсністю

думки” (К. Маркс, Ф. Енгельс) або, як відзначав В. фон Гумбольдт, “мова є творчим органом мислення [171, с. 86]”. Існує принципова нерозривність, постійна доповнюваність мови щодо процесів і результатів пізнання. Цей зв’язок нагадує “прокладання тунелю: думка у мовній формі вгризається в породу невідомого і застигає у вигляді кріплень, без яких тунель обвалився би [171, с. 86]”. Про даний зв’язок у народі говорять: хто ясно думає, той ясно висловлюється; видно з мови, якої ти голови. Єдність духа і слова видатний педагог К. Ушинський розглядав як єдність форми і змісту: “Слово є плоттю духа, і допоки дух не витвориться в слово, не оволодіє ним вповні, не визирне крізь нього ясно для самого себе і для інших, до тієї пори він не може рухатися і розвиватися вільно: йому важко, як птаху в клітці, як невільнику в колодках; він б’ється, рветься і в’яне від браку свободи, руху; не розвивається, а вимокає, як зерно під водою, від браку атмосфери [407, с. 166]”. Людина мислить у мовних формах, а тому недосконале володіння мовою, йдеться про рідну мову, затрудняє пізнавальний процес не тільки на навчально-підготовчому, а й на активному етапах соціалізації особистості.

Значення мови для формування пізнавальних навичок дитини безпрецедентне. Все пізнане людиною отримує свою назву і тільки так існує в свідомості. П. Копнін визначав мову “як форму існування знань у вигляді системи знаків [201, с. 200]” і вважав інтерпретацію мови “прагматичною” та периферійною щодо пізнавальної функції мови. Дитина, що прийшла у світ, здатна його опанувати при посередництві мовної картини, у якій численні покоління людей зафіксували у мовних знаках пізнане ними. Лінгвалізація, “омовлення” світу молодою людиною, що відкриває для себе невідоме, осягнене і позначене іншими, відбувається у короткі терміни: для дитини час ніби стискається: за роки навчання вона пізнає те, що людство опанувало тисячоліттями. Звісно, у назвах зафіксовані не тільки реалії дійсності, адекватно пізнані людиною, а й помилкові уявлення, ірреальні, уявні сутності тощо. Наприклад, уявний

світ легенд, казок, художніх творів існує тільки завдяки мові. Проте його вплив на нашу поведінку і спосіб життя іноді є не меншим, ніж вплив реального світу. “Отримати ім’я – означає укоренитись у ментальності, на ментальному рівні слова і тим самим знайти нескортність” (І. Мардов). Дійсність сприймається ближчою, набуває ознак олюдненості, коли її фрагменти названо словами. Вона стає більш чітко окресленою, раціонально і чуттєво більш засвоєною. Слово виділяє предмети у сфері простору і часу, зупиняючи у свідомості людини їх неперинний рух. Звісно, ця “нескортність” можлива за умови, що лінгвалізоване пізнане, як естафету, підхопить сучасне покоління і передасть наступним.

Навчально-пізнавальна діяльність здійснюється за допомогою різних засобів пізнання, якими можуть бути речі та процеси природного або штучного походження, органи чуттів, прилади, спостереження, експеримент і вимірювання під час нього, мислення в поняттях та інтуїція, які покликані забезпечити перехід від пізнання до знання та його носія – людини, адже “світ існує для нас лише в аспекті його даності суб’єкту [369, с. 256]”. Для дитини важливим засобом пізнання є мова, адже саме через мову вона здійснює найбільше своїх “відкриттів” за роки навчання. Значення мови у цьому процесі є надзвичайним, адже “світ постає для людини таким, яким вона в міру свого розвитку пізнає його і освоює”. Феномен світу, пізнаного через мову, “постає для людини передусім таким, яким постає для неї її мова [201, с. 53]”.

Чи змінилась позиція особистості, що формується, як суб’єкт пізнання в епоху постіндустріального суспільства? Мабуть, що так, адже, світ підходить до межі, коли предметно втілене знання перетворює біосферу на ноосферу, компонент людської еволюції, а здійснювати такі перетворювання будуть ті, хто сьогодні сидить за партами. Перед лицем онтології протиставлення “буття в собі” “буттю для нас” (суб’єкта і об’єкта) багато в чому втрачає сенс, оскільки важливий не світ (об’єкт) сам по собі, а планування його перетворення, тому що цікавим є не те, що існує в бутті

безвідносно до людини, а те, що потрібно людині, яка існує в бутті. Відправним пунктом стає перспективність сущого, яке вдосконалюється, конструюється, і завдання освітньої системи вже сьогодні підготувати до цієї діяльності молоде покоління.

Гносеологічна функція мови полягає не тільки у кумуляції, накопиченні досвіду суспільства, її здатності бути формою існування думки, а й у тому, що мова є засобом самовиявлення людини. У цій площині мовна картина світу репрезентує пізнану дійсність як середовище, в якому відбувається самоствердження людини, коли на перший план висуюються її ціннісно-цільові якості, з'ясовується, наскільки вона втілює у життя вищі цілі та цінності людства, пов'язані з виживанням, продовженням роду, творенням історії. Пізнання буття здійснює людина зі сформованою ціннісною свідомістю: істина зіставляється з цінністю, гносеологія з аксіологією, а “це збагачує новим звучанням вічну гносеологічну тему “об’єкт” пізнання [367, с. 259]”.

Мова є універсальним засобом вираження внутрішнього світу індивіда. Вона дає можливість перетворити внутрішнє, суб’єктивне в зовнішнє, об’єктивне, доступне для сприйняття. “Говори – і я тебе побачу”, – стверджували мудреці античності. Кожна людина – це цілий неповторний світ, прихований від інших людей, і тільки мова дає можливість розкрити його для інших. Чим досконаліше володієш мовою, тим виразніше, повніше, яскравіше постаєш перед людьми як особистість [171, с. 83-84]. Чим уважніше слухаєш інших людей, тим більше дізнаєшся про них.

Освітнянські процеси повинні стимулювати прагнення особистості до самовдосконалення, до творчих пошуків, до багатобічного, гармонійного розвитку та самоствердження. І тут зі старої, традиційної навчальної парадигми слід, на наш погляд, зберегти спрямування на перспективу розвитку особистості як гармонійної самості. Треба також відштовхуватися від такого чинника, як творчий характер кожної особистості, і реагувати на

потребу кожної людини у пізнанні, де пошук і відтворення інформації становлять одну із фундаментальних потреб особистості.

Що є об'єктом пізнання дитини? У найширшому гносеологічному значенні під об'єктом як компонентом об'єктивної дійсності розуміється будь-яка існуюча поза свідомістю і незалежно від неї даність, на яку спрямована пізнавально-перетворювальна активність суб'єкта. Об'єктом є самодостатня реальність, що є метою, завданням та змістом пізнання. Розуміння цього стимулює введення об'єкта у зміст олюдненої онтології, “буття для нас”, що окреслює горизонти пізнавального досвіду. Будь-які зміни характеру, спрямованості та масштабів суб'єктивного трансформують розуміння об'єктивного. Тут є доречною теза: “Без суб'єкта немає об'єкта”, що виражає ідею залежності реальної основи ставлення суб'єкта до об'єктивного середовища від чинника пізнавальної діяльності. Об'єктом пізнання дитини можуть бути події матеріального світу та свідомості, ситуації, об'єкти, суб'єкти, процеси – явища природного і соціального світів. Відмінність пізнання цих світів для особистості у меті отримання знань про них. Знання предмета, не створеного людиною, має вигляд відповіді на запитання: “Що є предметом”? Знання предмета, створеного або створюваного людиною, може виявитися відповіддю на запитання: “Як створити предмет”? Знання явищ соціального світу можуть відповідати на питання: “Як їх використати у взаємодії з іншими людьми?”. Пізнання мовної картини світу відрізняється від пізнання цих явищ, адже формування мовної картини у свідомості дитини відбувається за активної участі осіб, що володіють нею, без їхньої участі пізнавальний процес цього явища для молодшої людини не можливий, адже ці особи для дитини є не лише помічниками, а й об'єктами, мовні картини яких пізнаються.

Свідомість дитини, що опанувала мовний світ, змінюється якісно: знання, набуті численними поколіннями людей засвоюються нею, стають для неї “своїми”, інтеріоризуються із зовнішніх на внутрішні, ідеальні.

Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу (природи, тварин, людей, самої себе як частину світу). Вона визначає норми поведінки людини у світі, визначає її ставлення до світу, адже навчальний процес, спрямований на пізнання людей, є взаємодією його учасників – педагогів і учнів, для якої властива реципроктність (взаємність) процесів міжособистісного пізнання: сприймання людини видається подвійною взаємодією, сприймаючий своєю присутністю і поведінкою в ситуації сприймання іншого може фактично змінити характеристики людини, яку він сприймає і оцінює [102, с. 321-322].

Які ж завдання виконує навчально-пізнавальна діяльність? Загалом їх може бути два, якщо йдеться про світ, що пізнається: перше з них передбачає з'ясування природи, ознак, властивостей явищ, а отже людина намагається відповісти на питання “Що це таке?”, друге – пошук відповіді на питання: “Що є результатом діяльності іншої особи, для чого вона це робила і як?” У першому і другому випадках реалізуються різні види пізнавальної діяльності, що потребують розвиток різних способів мислення. Відмінність цих способів можна розглянути на прикладі розв’язання задачі та загадки, як це пропонує Н. Бурбан [78, с. 132-139]. У відгадуванні загадок реалізується спосіб мислення, який відрізняється від логічного мислення, що притаманне розв’язанню задач. Розв’язання задачі – це знаходження нового, невідомого. Загадка завжди задається іншою людиною і репрезентує відому річ у незвичній формі, у формі метафори, аналогії. Щоб краще зрозуміти відмінність між загадкою і задачею, можна сказати, що задачу людина може поставити сама, а загадку самій собі задавати безглуздо. Інакше кажучи, задача виникає переважно при здійсненні пізнавальної діяльності предметного характеру, загадка – у процесі пізнання людини, але це співробітництво ніде не враховується [78]. Отже, з навчально-пізнавальної діяльності випадає важливий аспект, пов’язаний із практичним використанням та застосуванням одержаних знань із позицій формування мовної картини світу у свідомості дитини.

Дослідження ролі мовної картини світу у навчально-пізнавальному процесі дають можливість дещо інакше поглянути на систему навчання. Навряд чи буде перебільшенням сказати, що майже весь зміст сучасної освіти зводиться до навчання знань, умінь і навичок, у тому числі комунікативних, необхідних для виконання предметної діяльності. Тим часом, виявляється, що дитина досягає не лише комплекс цих ЗУНів (знань, умінь, навичок), а й пізнає уже пізнаний іншими людьми світ та оволодіває навичками здійснювати цей процес у майбутньому самотійно або у взаємодії з іншими людьми, з якими її буде об'єднувати не лише спільна діяльність, а й суто людські цінності, репрезентовані у мовній картині світу.

Осмислення пізнавального аспекту мовної картини світу дає можливість виявити її комунікативний вимір у процесі формування інформаційного суспільства.

Проблеми утвердження пріоритету людини в економічній, політичній і духовній сферах усе більше і більше нагтовхуються в сучасній Україні на доцільність розв'язання комунікативних питань. Сьогодні багато говорять і пишуть про необхідність переходу до ринкових відносин, формування правової держави, збереження демократичних традицій, інститутів і норм. Тим часом здійснення цих заходів не є самоціллю, а виступає лише засобом для досягнення головної цілі – створення сприятливих умов для повноцінного розвитку окремої особистості, орієнтованої на взаємодію з іншими людьми, чого не можливо досягнути без змін на краще в освітній сфері.

Саме в освітньо-комунікативному середовищі відбувається становлення особистості, формується репрезентований у мовній картині світогляд, який безпосередньо впливає на успішність її соціалізації, у тому числі в комунікативному плані. Оскільки освіта не є закритою системою, відокремленою від потреб суспільства, існує необхідність у вдосконаленні

цього середовища, врахуванні зміни позиції педагога в освітньо-комунікативному процесі.

Зазначене актуалізує комунікативний аспект мовної картини світу та аналіз зміни позиції педагога у процесі освітньо-комунікативної взаємодії, спрямованої на формування світогляду дітей, репрезентованого у цій картині, в постіндустріальну епоху.

Комунікативна функція мови не завжди була предметом особливої уваги у працях науковців. До початку XX століття інтерес до комунікативного аспекту мови був обмежений, з одного боку, дослідженнями у сфері походження соціальних норм, моралі, права і держави, з іншого боку, наявними засобами організації самої комунікації [54, с. 57]. Спілкування визначалося науковцями по-різному, що призводило до неоднозначності в розумінні мови та її функцій, у тому числі комунікативної. Досить поширеною була інтерпретація спілкування як процесу передачі інформації (В. Панферов, С. Аманов). Проте й із такої позиції є відмінності у трактуванні спілкування. На думку А. Урсула та Л. Резнікова, спілкування – це специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку, а Л. Виготський та С. Рубінштейн розуміють спілкування ширше – це не лише обмін думками, а й почуттями та переживаннями. Ще ширше розглядали спілкування Б. Ананьєв, Л. Буєва, М. Каган, І. Кон та О. Леонтьєв, на думку яких це один із різновидів людської діяльності. За концепцією О. Леонтьєва, спілкування – це взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, що має на меті планування і координацію спільної виробничої діяльності групи індивідів і суспільства загалом [232].

Предметом дискусій науковців було не лише трактування спілкування, а й пріоритетність його функцій. Частіше за все розглядалися у цьому плані комунікативна, репрезентативна (функція позначення об'єктів дійсності, їх властивостей) та експресивна (функція вираження думок і відчуттів тощо) функції. Комунікативну функцію, яка використовується для зв'язку між членами суспільства, деколи вважають найважливішою, вважаючи, що їй

певною мірою підпорядковані всі інші функції. Разом з тим слід визнати одночасне виконання мовою цих та деяких інших функцій, через що їх поділ за ознакою пріоритетності втрачає сенс.

Сучасний дослідницький інтерес до комунікативної функції мови зумовлений зміною місця і ролі комунікації у різних соціальних сферах, інтенсивним розвитком комунікативних засобів в умовах становлення інформаційного суспільства. Процеси технологізації та автоматизації діяльності дали можливість перенести “центр ваги” у соціальних системах із процесів виробництва на процеси управління, в яких основне навантаження падає саме на організацію та поширення комунікації. Саме актуальність цих процесів викликає інтерес науковців до комунікативного аспекту мови. У К. Ясперса вивчення комунікації навіть вважається метою і задачею філософії, а ступінь комунікативності – критерієм оцінки і вибору тієї або іншої філософської системи. Комунікація опиняється в центрі уваги й соціальній теорії. Так, Ю. Хабермас, у теорії комунікативної дії визначає комунікацію як базовий соціальний процес. Саме розвиток комунікативних практик і комунікативна раціоналізація, а не виробничі відношення лежать, на думку вченого, в основі сучасного громадянського суспільства [101].

Дослідники сучасності комунікативний аспект мови часто розглядають у контексті теорії комунікації, деколи вужче – з позиції функціонування масової, крос-культурної комунікації у контексті вивчення проблем сьогодення, пов’язаних зі становленням інформаційного суспільства (Л. Губерський, В. Вергун, В. Іванов, М. Макаров, К. Мацик, О. Мелешенко, А. Москаленко, Р. Мертон Лазарсфельд, Г. Почепцов, В. Різун та ін.) [264; 270; 329; 342]. Незважаючи на численні праці, присвячені дослідженню комунікативного аспекту мови, проблеми формування мовної картини світу в процесі комунікативної взаємодії, вивчені недостатньо.

Комунікація (лат. *communicatio* “повідомлення, передача”) – це різні форми та засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає

можливим збагачення досвіду, нагромадження знань, опанування діяльності, узгодження дій та взаєморозуміння людей. Комунікативна функція спілкування є необхідною умовою наступності розвитку поколінь, соціального та наукового прогресу людства, індивідуального розвитку особистості.

Комунікативний аспект мови набуває особливого значення в “еру становлення інформаційного суспільства”. Словосполучення *інформаційне суспільство* сприймається деякими сучасниками як звичайне, воно увійшло до повсякденної мови і вживається фактично як синонім поняття “сьогодення”. Вперше в оформленому вигляді ідея інформаційного суспільства була сформульована наприкінці 60-х – початку 70-х рр. XX ст. Упровадження терміну *інформаційне суспільство* приписується професору Токійського технологічного інституту Ю. Хаяши. Інформаційне суспільство загально охарактеризоване у звітах до японського уряду декількома організаціями: Агентством економічного планування (EPA – Economic Planning Agency) – “Японське інформаційне суспільство: теми і підходи”; Інститутом розробки та використання комп’ютерів (JACUDI – Japan Computer Usage Development Institute) – “План інформаційного суспільства”; Радою із структури промисловості (ISC – Industrial Structure Council) – “Конттури політики сприяння інформатизації японського суспільства”. У цих звітах *інформаційним* називалось суспільство, в якому процес комп’ютеризації дає людям доступ до надійних джерел інформації, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва. До того ж відзначалося, що у такому суспільстві змінюється саме виробництво – продукт його стане більш “інформаційноємним”, що означає збільшення частки дизайну і маркетингу в його вартості.

Дійсно, у наш час інформація поступово перетворюється в масовий продукт, перестає бути безкоштовним товаром, виникає інформаційний ринок, де інформація продається і купується, а операції з нею приносять

прибутки і збитки. Змінюється спілкування для окремої особистості, оскільки воно набуває для неї глобального масштабу, адже суттєво усуваються для міжособистісних зв'язків обмеження в просторі і часі.

Безперечно, комунікативна функція мови в суспільстві, що поступово набуває ознак інформаційного, дещо змінюється, проте слід визнати: ця функція була важливою складовою соціального життя людини і в минулому, що зумовлено суспільним походженням мови, а також тим, що мова і в умовах сьогодення служить засобом створення соціального контексту позамовної діяльності. Адже науково-технічний прогрес, постійно прискорюваний процес оновлення знань, розподіл праці передбачають і потребують комунікативної діяльності людей. Не обходиться без цієї діяльності професійна й загальнокультурна підготовка кожної людини, створення умов для безперервного самовдосконалення особистості, яка здатна репрезентувати у комунікативному процесі власну картину світу і зрозуміти картини світу інших людей. Активна участь кожної особистості в суспільному житті – виробничій та невиробничій сферах – не можлива без наявності комунікативних навичок, формування яких ґрунтується на лінгвалізованій картині світу у свідомості індивіда.

Так було раніше. А у наш час виробництво стає залежним від кваліфіковано організованих комунікацій, що актуалізує проблеми мови у сфері, в якій вона у минулому не мала такого визначального значення – виробничій. Є й інший – непрагматичний – бік мовного процесу як комунікативного. На відміну від індустріального, характерною цінністю якого є товар, постіндустріальне суспільство висуває як характерну цінність час. А оскільки більш насиченим діями стає виробничий час, зростає цінність культурного дозвілля (І. Масуда). У майбутньому метою спілкування частіше, ніж у наші дні, буде задоволення однієї з найбільш ранніх і найважливіших соціальних потреб, а саме потреби людини в іншій людині. Цю потребу відзначали як суто людську і філософ І. Кант, який писав: “Людина має схильність спілкуватися з собі подібними,

тому що в такому стані більше відчуває себе людиною”, і лінгвіст Ч. Гокет, який вважав, що потяг до спілкування відрізняє людину від інших живих істот [338, с. 3].

В умовах постіндустріального суспільства змінюється позиція педагога, який повинен не лише пропонувати учням усталений погляд на світ, а й прищеплювати учням навички роботи в інформаційній мережі, навички пошуку і використання потрібної інформації, бути помічником у процесі сприйняття неперевіреної, можливо, неправдивої й провокаційної інформації, адже для сьогодення важливо не просто мати значні обсяги знань, пам'ятати багато, а й знати те, що потрібно, і вміти скористатися ним творчо.

Становлення учня як повноцінного комуніканта відбувається лише в процесі комунікативної взаємодії з іншими людьми, що зумовлене соціальною природою мови та індивідуальним її виявом у мовленні кожного індивіда. Я. Бодуен де Куртене слушно зауважував: “Реально існує лише індивідуальна мова [338, с. 14]”. Це так само слушно, як і те, що мова, яка не є засобом спілкування для багатьох, втрачає сенс. Дана суперечність долається взаємозалежністю індивідуального і соціального у мові, про що Г. Шпет писав: “Кожен історично утворений колектив – народ, клас, союз, місто, село тощо – по-своєму сприймає, відображає, оцінює, любить і ненавидить об'єктивну дійсність, умови свого буття, саме це буття – саме у цьому його ставленні до всього, що є об'єктивним, виражається його “дух”, або “душа”, або “характер” у реальному розумінні [447, с. 9]”. Цей “дух” не є чимось позасоціальним, він є тією мовно-психологічною спільністю, що властива індивідам певної соціальної спільноти. А тому, продовжує дослідник, дух народу живе лише в індивідах (*in den Einzelnen*) і не існує окремо від індивідуального духу. У сукупному дусі, отже, можна сказати, окремі духи співвідносяться так, як в індивіді співвідносяться окремі уявлення або духовні елементи [447, с. 9]. Індивідуальна словотворчість кожного представника спільноти є джерелом інновацій у мовній системі, яка

загалом зберігає відносно стає ядро – результат сукупної діяльності представників лінгво-етноспільноти. Кожен носій мови творить за моделями, уже відомими у мові, та власними. Відбір останніх відбувається на рівні пресупозиції, що ґрунтується на специфічності духовної діяльності етнічної єдності.

У контексті співвідношення “індивідуальне – соціальне” і відбувається становлення мовної (у даному випадку здатної до комунікативної взаємодії) особистості, яка повинна опанувати мовну картину світу (не окремі правила функціонування мови чи набір мовних засобів, а лінгвалізовану цілісну картину світу, що є надбанням певного етносу), адже лише за цієї умови особистість, що формується, стає представником даного етносу і повноцінним комунікантом у його межах. Лише за наявності часткової спільноти лінгвалізованої картини у свідомості людей можливе спілкування, що передбачає не лише самовираження особистості у процесі комунікації, а й адекватне сприйняття і розуміння репрезентованого іншими. Мовні картини педагогів, йдеться не лише про філологів, а й інших учителів-предметників, є основою формування навичок повноцінного спілкування з різними людьми у дітей.

Складність становлення мовної особистості – суспільної істоти, будь-який вияв життя якого (навіть якщо воно і не виступає в безпосередній формі колективного вияву) є виявом і ствердженням суспільного життя – полягає ще й у тому, що мовна картина світу повинна мати властивості, завдяки яким індивід інтегрується не лише в певну етноспільноту, а й у соціальні групи, різні за віковою, професійною та іншими ознаками. Саме про це писала М. О. Шигарева: мовна картина світу є виразом світобачення людини (одиничне), соціальної групи (окреме), народу, нації (загальне) [441]. Фактично йдеться про набуття у процесі соціалізації у мовній картині світу особистості якостей, які зробили б можливим самовираження особистості на рівнях загального й окремого через одиничне. “Говори – і я тебе побачу”, – стверджували мудреці античності. Кожна людина – це цілий неповторний

світ, сфокусований у її свідомості, у сферах інтелекту, емоцій, волі. Але цей світ, навіть якщо він і має якості, що об'єднують особистість з іншими людьми, прихований, і тільки мова дає можливість розкрити його для інших. Мабуть, можна сказати: “Говори – і я сприйматиму тебе як неповторну особистість, представника певної етноспільноти або соціальної групи”, а оскільки особистість за час навчання в освітніх закладах повинна набути ознак активного представника суспільства на згаданих рівнях – одиничному, окремому і загальному, завданням освіти є сприяти формуванню такого лінгвалізованого світогляду, що є запорукою успішного соціалізації особистості.

Розвиток провідних держав світу у наш час відбувається під гаслом “Править той, хто володіє інформацією”. Проте такий погляд є суто споживацьким. Тим часом постіндустріальне суспільство – це не лише споживання інформації, а й її формування і поширення, а для цього потрібні висококваліфіковані фахівці. Мабуть, більш вірним є гасло: “Успішною буде та країна, у якій люди будуть здатні продукувати і поширювати конкурентоспроможну інформацію”, а це висуває освіту на передній край боротьби за домінування серед країн на сучасному історичному етапі. Лише конкурентоспроможна освіта здатна сприяти формуванню лінгвалізованої картини світу – конкурентноспроможного соціокультурного знання, тісно пов'язаного з практичною діяльністю, в яку залучаються його носії. Формування такої картини є доцільним, з одного боку, тому, що вона є засобом кодування мінімального знання про світ, необхідного індивідові для того, щоб жити у ньому, з іншого боку, потреба в словах для позначення певних сутностей, з якими ми стикаємося в своїй діяльності, зумовлена тим, що ми рідко включені в цю діяльність поодиночі.

І на завершення слід відзначити: будь-яка теорія, у тому числі й така вдала, як теорія про становлення інформаційного суспільства, є однією з багатьох, що спрямовані на досягнення дійсності. Ця теорія аналізує хоча й дуже важливу, проте лише одну із сторін буття людини. Мабуть, саме тому у

цій теорії є проблематична теза про спрощення мови у майбутньому, що пов'язують, зокрема, з необхідністю уніфікації баз даних та інших електронно-опосередкованих комунікацій (С. Нора і А. Мінк). Тим часом розмаїтість виробничої і невиробничої взаємодії між комунікантами не свідчить про уніфікацію стосунків між людьми, яких обслуговувати спрощена мова не здатна. Можливо, “становлення інформаційної ери” викличе до життя ще один професійний жаргон, яких чимало. А це лише примножить багатство природних мов, здатних лінгвально осягнути всі вияви “духу” народу, бути комунікативними засобами між людьми у всіх можливих сферах їхнього буття, не обмеженого електронно-опосередкованими комунікаціями.

Формування мовної картини світу сучасної людини продовжує відбуватися в освітніх закладах, проте не лише в них. Освіта, як слушно зазначає польський соціолог Ю.Подгурецькі, змінює у наш час свій статус і мету. Що стосується статусу, то освіта перестає асоціюватися лише з навчально-освітніми закладами, збільшуючи свій простір до будь-якого підприємства, сфери послуг і культури. Освіта втрачає автономію, перестає виконувати “роль інкубатора з вирощування спеціалістів”: усе суспільство стає освітньою системою, у якій спеціалісти не готуються до життя, а живуть, навчаючись. Відповідно змінюється й мета освіти. Інтелектуалізоване середовище інформаційного світу, його динаміка, невизначеність майбутнього зумовили необхідність побачити на виході освітнього процесу такі якості випускника, як особистісну гнучкість, адаптаційність як здатність жити у світі, що безперервно змінюється [322, с. 37].

У зв'язку із змінами освітньої спрямованості набуває значення формування комунікативних навичок дітей та молоді, сформованих у них не обов'язково на заняттях з навчальних дисциплін. З метою з'ясування впливу жаргонного мовлення на становлення лінгвально репрезентованої картини світу в освітніх закладах, зв'язку між ефективністю її формування та соціальним середовищем (зокрема, з'ясовувались зв'язок між заможністю та

результатами навчання, успішністю на міжособистісному рівні соціалізації) у 2005 – 2006 році на соціально-гуманітарному факультеті було проведене анкетування 148 студентів 3 і 4 курсів. Результати дослідження частково відображені у статті авторки [39, с. 162-168]. Зокрема, можна відзначити наступне:

1) Зв'язок між поганою успішністю та ступенем заможності сім'ї студента не підтвердилася. Результати проведених у різних країнах досліджень показують, що соціальне і родинне середовище є головними чинниками впливу на успіхи у навчанні і, відповідно, позначаються на подальших етапах життєдіяльності людини. Одне з класичних досліджень було здійснене в Сполучених Штатах у 1960 роках. Директором дослідницької програми було призначено Джеймса Коулмена. Була отримана інформація про більше ніж півмільйона учнів, котрим давалися тестові завдання з метою оцінки вербальних та невербальних здібностей, рівня читання та математичних знань. Крім того, 60 тисяч педагогів заповнили анкети з інформацією про 4 тисячі шкіл. За висловом Д. Коулмена, “нерівності, що їх накидають дітям у родинному, сусідському та товариському оточенні, постійно переслідують їх, щоби перетворитися на нерівності, з якими вони стикаються в дорослому віці після закінчення школи [113, с. 490]”. Крім того, спостерігалися випадки, коли діти з незаможних родин, маючи близьких друзів з вищим рівнем достатку, зазвичай досягали кращих успіхів у навчанні [113, с. 490].

Результати дослідження засвідчили, що в Україні соціальна нерівність хоча й існує, проте виглядає дещо інакше, ніж за кордоном. Труднощі в оплаті за навчання спостерігались у студентів з сімей і робітників, і службовців. Те, що значна частина цих студентів з сільських сімей, очевидно, пов'язано з складнощами працевлаштування селянства. Загалом слід визнати, що залежність між заможністю сімей студентів та їх зловживанням жаргонізмами нами не була виявлена.

2) Як з'ясувалось, існує залежність між ступенем розвитку лексичного запасу, грамотністю, зловживанням жаргонізмів та успішністю. Гірше навчались студенти, що мали збіднений словниковий запас і зловживали або майже не використовували жаргонні слова та сталі вирази.

3) Зв'язок між товариськими якостями студентів, їх успішністю та вживанням жаргонних слів та виразів існує, хоча й слабкий. Студенти, які часто вживають у мовленні жаргонні вирази, здебільшого підтримують дружні стосунки з більшою кількістю осіб, ніж респонденти, які помірно вживають жаргонні вирази і порівняно краще навчаються.

Головним висновком проведеного дослідження є те, що невживання жаргонізмів не є передумовою успіхів у навчання. Очевидно, взаємодіючи з оточенням у процесі різноманітних видів діяльності, включаючись у формальні та неформальні контакти з ровесниками, молодшими та старшими особами, людина отримує знання як про предметний світ, так і про світ стосунків. Спілкування, у тому числі жаргонне, – ефективний шлях пізнання. Воно є важливим шляхом осягнення людиною світу. Дослідники засвідчили, що лише 20% інформації, що відома сучасній людині, засвоюється нею із засобів масової інформації. Інші 80% вона отримує під час міжособистісного спілкування. Причому міжособистісне спілкування – це не тільки важливе джерело інформації, воно впливає на сприйняття тих знань, що отримані з інших джерел – зокрема, під час освітньо-виховного процесу, із засобів масової комунікації, тобто, фактично, слід визнати взаємовплив різних компонентів картин світу (наукового, побутового та ін.), становлення яких в однаковому ступені залежні від комунікативних навичок. Обмін інформацією у процесі спілкування характеризується високим рівнем розуміння, економією затрат часу. За образним висловом А. В. Мудрика, спілкування можна назвати портативним засобом трансляції інформації [288, с. 229]. Звісно, жаргонні слововживання (йдеться не про зловживання ними) не є показником надто низької культури основного загалу її носіїв, їх згрубілості, цинізму.

Розвиток комунікативних здібностей є важливим критерієм соціалізації людини. Це пов'язано з тим, що ефективна участь людини у спілкуванні з різними категоріями людей є передумовою задоволеності своїм ступенем формування самосвідомості, успішності самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Формування мовної картини світу у контексті освітньої концепції на гуманістично-комунікативних засадах передбачає переосмислення змісту освіти. Про необхідність такого переосмислення йдеться у праці польського соціолога Ю. Подгурецки, який, ґрунтуючись на здобутках теорії соціальної комунікації (а цим займались Ю. Хабермас, К. Хельд, М. Фуко, Б. Вальденфельс та ін.), вважає, що з позиції теорії освітньо-комунікативної дії освіта, набуваючи ознак комунікативності, втрачає орієнтацію на засвоєння розрізнених знань і повертається у бік формування комунікативно компетентної особистості, тобто людини, якій притаманні швидкість реакцій, уміння адаптуватися до ситуації, формувати стосунки з партнером на засадах толерантності, бути відкритою до нового. Комунікативна компетентність особистості у такий спосіб стає стержневою характеристикою всього змісту освіти. Лише така комунікативно компетентна особистість може відповідати демократичному суспільству. При цьому, додає дослідник, педагогічний зміст переходу освіти на принципи комунікативної організації повинен перейняти від теорії комунікації її гуманітарні атрибути [322, с. 8].

Безперечно, освітня теорія Ю. Подгурецки приваблива для формування мовної картини світу, адже при втіленні цієї теорії у життя в освітніх закладах активізувались би пошуки спільності між мовними картинами різного рівня – міжособистісного, державного, міжнародного – та акцентувалась би увага на їх гуманітарному потенціалі. Проте з позиції цієї теорії втрачається багатогранність мовної картини світу, адже вона є основою не лише комунікативної взаємодії з співрозмовником (співрозмовниками), а й, наприклад, засобом збереження всього набутого етносом та людством.

Компетентнісний підхід Ю. Подгурецки вимагає з'ясування поняття компетентність. Компетентність людини у певній сфері є “спеціальним шляхом структурованим (організованим) набором знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається в процесі навчання [331, с. 3]”. Що є найбільш визначальним для компетентнісного підходу? Мабуть, те, що згідно з ним, важливим показником якості підготовки дітей та молоді, рівня їхньої освіченості стає не наявність у них системи знань, якостей, здібностей, а можливість використання та застосування цих знань, вмінь, ставлень, досвіду.

Проте чи слід приділяти увагу лише одному різновиду компетентності – комунікативному, адже молоде покоління потребує комплекс компетентностей? У сучасній підготовці дітей та молоді в Україні панівним є погляд, за яким результатом освітньої діяльності вважається наявність у свідомості осіб, що навчаються, низки компетенцій, які базуються на знаннях і вміннях (уміннях вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості та ін.), тобто саме оперування цими знаннями, способами діяльності мають бути визнані показниками результативності навчання [399, с. 84-88].

Звісно, без належної уваги до комунікативних умінь неможливе не лише професійне становлення людини, а й людини як такої. Проте не варто забувати, що мова, а також процес її реалізації – комунікація – є лише основою взаємодії, а не її метою.

Обґрунтуємо викладене. Нині особливо відчувається потреба у великій кількості високообдарованих професіоналів, здатних вирішувати глобальні проблеми на всіх ділянках розвитку суспільства. Саме шляхом розвитку інтелектуального потенціалу свого часу американці розв'язали свої наріжні проблеми. Їхній досвід вартий наслідування для всіх цивілізованих народів.

У 60-ті роки радянські космічні кораблі примусили американців задуматися про недоліки своєї і переваги радянської освіти. В освіті Сполучених Штатів, спрямованій на прагматичні потреби, не було місця для

формування фундаментальної фізичної та математичної картин світу. Практичні американці негайно склали програму розвитку інтелектуального потенціалу країни – програму ”Меріт”. Щороку в школах США відбирали по три-чотири здібних старшокласників і шляхом тестів, які дедалі більше удосконалювалися, з них обирали найперспективніших. Із 500 тисяч школярів на фінішній прямій залишилося 35 тисяч. Вони були забезпечені підвищеними стипендіями, їм оплачували наукові експерименти, приймали у кращі коледжі й університети, а після закінченні освітніх закладів провідні фірми країни запрошували їх на роботу. Витрати на створення інтелектуального потенціалу взяла на себе країна, а інтелектуали вивели її з фізико-математичного глухого кута [183, с. 67].

Яким же чином впливає зневага змістом раціонального виховання та компонентами наукової картини світу (у даному випадку фізичного) на мовну картину світу? Про це можна відповісти популярним у 60-ті роки в США напівжартом: “Або ми повинні негайно зайнятися фізикою і математикою, або нам всім доведеться вивчати російську мову [183, с. 67]”.

Тенденція до зростання ролі комунікативної активності громадян в умовах постіндустріального суспільства служить підставою для висновку про те, що в теперішніх умовах високого рівня цивілізації досягне та держава, яка буде мати у своєму розпорядженні найбільш якісні комунікативно-інформаційні здобутки, засвоювати їх швидше від інших у загальному обсязі, а також ефективніше використовувати для досягнення загальнолюдських цілей. Проте актуальним є не лише це. Високого рівня досягне та цивілізації і держава, громадяни якої краще на інших зможуть усвідомити здобуте у контексті загальної картини світу та оперативніше визначати пріоритетні шляхи природного і соціального розвитку. Саме тому й надалі зростатиме функція освіти, у якій однаково ефективні напрями – раціональний, фізично-трудовий і морально-етичний, оскільки лише цей соціальний інститут покликаний приймати виклики сучасності і сприяти формуванню

конкурентоспроможних фахівців, здатних досягнути і примножити здобутки людства.

Процес соціалізації за своєю сутністю є культурним процесом, якщо розглядати культуру не просто як сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людиною, а, насамперед, з точки зору діяльності, яка має результатом і сукупність цінностей, і людину як найважливішу з них; діяльності, яка перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості, репрезентований переважно у мовній картині світу, яка сама по собі є скарбом. Це так само незаперечно, як і те, що одним із важливих засобів утілення культурних надбань є мова. “Вона – першоелемент культури. Фольклор, художня література, театр, пісня тощо – усе це дає підстави стверджувати, що мова – становий хребет культури, її робітня, її храм [171, с. 87]”. Мабуть, унаслідок значущості культурологічного аспекту для досягнення мовної картини світу вона досліджувалася у працях А. Вежицької, Н. Горбунової, Л. Горелікова, Д. Гулик, Т. Лисиціної, Д. Гудкова, В. Красних, Б. Дашієвої, А. Залевської, В. Зіміна, Н. Потапушкина, Т. Кисельової, М. Мітамури, Р. Порядіної, С. Тер-Мінасової, Ю. Тільмана, Б. Шеметова, М. Шеметової, С. Шиндіна та ін. Незважаючи на численність праць, культурологічний аспект мовної картини світу в умовах глобалізації не досліджувався науковцями у поєднанні з освітнім, хоча його актуальність не викликає сумнівів.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., головна мета сучасної системи освіти полягає у тому, щоб створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості. Освіта покликана не лише підготувати людину до роботи в певній галузі праці, а й сприяти піднесенню її загальної культури, формуванню цілісної, професійно підготовленої, самостійної, творчої, високоморальної особистості.

Сучасний розвиток суспільства у загальному контексті європейської інтеграції та глобалізаційних світових процесів з орієнтиром на фундаментальні цінності світової культури багато в чому залежить саме від

такої освіти, відкритої і конкурентноздатної, спрямованої на захист культурно-національної самобутності власного народу. Ця самобутність втілена у національно-культурній системі певних образів, символів, що відрізняються варіативністю, і є складовою мовної картини світу. Саме у мові, як цілісній картині світу, втілений дух народу. Про це В. фон Гумбольдт писав, що нація – це така “форма індивідуалізації людського духу”, вважаючи націю “духовною формою людства, яка має мовну визначеність [128, с. 125]”.

Ідея, що мова формує проміжний світ і тим самим закодує в його структурах особливий національний світогляд, у ХХ ст. обґрунтована Е. Кассіером, Е. Сепіром, Б. Уорфом. Про цей особливий світогляд, або характер, український педагог К. Ушинський писав: “Вважаючи мову за органічний витвір народної думки й почуття, в якому виявляються результати духовного життя народу, ми, звісно, зрозуміємо, чому в мові кожного народу відбивається особливий характер, чому вона є найкращою характеристикою народу [405 : 1, с. 125]”. Саме цей характер втілюється, наприклад, у ментально забарвлених словах *рушник* і *сокіл* (*рушник* для українців є поетичним символом життя, для росіян – предметом побуту; для українства *сокіл* – гарний молодий козак, для німців – лихий спокусник та ін.).

Соціалізувати людину можна лише у контексті національно-культурного досвіду, а тому при розгляді основних вимог до процесу національного виховання, до його змісту, організації, форм, методів і прийомів можна виділити засадничі принципи гуманізації та демократизації виховного процесу, взаємодії родини та виховного закладу, природовідповідності, культуровідповідності, безперервності, диференціації, індивідуалізації та цілісності виховного процесу, принцип особистісно орієнтованих виховних впливів, аксіологічний принцип.

У нормативно-правових і наукових концепціях, що стосується національного виховання особистості, ставиться наголос на пріоритеті

культуротворчості виховного впливу та принципі культуровідповідності. Проте, акцентуючи увагу на побудові системи виховання, що здійснюється на засадах культуровідповідності, автори не досить чітко окреслюють шляхи реалізації зазначеного принципу у виховному процесі [193, с. 209]. Не зазначається, що в процесі виховання особистість повинна не лише засвоювати національну культуру, а й стати її носієм і креатором, адже через національну культуру вона репрезентує себе світові. Культура водночас передбачає і комунікативні функції, бо за межами культури “...спілкування перетворюється на “конфлікт монологів” [437, с. 302-306]”. Тому культурологічна й мистецька освіченість для людини перетворюються на умову входження в глобалізовану людську цивілізацію і є запорукою осмисленості власної життєвої позиції і життєвої місії для повноцінної особистісної самореалізації.

Національно-культурна ідентифікація у працях науковців розглядається у контексті цивілізаційних змін. С. Хантінгтон, як відомо, є прихильником цивілізаційного підходу. Історія, на його думку – це зміна цивілізацій подібно до того як змінюються покоління людей. З його точки зору кожна цивілізація є окремо взятий неповторний світогляд, асиміляція котрого з іншим неможлива. Цивілізація, за С. Хантінгом, є найширшим колом культурної ідентифікації людей. Дослідник не розмежовує поняття цивілізації і культури, оскільки вважає, що вони обидва несуть в собі зміст всього духовного надбання будь-якої великої спільноти людей. Дослідник розглядає історичний процес як розвиток багатьох цивілізацій, які поміж собою різняться у світоглядному відношенні і не можуть відповідно розглядатися як єдине ціле. В цьому плані вчений є на боці таких класиків цивілізаційного підходу як А. Тойнбі та О. Шпенглер і натомість не схильний розглядати весь цивілізаційний розвиток у цілісності. С. Хантінгтон головною перешкодою до єдиної світової цивілізації бачить в усвідомленні окремими народами значення власної національної ідентичності.

У проблемі співвідношення глобального і регіонального основну сутність становить загроза втрати національної ідентичності. Оскільки інколи стверджується, що глобалізація є фактично незворотним процесом, то цей аспект проблеми стає все більш актуальним [350, с. 185]. Факторами, що сьогодні заперечують розгляд майбутнього через множину цивілізацій є, передусім, всесвітня глобалізація. В основі такої глобалізації є такі положення як: міжнародний розподіл праці, творення міжцивілізаційного єдиного простору, міжнаціональних взаємин в економіці, політиці і культурі. Існування окремо взятих самобутніх цивілізацій таким чином ставиться під сумнів, оскільки, унеможлиблює майбутній глобальний розвиток світу [350, с. 186].

Важливим чинником у С. Хантінгтона, що не сприяє певним універсалістським глобальним тенденціям є мова. “Мова як фактор визначення людей однієї культури поступається тільки релігії [430, с. 96]”. Не важко усвідомити, що мова та діалект, зокрема, є одним із основоположних аспектів самовизначення будь-якої нації. Мова – це те що вказує на національну приналежність на відношення до певної народності, нації із самобутніми історичними коріннями. За С. Хантінгтоном глобалізація має передбачати існування і розповсюдження єдиної універсальної мови, на якій би спілкувалися всі народи, залучені до її процесу. На роль такої мови звичайно ж виступає англійська як така, що є міжнародною. Однак як стверджує С. Хантінгтон англійська мова не може стати мовою повсякденного спілкування багатьох націй. [350, с. 187].

Важко не погодитись із С. Хантінгтоном, стосовно того, що у світі сьогодні відбувається певний процес відродження національних мов. Це явище дослідник власне ілюструє і на прикладі країн колишнього Радянського Союзу, відзначаючи відродження на його теренах національних мов, що стають офіційними. Англійська у такий спосіб на думку С. Хантінгтона продовжує залишатись лише мовою міжнародного ділового спілкування, та і то різниться за своїм діалектичним мовленням.

На прикладі України ми можемо теж констатувати процеси відродження національної мови, котрі розпочалися із розпадом Радянського Союзу і здобуттям Україною незалежності. У С. Хантінгтона із цього приводу знаходимо такі міркування: “Кінець радянської епохи і холодної війни дав імпульс до розповсюдження і відродження мов, котрі чи піддавались гонінням або були забуті. В більшості колишніх радянських республік були прийняті значні зусилля з відродження традиційних мов [430, с. 85]”. У країнах ЄС англійська мова, дійсно, є лише мовою ділового спілкування, натомість у побуті і загалом у повсякденному житті люди спілкуються на національних мовах, незважаючи на те, що там діють такі фактори єднання між націями, як єдина валюта – євро, Європарламент, шенгенська зона тощо.

Із викладеного стає зрозумілим: національні мови продовжують залишатись одним із потужних чинників ідентичності націй. У сучасному суспільстві становлення мовної картини світу і розвиток комунікативної культури дітей і молоді – важливий фактор формування почуття громадянськості і патріотизму, виховання інтелігентної, духовно багатой особистості, що шанує свою рідну мову і свій народ. І це зрозуміло, адже мова є духовним стрижнем будь-якої нації. Завойовники всіх часів прагнули позбавити підкорені народи їхньої мови, адже, як відомо, у народу та у його мови одне життя й одна смерть.

В історії відомі численні приклади, коли зі зникненням мови зникав народ. Скажімо, з XVIII століття внаслідок утрати своїх носіїв перестала існувати полабська мова – і зник один із слов'янських народів (полабські слов'яни жили між Одрою й Лабою, звідки й назва племен). І навпаки, зберігаючи рідну мову, народ зберігає себе. З трагічної історії вірмен відомо, що їх залишилася десята частина на десятій частині території, решту було знищено або розпорошено по країнах світу. Проте продовжує існувати вірменська мова. І з нею живе прадавній вірменський народ. Зважаючи на

особливу соціальну значущість формування у свідомості молодих людей самобутньої мовної картини, мовна соціалізація є одним із завдань освіти.

Мовна соціалізація була предметом вивчення багатьох дослідників. Зокрема, ними відзначалося, що люди набувають досвіду не лише на початковому етапі свого розвитку, навчаючись говорити, а потім в освітніх закладах і надалі протягом всього життя, вступаючи в нові соціальні, комунікативні практики (Дж. Лейв, І. Вагнер), приймаючи щораз на себе нові ролі в суспільстві, адже будь-яка нова взаємодія передбачає мовну соціалізацію.

Спочатку дослідження мовної соціалізації були пов'язані з приблизно однорідними монологістичними спільнотами (Heath S.), а згодом у дослідженнях почали звертати увагу на особливості процесу мовної соціалізації у національно-культурологічному контексті в рамках лінгвістичної і соціокультурної гетерогенності між двома і більше мовами та культурами. (Дж. Белл, П. Дафф, Дж. Лангман, Г. Лотерінгтон, Д. Пул, С. Рой, С. Шектер). При розгляді основних вимог до процесу мовної соціалізації в моно- і гетерогенних спільнотах, її змісту, організації, форм, методів і прийомів дослідники виділяють засадничі принципи гуманізації та демократизації виховного процесу, взаємодії сім'ї та виховного закладу, природовідповідності, культуровідповідності, безперервності, диференціації, індивідуалізації та цілісності виховного процесу, принцип особистісно орієнтованих виховних впливів, аксіологічний принцип. У нормативно-правових і наукових концепціях, що стосується виховання особистості, ставиться наголос на пріоритеті культуротворчості виховного впливу та на принципі культуровідповідності. Акцентуючи увагу на аналізі системи виховання, що здійснюється на засадах культуровідповідності, дослідники не завжди чітко окреслюють шляхи реалізації зазначеного принципу у виховному процесі. Зокрема, ними не береться до уваги, що особистість у процесі соціалізації повинна не лише засвоювати національну культуру, а й стати її носієм і творцем, адже через національну культуру людина

репрезентує себе світові. Тому мовна соціалізація людини на комунікативно-культурологічній основі перетворюється для неї на умову входження в глобалізовану людську цивілізацію і є основою осмислення власної життєвої позиції і життєвої місії.

Зважаючи на значущість мовної соціалізації на комунікативно-культурологічній основі та її результату – мовної картини світу – для становлення особистості, виникає потреба розглянути деякі особливості цього процесу.

Розглянемо деякі засади мовної соціалізації в культурно-комунікативному аспекті. Найбільш важливим із них є положення про становлення мовної особистості шляхом досягнення основ культури і мовної соціалізації, що є частинами одного й того ж процесу. С. Хез (S. Heath) підкреслював, що будь-яке вивчення мови є вивченням культури [468, с. 5]. Підтримуючи цю точку зору, Агар ототожнює цей процес з лінгвокультурою, підкреслюючи, що мова і культура тісно пов'язані між собою, і тому не можуть вивчатися ізольовано одна від одної [468, с. 5].

У процесі мовної соціалізації мова і культура створюють і концептуалізують одна одну. Вивчення мови вважається одночасним оволодінням як лінгвістичних, так і соціокультурних знань.

Під час лінгвокультурного становлення особистості мова є переважно символічним медіатором, через який транслюється та ілюструється, відображається і заперечується, відтворюється і трансформується культурне знання. Це становлення здійснюється у контексті механізмів самозбереження національно-етнічних надбань та в умовах постійних змін, що характеризують сучасне суспільство, зокрема українське. Основним із таких механізмів збереження надбань українського народу, його ментальності є соціалізація молодого покоління.

Поняття “ментальність” у різні часи розуміли як суперечливу цілісність картини світу, як дорефлекторний шар мислення, як колективне несвідоме, як глобальний, всеохоплюючий ефір культури тощо. В українському науковому

дискурсі поняття “ментальність” є предметом вивчення лише в останні десятиріччя, хоча дух українського народу, національний характер, психологічний склад етносу та інші дотичні до ментальності розглядались багатьма українськими дослідниками: М. Костомаровим, П. Кулішем, О. Потебнею, Д. Чижевським та ін.

Основу ментальності складають позаіндивідуальні аспекти особистості, оскільки ментальність передбачає пошук спільного у духовному світі людей, представників певної спільноти. Ментальність наче об'єднує в собі потік психічних образів і уявлень, що притаманні не окремим індивідам, а саме духовним спільнотам у процесі створення власної “картини світу”. Безперечно, важливим репрезентантом світу є мовна картина.

Поняття “ментальність” включає як способи збагнення світу, так і результати цього збагнення – образи й уявлення, тобто змістову сторону сприйняття світу. При цьому враховується й поведінкова сторона людської діяльності: крім ментальних процесів та їхнього змісту, до поняття менталітет включаються й учинки. Звісно, ментальні норми спочатку відпрацьовуються у процесі свідомої адаптації індивіда до зовнішніх умов, але для того, щоб та чи інша реакція людини стала “ментальною”, вона повинна пройти тривалий шлях від когнітивного прийому, що багаторазово повторюється, через його легітимізацію, через перетворення його в норму реакції, у стереотип, у звичку свідомості – до закріпленої інформації про “нормальне” для певного етносу світобачення. Безперечно, ці норми складаються в певну єдину систему, що нав'язується як обов'язкова всім носіям мови, необхідної для консолідації суспільства, забезпечення успішної життєдіяльності в усіх його сферах. Ця система засвоюється молодим поколінням у процесі його соціалізації.

До мовних одиниць - репрезентантів колективного досвіду, покликаних моделювати стереотипи поведінки, що засвоюються молоддю як притаманні тому народу, до якого ця молодь належить, є приказки і прислів'я. Ці одиниці

свідчать про такі ментальні риси українців, як працьовитість, індивідуалізм, позитивне ставлення до приватної власності.

Шанобливе ставлення українського народу до людей праці і праці загалом репрезентуються наступними виразами: *Щоб лиха не знати, треба своїм плугом на своїй ниві орати. Без діла жить – тільки небо коптить. Не дивись на чоловіка, а на його діло. Праця чоловіка годує, а лінє марнує. Народ цінить соціально схвалену працю, її високу моральну цінність: Зароблена копійка краща за крадений карбованець. Трудова копійка годує довіку. Краще своє латане, ніж чуже хапане. Відзначено ціннісно-смыслову та матеріально-прагматичну мотивації до праці: Коли є до чого жагота, то кипить в руках робота. Де руки й охота, там скоро робота. Хочеш їсти калачі – не сиди на печі. Будеш трудиться – будеш кормиться. Українці негативно ставляться до лінивих. Наприклад: Лежачого хліба ніде нема. Поможі Боже! – А ти не лінуєсь, небоже! [342, с. 160].*

Слід зазначити, що ставлення українців до праці неоднозначне, оскільки ними підкреслюється невідповідність праці і її результатів: *Роби, роби, а їсти нема що. Працює як коняка, а їж, як собака. Шилом моря не нагрієш – від тяжкої роботи не розбагатієш [342, с. 160].* У такому ставленні можна деякі дослідники вбачають соціальний фаталізм, тобто віру в автоматичність історичного процесу, неможливість позбутися соціальної диференціації тощо.

Особливістю української ментальності є визнання індивідуалізму як позитивної риси, шанобливе ставлення до господаря-індивідуаліста, що дбає про своє господарство: *Господаря і Бог любить. Без хазяїна – чужі руки кочерга, Привикає до господарства з молоду – не будеш знати на старість голоду. Не в дорогу вдавайся, а в хазяйстві кохайся. Де господар не ходить, там нивка не родить [342, с. 161].*

Приватна власність сприймається українцями як засіб самовираження і самореалізації. Інколи ця власність сприймається не тільки позитивно, але й негативно як вияв а) жадоби та б) заздрості до чужих статків: а) *З сусідом*

друзи, а тин городи. Нікому не вір, той ніхто не зрадить. Брат мій, а хліб їж свій. Ліпше моє, ніж наше: Сват не сват, а мого не руш нічого; б) Сусід спати не дає – добре живе. На чужій ниві все ліпша тиениця. Чужа доля підколе. З огляду на посилений персоналізм української ментальності зрозумілою постає прагнення до інтровертного заглиблення у внутрішній світ особистого переживання.

Формування мовної картини світу у свідомості молодих людей, оволодіння нею, як соціокультурним феноменом, здійснюється через інтерактивні практики і моделі повсякденної поведінки. Становлення цієї картини передбачає засвоєння молоддю не лише знань, у ній репрезентованих, а й механізмів формування цієї картини. Це актуально, адже мовна картина світу є динамічним феноменом, здатним відображати не лише успадковане від минулих поколінь, а й нове, створене сучасними носіями цієї картини.

Про здатність представників етноспільноти бути не лише її носіями, а й креаторами йдеться у теорії мовної соціалізації, згідно із якою дослідники застерігаються від розгляду мови тільки як інтерпсихологічного когнітивного сприйняття і розвитку. За цією теорією повторювані у процесі соціалізації загальновідомі практики є невід'ємною частиною засвоєння різноманітних ролей тих, хто вивчає мову, допомагаючи їм збільшувати активність участі в них, постаючи засобом на шляху до оволодіння соціокультурними нормами [468; 480]. Соціалізація при цьому розуміється як процес опанування знань, які не лише засвоюються, а й використовуються, на їх базі створюються нові знання через інтерактивні практики в специфічних історичних, політичних, соціокультурних контекстах. Навіть уже відомі знання набувають неповторного забарвлення, адже використовуються щораз в інших контекстах. Саме тому ці знання доцільно розглядати як інтерпсихологічно розподілені і сконструйовані. Інтерпретація мовних фактів та їх практична реалізація у безпосередніх контекстах не може здійснюватися окремо від соціокультурних контекстів, які є з'єднувальною ланкою між особистістю і

соціокультурним середовищем. Це середовище, до якого особистість включається, має безпосередній вплив на її інтерактивні загальноприйняті комунікативні практики, які формуються через поточні, періодично повторювані соціоісторичні основи культури, контекстуально обґрунтовані з позиції певної культури види діяльності.

Зміни у соціокультурній практиці, активними учасниками і творцями якої виступають, крім інших, представники молодого покоління, є основою змін у репертуарі прислів'їв і приказок, які в оновленому варіанті не тільки привертають увагу своїм незвичним змістом, а й певним чином відображають зв'язок традиційних для висловлювань змістів (а отже й тих, що уже фіксувались у минулому) з актуально осмисленими змістами, подібними, але не тотожними минулим. На базі усвідомлення цього зв'язку, які водночас свідчать і про сталість мовного репертуару, і про його динамічність, виникають нові вислови: *Банк не видасть, свиня не з'їсть. Покажи мені свій диплом, і я скажу, хто ти. На бюджет та смак товариш не всяк. З ганчір'я по нитці – робітникові сорочка. Від тюрми та відставки не зарікаються. Не таке все страшне, як комусь хотілося. Вдовж дороги щити, а в Києві дядько.* У таких новотворах відбито проблеми сучасної України в скептично-жартівливому тоні, адже сучасне українське суспільство перебуває у вкрай зниженому тонусі, депресивному стані. Тому й звучать у сучасних прислів'ях та приказках повчання-перевертні, адже закладені у звичні високоморальні цінності нові орієнтації постають аксіологічно неадекватними звичайному світобаченню українців, які, на жаль, є притаманними сучасному світу. Наведемо декілька паремій зазначених у всеукраїнській щоденній газеті “День”: *Багата правда суду не боїться. Розумна голова, та поганій країні дісталася. Будеш добре трудитися – будеш добре інших годувати. Кожен чужого багатства коваль. Не відкладай на завтра те, що можна украсти сьогодні* [342, с. 162].

Формування мовної картини світу і водночас із цим опанування культурою, що є сукупністю не лише матеріальних, а й духовних цінностей,

вироблених у процесі історії, і взаємовідносин, що склалися у спільноті, сприяє соціальній адаптації особистості. Причому ця ідентичність не є сталим феноменом, кожна нова пора ставить до цієї ідентичності інші вимоги.

Дитяча мовна соціалізація зазвичай відбувається в підтримуючому середовищі, у якому дитина засвоює сукупність матеріальних, а й духовних цінностей, вироблених етноспільнотою як певний сталий феномен, процес же подальшої мовної соціалізації часто відбувається в набагато менш сприятливій атмосфері, а тому особа, яка соціалізується, і використовує на початках обмежений лінгвістичний і соціокультурний мовний репертуар, неминуче стикається з труднощами, які поступово долає і набуває ознак представника певної етнокультури у мінливому середовищі, активного учасника подій сучасності. Прикладом такої активної участі є пошук нових ознак української ментальності у журналістиці. Часто заголовком стають відомі прислів'я, які змінюються і структурно, і семантично. Так, відоме прислів'я “Дурень думкою багатіє”, пристосоване до сучасності звучить як: “Україна: багатіємо думками [342, с. 161]”.

Мовна картина світу формується у свідомості молодого покоління у процесі соціалізації, що є інтегративним процесом, важливими напрямками якого є осягнення основ культури і мови. Особливо важлива ця інтегративність у контексті сьогодення, коли посилюється втягування України в загальносвітовий глобалізаційний процес і спостерігається тенденція до взаємозближення культур, коли “...важливо швидше утвердити систему патріотичних цінностей – патріотизму саме до України. Не до абстрактної вітчизни, а до України [437, с. 4]”. У цьому контексті оволодіння мовою, як соціокультурним феноменом, здійснюється через інтерактивні практики і моделі повсякденної поведінки і сприяє соціальній адаптації особистості, яка є водночас неповторною особистістю і представником етноспільноти, креатором її ментальних цінностей.

Глобалізацію у працях науковців розглядають як невідворотний технологічний процес. Проте все, що прагне досягнути дух людини, набуває аксіологічності, стає олюднено інтерпретованим у контексті накопиченого певною культурою досвіду. Людей завжди хвилювали питання про сенс життя, вибір можливого майбутнього. Зважаючи на неоднозначність в оцінюванні глобалізаційних процесів, відверту протидію, особливо у питаннях їх редуційного впливу на більшість мов і культур, мобілізацію освітніх механізмів, спрямованих на захист національно-культурних картин світу, репрезентованих у тому числі у мові, глобалізація навряд чи буде втілюватися у життя лінійно, без урахування того, що для людей є цінним. Крім того, слід зважити й на те, що глобалізація є однією з тенденцій розвитку, а не єдиною можливим майбутнім, адже в історії відомі випадки, коли люди щиро вірили у невідворотність всезагального втілення у життя власних припущень, до яких, наприклад, можна віднести віру про поширення християнства на всій землі або перемогу всесвітньої пролетарської революції. Саме про такі прагнення людей, мабуть, ідеться у трактуванні процесу появи різних мов, що міститься у Святому писемі у контексті спроби побудувати вавілонську вежу. “1. І була вся земля – одна мова та слова одні. 3. І сказали вони один одному: “Ану, наробімо цегли і добре її випалімо!” І сталася цегла для них замість каменя, а смола земляна була їм за вапно. 4. І сказали вони: “Тож місто збудуймо собі, та башту, а вершина її аж до неба. І вчинімо для себе ймення, щоб ми не розпоршилися по поверхні всієї землі”. 5. І зійшов Господь, щоб побачити місто та башту, що людські сини будували її. 6. І промовив Господь: “Один це народ і мова одна для всіх них, а це ось початок їх праці. Не буде тепер нічого для них неможливого, що вони замишляли чинити. 7. Тож зійдімо, і змішаймо там їхні мови, щоб не розуміли вони мови один одного [64]”.

В цьому епізоді описана спроба реалізації грандіозного соціально-технічного проекту. Господь побачив небезпеку у могутності людей, що здатні реалізувати все; можливо, навіть те, що їм зашкодить, і тому змішав

мови. “Чи не спостерігаємо ми щось схоже на це в наш час? І чи не застерігає нас Бог або природа речей проти непродуманих глобальних ініціатив? Вавилонський синдром, як ми бачимо з історії, час від часу виникає в людських спільнотах і з залізною невблаганністю раз за разом закінчується крахом. У цьому полягає великий гуманітарний урок цього розділу Святого письма”, – робить висновок В. Широков [444, с. 126].

М. Гайдегер, який відчув наближення тієї хвили, що накрила світ, де слово-засіб заповнило чи не весь можливий простір міжсуб'єктності (технізовано-комунікаційного соціуму), витіснивши життя слова-спілкування, писав: “Мова – це той одвічний вимір, усередині якого людська істота взагалі вперше тільки й виявляється спроможною відгукнутися на Буття... [103, с. 309]”.

Чи буде здатною відгукнутися на Буття особистість, що втратила зв'язок із мовно-культурною спадщиною свого народу? Чи буде прагнути вона відшукати сенс життя у технізовано-комунікаційному соціумі, забувши про духовні пошуки власного народу? Щоб не породжувати складнощі у питання культурно-національної ідентифікації молодого покоління, національне виховання в умовах глобалізації та сучасного розвитку знань і технологій слід здійснювати на основі філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-мистецького насичення національної виховної системи; розробки концептуальних засад художньо-естетичного виховання особистості та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції, адже без збереження національної культури, мови, мистецтва, утвердження власної національної ідентичності, здатності зберегти свою індивідуальність, відгукнутися на Буття з позицій рідного етносу, неможливо.

Заміна однієї епохи іншою, епохи Модерну – епохою Постмодерну, для якої характерний глобальний поліцентризм, вимагає від освіти перетворень, адекватних сучасності. Наскільки суттєвими повинні бути ці перетворення у плані змісту? Епоха Модерну (європейський Новий час), як це, зокрема,

відзначається у праці С. Гатальської, почалася у XVII ст. зі ствердженням нової віри – віри в автономний розум і прогрес, що призвела до панування природознавства, техніки, промисловості й демократії, а також до процесу секуляризації [103, с. 153]. Найцікавішим у культурній ситуації сучасної епохи є визнання тотальної вичерпаності раціоналістичних основ модерну, його класифікаційних схем і вільна, творча гра з тим, у чому модерністська свідомість убачала свій “сенси”. Постмодерн, на думку дослідниці, виконує місію, зворотну модернові, – він переглядає його штучні класифікації, чим створює можливості для нового відкриття онтології. Адже постмодерн – це щось особливе щодо модерну. У ситуації “кінця історії” всі стилі, жанри, ідеї тощо існують синхронно. Це, звісно, спричинює “усезміщення”, зате рятує від доконечності підпорядкування якимось модерністським кліше чи табу. Навіть якщо ми можемо доволі впевнено визначити, що постмодерн тотально знімає межі між різними формами пізнання, – це є, за думкою Ж. Ліотара, реалізація загальності, побудова такої соціокультурної спільності, в лоні якої всі елементи повсякденного життя та мислення знайдуть своє місце у певному органічному цілому [238]. Отже, в добу постмодерну певні загальновизнані культурні та ідеологічні межі поступаються місцем органічно цілісним особистостям [103, с. 154].

Формування таких особистостей найбільш адекватно відбувається у контексті суб’єкт-суб’єктної парадигми, для якої властивий соціокультурний підхід до вирішення проблем освіти. Цей підхід в останні роки поступово утверджується в новітній українській історико-педагогічній науці (А. М. Бойко, О. А. Дубасенюк, І. Д. Зверєва, Л. Г. Коваль, М. В. Левківський, О. В. Сухомлинська). За цього підходу освітньо-виховна діяльність розглядається як результат накопичення досвіду соціальної, виробничої, мистецької та професійної культури, тобто всього, що створене людиною і протистоїть природному порядку речей. А головним завданням освіти стає інтеріоризація цих надбань зростаючою особистістю з тим, щоб забезпечити оптимальну її соціалізацію в суспільстві [232, с. 12-13].

Засвоєння молодим поколінням культурним надбань, репрезентованих у мовній картині світу, забезпечує побудову соціокультурної спільності, про яку писав Ж. Ліотар, і яку можна представити суперсистемою у термінології П. Сорокіна з її триєдиною основою: чуттєвим, для якого властиве безпосереднє сприймання навколишнього світу; ідеаціональним, для якого характерний раціональний підхід до дійсності; ідеалістичним, що ґрунтується на інтуїтивістському методі пізнання, оскільки кожна форма культурної суперсистеми, зокрема мова, мистецтво, мораль, релігія, філософія тощо, має свою першооснову, що складає матеріальне й ідеальне начала [173, с. 261]. Мовна картина світу, як свого роду основа, і засіб, і результат, прямо чи опосередковано пов'язана з усіма формами культури, а тому й засвоюватися вона повинна при осягненні всіх цих форм, унаслідок чого її становлення повинно відбуватися при викладанні всіх (не лише філософських чи філологічних) навчальних дисциплін, адже репрезентація будь-яких надбань людини, суспільства відбувається саме у контексті етномовної картини світу.

У просторі міжсуб'єктності постіндустріальної епохи етномовна картина світу є не тільки необхідним засобом освітнього процесу, а й засобом позитивного розвитку суспільства, оскільки тільки комунікативно об'єднане освічене людство може успішно розв'язувати ті проблеми, які постали перед ним на початку третього тисячоліття.

Сам факт пошуку відмінностей між мовними картинами носіїв різних природних мов ґрунтується на прийнятті гіпотези про наявність макросоціального рівня існування мов людства, або ж усесвітньої мови на ноосферичному рівні. “Під цим слід розуміти, – пише В. М. Манакін, – єдиний когнітивно-семантичний континуум, що виконує функцію організуючої сили змістовного плану всіх мов і людського знання про світ у невербальних формах. Усвідомлення самотності кожної національно-мовної картини світу це, таким чином, встановлення місця певної мовної культури серед інших через усвідомлення тотожності відмінностей на всіх рівнях мовних стосунків: від близькоспоріднених мовних єдностей, або ж

мовних союзів, за термінологією М. С. Трубецького (так, очевидно, можна говорити про східнослов'янський, слов'янський, германський та інші мовні союзи), до єдності планетарної і ноосферичної [258, с. 23-24]”.

На сьогоднішній день як даність усвідомлюється теза: без певної єдності світоглядних переконань представників різних країн, без пошуку ними спільної доброї волі, спільного знаменника, у тому числі мовного, не можливий подальший розвиток людства, а тому в країнах, що прагнуть залишитися у статусі розвинутих, актуалізуються соціальні механізми, що сприяють формуванню цих переконань. Найбільш потужним серед даних механізмів є освітній, здатний не лише сприяти упровадженню у життя ідеї об'єднаного людства, а й забезпечити кожному учаснику глобальних процесів збереження власної національної ідентичності та культурної самобутності.

Висновки до п'ятого розділу

- Освіта, як одна з підсистем соціуму, вразлива до змін у соціальних сферах різного рівня. На загальнодержавному рівні проблеми освіти, яка покликана виконувати соціально-державне замовлення, можливо розв'язати в організаційному і змістовому плані лише у комплексі з політично-економічними і соціальними. Мовна картина світу студента (учня) повинна формуватися у контексті потреб глобалізаційного світу, членом якого прагне стати Україна, а також, виходячи з потреб самої держави, якій необхідно зберегти внутрішню мовну єдність.

- Актуальність спрямовування освітньої діяльності на формування мовної картини світу зумовлена радикальними змінами в соціальному житті, його демократизацією та переходом до ринкових відносин і глобальних зрушень, змін у змісті та формах виховання. Ці зміни потребують створення моделі освіти, зорієнтованої на постійне розширення можливостей

для саморозвитку особистості, свідоме і компетентне обрання нею життєвого шляху, її комунікативних можливостей, її здатність до вербального самовираження. Найефективніше це можливо здійснити в умовах суб'єкт-суб'єктної комунікативної освітньої парадигми. Дана парадигма, що спрямовується на гуманістичний розвиток і самореалізацію кожної неповторної особистості з лише їй властивою картиною світу, може бути дієвою лише за умови поєднання вітчизняного і зарубіжного досвіду з інноваційно спрямованими пошуками при збереженні всього позитивного, що виробила педагогічна думка.

- Вибір суб'єктно-суб'єктної освітньо-виховної парадигми зумовлений нагальною потребою зміни стосунків між людьми, викликами сучасності. Уявлення про виховання у наш час зміщуються в бік розуміння виховання як процесу спілкування, а тому саме навички такої взаємодії й покликана формувати освіта. А отже, час картини світу у її концептуально-мовному вимірі настає не тільки в дослідженнях науковців різного спрямування, а й в освіті, адже саме виховання, що ґрунтується на комунікативних засадах, спрямоване на формування ефективної адаптивності людини до мінливого соціального середовища, на розуміння єдності між людьми, усвідомлення себе людиною світу, для якої близькі та зрозумілі інтереси інших людей з неповторними картинами світу, репрезентованими у мові, а головними цінностями є загальнолюдські, на основі яких стає можливим створення вселюдської єдності.

- Усвідомлення своєрідності людини як феномена, що формується від впливом іншої людини як самодостатнього і рівноправного педагогу, викликало до життя новий тип освітньої парадигми – суб'єкт-суб'єктної, що будується на вільній комунікації. Аналогія освітньої діяльності як спілкування є визначальною, адже унікальність кожної людини з лише їй властивою мовною картиною світу не є недоліком при спілкуванні, навпаки яскравість кожної особистості робить спілкування більш продуктивним,

порозуміння між комунікантами під час такої взаємодії будується на спільності між їхніми внутрішніми світами в ім'я спільної справи.

- Особливе значення у наш час набуває підготовка педагогів, які, втілюючи у життя суб'єкт-суб'єктну освітню парадигму, здійснюють не лише вибір умов, обставин, форм, вони є обов'язковими учасниками взаємодії, а тому їх комунікативна компетентність і особистісні якості не менш важливі, ніж знання дисциплін, які вони викладають. Набувають значення й мовні картини світу педагогів, які є своєрідною матрицею, зразком, на основі яких формується мовна картина дітей та молоді

- Майбутнє українського суспільства суттєво залежить від інтелектуального, професійного і морального потенціалу людини. Репрезентантом цього потенціалу є мовна картина світу особистості, лише за умови сформованості якої, у межах певного етносу освіта спроможна виконувати свої функції – соціально-економічну, пов'язану з формуванням і розвитком кадрового, науково-технічного та інтелектуального потенціалу суспільства, посиленням інтеграції науки з виробництвом; соціально-політичну, яка регулює соціальний баланс суспільства, впливає на політичні й національні процеси, та культурно-гуманістичну функцію, що відображає розвиток духовного життя суспільства, забезпечуючи трансляцію культури і розвиток людини

- Мовна картина світу людини є невід'ємним компонентом свідомості, її основою та інструментом, тим “екзистенційним містком” між учителем та учнем, іншими людьми, який уможливлює міжособистісне пізнання та пов'язане з ним й опосередковане комунікативною діяльністю пізнання світу.

- Діти, опановуючи рідну мову, набувають не лише знання про світ, об'єктивні, незалежні від своєрідного бачення світу з позицій етносу, а й засвоюють національно забарвлений концептуальний простір та засоби його репрезентації. Крім того, за часи навчання особистість, оволодіваючи мовною картиною світу, не лише переймає досвід, набутий

численними поколіннями людей, а й опановує механізм освоєння дійсності, використовуючи при цьому мовну картину світу як сіть для схоплення буття.

- Виховний потенціал мовної картини світу значно посилиться за умови конкурентоспроможності української мови, яка насамперед повинна реагувати на прагматичні потреби нації, зокрема, бути мовою Інтернет, відеокасет, мовою передових виробничих технологій та ін. Заходи мовного планування, що ігнорують цю складову частину сучасної мовної ситуації і спираються лише на етнографічні та ідеалістичні мотиви, не мають виразної перспективи на успіх.

- Значення мови для формування пізнавальних навичок дитини безпрецедентне. Усе пізнане людиною отримує свою назву і тільки так існує в свідомості. Дитина здатна досягнути світ при посередництві мовної картини, у якій численні покоління людей зафіксували у мовних знаках пізнане ними. Свідомість дитини, що опанувала мовний світ, змінюється якісно: знання, набуті численними поколіннями людей засвоюються нею, стають для неї “своїми”, інтеріоризуються із зовнішніх на внутрішні, ідеальні.

- Знання, репрезентовані у мовній картині світу, дають можливість глибше вивчити людину, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності, відкрити дорогу до нових ще незвіданих горизонтів розуміння людської свідомості і буття. Ці знання сприятимуть оптимізації навчально-виховної діяльності, адже формування в освітньому середовищі мовної картини світу означає формування єдиної відображеної у мові системи поглядів, яка нав’язується як обов’язкова всім носіям мови, це та точка опори, що служить основою для соціалізації особистості на порозі її активної участі у спільноті.

- Формування національної ідентичності молодого покоління відбувається у процесі соціалізації – передусім сімейній та освітній. Відсутність належної уваги до цього процесу може призвести до негативних

наслідків, адже етномовна картина світу є чинником консолідації суспільства та розбудови потужної, незалежної країни, виразником і засобом захисту її інтересів, історії та традицій, а тому збереження цієї картини у свідомості дітей та молоді є запорукою успішного майбутнього країни.

- У сучасній освіті гуманітарна підготовка повинна стати фундаментальною. Теоретичне наукове мислення є недостатнім, обмеженим, оскільки при цьому втрачається інтегративний культурний чинник. Лише на гуманітарній, гуманістичній основі можлива ця інтеграція. Звісно, сучасність вимагає удосконалення гуманітарної освіти, її ґрунтовність визначатиметься в українському суспільстві не лише трансляцією фундаментальних гуманітарних знання, а передусім збереженням і відтворенням універсального контексту пізнання, що забезпечує формування творчої здатності людини як суб'єкта буття в умовах ціннісно-сміслової варіативності. Оскільки це пізнання здійснюється на основі етномовної картини світу, а сама мова є засобом пізнання і репрезентації цього результатів, формування мовної картини набуває особливого значення для навчально-пізнавальної діяльності. Гуманітарне пізнання в сучасній освіті має міждисциплінарний характер.

- Дослідження ролі мовної картини світу у навчально-пізнавальному процесі дають можливість інакше поглянути на систему навчання, адже майже весь зміст сучасної освіти зводиться до навчання знань, умінь і навичок, у тому числі комунікативних, необхідних для виконання предметної діяльності. Проте виявляється, що дитина осягає не лише комплекс цих ЗУНів (знань, умінь, навичок), а й пізнає уже пізнаний іншими людьми світ та оволодіває навичками здійснювати цей процес у майбутньому самотійно або у взаємодії з іншими людьми, з якими її буде об'єднувати не лише спільна діяльність, а й суто людські цінності, репрезентовані у мовній картині світу.

- Важливо, що інтенсивний розвиток інноваційної соціально-виробничої сфери можливий за умови відповідним чином підготовлених в

освітніх закладах людей, ініціативних, здатних самотійно формулювати суспільно прийнятні завдання і адекватно їх розв'язувати, особистостей, глибоко етнічні мовні картини яких стають відкритими для пошуку єдності зі світом.

- Мовна картина для кожного індивіда є неповторною і своєрідною, проте певною мірою містить спільне не лише у плані вираження (і це зрозуміло, адже ні одна мова не мала б сенсу, якби не служила засобом міжособистісного спілкування), а й у плані змісту, оскільки у цій картині відображено досвід народу, важливий для всіх його представників. Мовна картина світу – це той феномен, що об'єднує людей у національну спільноту, феномен, на основі якої відбувається ідентифікація людини за соціальними рівнями – етнічними, субкультурними, професійними тощо. Оскільки мовна картина світу є сукупністю мовних засобів, що репрезентують частково спільну систему поглядів, обов'язкових для всіх носіїв мови, цей феномен створює передумови для спілкування між представниками етноспільноти і є основою її інтеграції. Саме тому формування мовної картини як фактора інтеграції людей є одним із завдань освіти як соціального інституту.

- Тенденція до зростання ролі комунікативної активності громадян в умовах постіндустріального суспільства служить підставою для висновку про те, що в теперішніх умовах високого рівня цивілізації досягне та держава, яка буде мати у своєму розпорядженні найбільш якісні комунікативно-інформаційні здобутки, засвоювати їх швидше інших у загальному обсязі, а також ефективніше використовувати для досягнення загальнолюдських цілей. Саме тому у такому суспільстві зростатиме функція освіти, оскільки лише цей соціальний інститут покликаний приймати виклики сучасності і сприяти формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних досягнути і примножити здобутки людства.

- Актуальність досліджень мовної картини світу в філософсько-освітньому вимірі зумовлена цивілізаційними викликами сучасності –

змінами соціально-економічного та соціального характеру, змінами на ринку праці, оскільки найбільш характерною рисою постіндустріального суспільства є перевага числа зайнятих у сфері обслуговування (до якої відносять освіту, охорону здоров'я, торгівлю, науку, державну діяльність, службу побуту, індустрію розваг тощо) над числом працюючих у матеріальному виробництві, відбувається перехід від товарного виробництва до економіки обслуговування. На відміну від індустріального суспільства, у якому переважали працівники сфери „людина – техніка”, в сучасній Україні зростає частка осіб, зайнятих у сфері „людина – людина”. Ці зміни зумовлюють особливу значущість комунікативної діяльності, ефективність якої можлива за умови формування у закладах освіти знань етномовної картини світу – основи спілкування, гуманістичного світогляду у свідомості дітей та молоді.

- Процес соціалізації за своєю суттю є культурним процесом, якщо розглядати культуру не просто як сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людиною, а насамперед з точки зору діяльності, яка має результатом і сукупність цінностей, і людину як найважливішу з них; діяльності, яка перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості, репрезентований головним чином у мовній картині світу, яка сама по собі є духовним скарбом, що засвоюється молодим поколінням у процесі навчання і виховання.

- Головна мета сучасної української системи освіти, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості. Освіта покликана не лише підготувати людину до роботи в певній галузі праці, а й сприяти піднесенню її загальної культури, формуванню цілісної, професійно підготовленої, самостійної, творчої, високоморальної особистості. Сучасний розвиток суспільства у загальному контексті європейської інтеграції та глобалізаційних світових процесів з орієнтиром на фундаментальні цінності світової культури багато в чому залежить саме від такої освіти, відкритої і

конкурентноздатної, спрямованої на захист культурно-національної самобутності власного народу. Ця самобутність втілена у національно-культурній системі певних образів, символів, що відрізняються варіативністю, і є складовою мовної картини світу.

- Щоб не породжувати складнощі у питаннях культурно-національної ідентифікації молодого покоління, національне виховання в умовах глобалізації та сучасного розвитку знань і технологій слід здійснювати на основі філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-мистецького насичення національної виховної системи; розробки концептуальних засад художньо-естетичного виховання особистості та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції, адже без збереження національної культури, мови, мистецтва, утвердження власної національної ідентичності, здатності зберегти свою індивідуальність, відгукнутися на Буття з позицій рідного етносу, стати креатором культури свого народу, неможливо.

- Мовна картина світу, що є основою, засобом і результатом творчої діяльності людини, прямо чи опосередковано пов'язана з усіма формами культури, а тому й засвоюватися вона повинна при досягненні всіх цих форм, унаслідок чого її становлення повинно відбуватися при викладанні всіх (не лише філософських чи філологічних) навчальних дисциплін, адже репрезентація будь-яких надбань людини, суспільства відбувається саме у контексті етномовної картини світу.

- Виходячи з дослідження феномену і навчально-виховного потенціалу мовної картини світу, варто відзначити, що ця картина є не тільки необхідним засобом освітнього процесу, а й засобом позитивного розвитку суспільства, оскільки тільки комунікативно об'єднане освічене суспільство й освічене людство можуть успішно розв'язувати ті проблеми сьогодення. Сам факт пошуку відмінностей між мовними картинами носіїв різних природних мов ґрунтується на прийнятті гіпотези про наявність макросоціального рівня існування мов людства, або ж усесвітньої мови, що призведе до єдності

планетарної і ноосферичної. Без певної єдності світоглядних переконань представників різних країн, без пошуку ними спільної доброї волі, спільного знаменника, у тому числі мовного, не можливий подальший розвиток людства, а тому в країнах, що прагнуть залишитися у статусі розвинутих, актуалізуються соціальні механізми, що сприяють формуванню цих переконань. Найбільш потужним серед даних механізмів є освітній, здатний не лише сприяти упровадженню у життя ідеї об'єднаного людства, а й забезпечити кожному учаснику глобальних процесів збереження власної національної ідентичності та культурної самобутності.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки:

- Кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття і організації світу, внаслідок чого репрезентовані у мові значення складаються в певну єдину систему поглядів, що нав'язується як обов'язкова всім носіям мови, необхідної для консолідації суспільства, забезпечення успішної життєдіяльності в усіх його сферах. Ця картина забезпечує збереження уже набутих людством знань і є засобом, за допомогою якого людина отримує можливість стати креатором нових знань і цінностей, бути одним із представників спільноти. Оскільки концепт “мовна картина” в філософсько-освітньому вимірі не вивчався, у дисертаційному дослідженні він уперше визначається саме з цієї точки зору. Мовна картина світу – це історично сформована в повсякденному пізнанні спільноти та відображена в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб відображення і концептуалізації дійсності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами відображення дійсності у свідомості того чи іншого етносу, які засвоюється дитиною у процесі її соціалізації.

- Факт загостреного інтересу науковців сучасності до проблем, пов'язаних з мовною картиною світу, детермінований певним ступенем пізнання людиною себе і світу та викликами сучасності. Зокрема, інтерес до мовної картини світу зумовлений ступенем осягнення дійсності на різних етапах розвитку людства. Культури античності та середньовіччя ніколи не сприймали і не могли сприйняти світ як щось їм протиставлене або виставлене перед ними, оскільки там, де індивід або спільнота сприймають себе як частина деякого цілого і не протиставляють себе світові, не може бути картини світу, а тому концепт “картина світу” не властивий античному

та середньовічному світоглядам. Бачення світу як картини є свого роду надбанням Нового часу, в епоху, коли людина усвідомила суб'єкт-об'єктні відношення. У зв'язку з необхідністю становлення в освіті гуманістичної суб'єкт-суб'єктної парадигми, настав "час" дослідження мовної картини світу, завдяки якій особистість усвідомлює себе суб'єктом.

- Цілісне сприйняття та осмислення ролі мовної картини світу в освітньому процесі можливе лише на основі філософських принципів і методів, що забезпечують інтегративність бачення поставлених завдань у контексті глобальних змін, які відбуваються в освітньому просторі сучасної України.

- В освітній діяльності виняткової важливості набуває питання про діалектику суспільної та індивідуальної концептуальної, національно-мовної й індивідуально-мовної картин світу. Процес становлення особистості характеризується єдністю, взаємопроникненням і боротьбою суспільної та індивідуальної свідомості. Ці єдність, взаємопроникнення і боротьба у плані репрезентації концептуальної картини у мові полягають у тому, що, з одного боку, реально існує лише індивідуальна мова, а отже, лише у ній існують знання, які виробило людство, з іншого боку, спільнотою визнається національно-мовна картина світу, яка нав'язується молоді і засвоюється нею завдяки таким соціальним інститутам, як освіта та виховання. Оскільки особистісно-мовна картина світу є єдиним репрезентантом етномовної картини, адже лише у ній відбувається інтеріоризація картини світу – засвоєння досвіду численних поколінь українства і людства загалом, актуалізується освітня діяльність у напрямі формування цієї картини, яка є єдиною можливою ланкою між минулими та прийдешніми поколіннями.

- Формування наукової картини світу – неупередженого, максимально об'єктивного знання сфери сутнього, сфери існуючих фактів, репрезентованих мовними засобами, зумовлене кардинальними змінами, що вносяться у сферу виробництва (автоматизація, роботизація, комп'ютеризація), тісним зв'язком науки і технології. Саме тому освітня

парадигма повинна передбачати паралельне досягнення дитиною наукової і мовної картин світу. Реформування системи освіти в Україні, зокрема у плані інтелектуального виховання, не позбавлене недоліків (наука в процесі освіти представлена не як цілісна система, а як сукупність різноманітних теорій і знань; соціум у системі освіти не сприймається як інтелектуальна система; процес передачі інформації в освіті часто ототожнюється з оволодінням знань при відсутності уваги до їхнього аксіологічного виміру). Ефективною освітньою парадигмою може бути лише після усунення цих недоліків, а також при належно продуманій і ґрунтовно втіленій у життя освітній парадигмі, що передбачає формування цілісної наукової картини світу і розвинутого мовлення у дітей та молоді і, як передумова цього, у освітян, які, нарівні з іншими значущими для вихованців дорослими, виконують функцію “матриці” для їх становлення.

- В освітніх закладах однаково важливо опановувати раціональну та ірраціональну мовні картини світу у контексті культурних надбань етносу й людства загалом, оскільки ці картини однаково важливі для соціалізації особистості. Зміни у мовній картині сучасної молоді відбуваються під впливом радикальних змін у поглядах і на науку, і на освітню систему. Існує тенденція до зближення раціональних та ірраціональних форм пізнання, а тому сучасна освіта повинна передбачати формування креативної, гуманітарно спрямованої мовної картини світу, що репрезентує відповідний світогляд людини, соціально відповідальної і комунікабельної, носія раціональних та ірраціональних уявлень про світ, характерних для певної етностільності і здатних визначати поведінку людину. Сучасна освіта повинна враховувати: без інтуїтивного, натхненного пошуку у напрямках, частина з яких виявиться безплідними, будь-яка наукова картина світу з часом перетвориться на догматичну, а тому в освітніх закладах молодь доцільно готувати до використання всіх можливих засобів – раціональних та ірраціональних, з метою досягнути невідоме, зрозуміти самого себе, поліпшити життя на Землі. Необхідність залучення раціональної та

ірраціональної форм пізнання до навчально-виховного процесу є нагальною потребою сьогодення, оскільки формування цілісної картини світу (не лише наукової, а й ірраціональної), яка відповідала б сучасному етапу розвитку цивілізації за умови її репрезентації у мові як засобі екстеріоризації, що забезпечує перехід від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, практичної, має важливе значення як для особистості, так і для суспільства (й цивілізації) загалом, оскільки цілісна картина світу дасть змогу вирішувати проблеми різного характеру – політичного, етнічного, професійного тощо.

- Мова – це ментальне дзеркало національно-культурних цінностей будь-якої етнокультурної спільноти, що відображає переваги і недоліки у її ментальності. Дослідження лексичних фондів мов, що є скарбницями відображених мовними засобами етнічних і водночас уселюдських культурних цінностей, дає змогу глибше зрозуміти специфіку пріоритетів універсальних цінностей у виховній сфері певної етноспільноти (здоров'я, праця, розум, чесність, порядність, тощо), що сприятиме ефективнішому їх формуванню. Актуалізація виховання цих цінностей зумовлена необхідністю впровадження нової парадигми взаємодії людини з природним і соціальним середовищами, що ґрунтується на нерозривному зв'язку людства як “живої речовини” з матеріально-енергетичними силами біосфери Землі завдяки науці та її використанню в інтересах людства. Втілення цієї парадигми у життя можливе при відповідній освітній, у тому числі комунікативній, підготовці людей, здатних піклуватися про мир на Землі та довкілля, оскільки вид, який втрачає природне середовище, зникає. Перегляд змісту освіти в умовах постіндустріального суспільства слід зорієнтувати не на розрив гуманітарної освіти з природничо-науковою, а на дедалі їхню тіснішу інтеграцію. Формою такого синтезу в гуманітарній освіті виступає, зокрема, можливість репрезентувати знання із різних наук та сфер життя у мовній картині світу, розглядаючи їх як окремі частини цілого з позицій цілісного сприйняття Універсуму.

- Виховний потенціал картини світу, яка є системою історично зумовлених поглядів, переконань, ідеалів, відображених у фольклорі, міфології, національній психології, мові, характері певного народу, його культурно-історичних традиціях, слід використовувати в освітній практиці з метою формування гуманістичного світогляду вихованців, оскільки всупереч відносно високій освіченості, сучасна людина досить часто залишається носієм низької культури спілкування, а тому зміни на краще у цій сфері можливі за умови суттєвого вдосконалення морально-етичного виховання у закладах освіти. Формуванню безконфліктної особистості сприяє мовна картина світу з її гуманістичною основою. Особливо яскраво це відбито в утворенні морально-етичних назв, що не тільки визначають відповідні концепти, а й містять у собі оцінку – суспільну думку про них. Слова, що позначають чуйне ставлення до людини, пройняті турботою про її благо, повагою до її гідності і супроводжується позитивною оцінкою, яка має своєрідні способи вираження в мові.

- Освітньо-виховний потенціал мовної картини світу ґрунтується на тому, що мова втілює і національні цінності, і національний характер, репрезентує менталітет певної нації. Водночас мова накладає відбиток на свідомість своїх носіїв – формує їхню картину світу, а отже, вона не лише відтворює межі етнічного світогляду, а й створює їх у свідомості своїх носіїв, активних креаторів. У мовній картині світу можуть виражатися не лише переваги української ментальності, до яких належить, наприклад, сприйняття праці як прагматичної і духовної цінності, а й деформації внутрішніх світів осіб, у тому числі в праксеологічному аспекті. Саме тому мовну картину світу варто використовувати для педагогічної діагностики і планування освітньо-виховної роботи з конкретною особистістю у плані реалізації індивідуального підходу.

- Для виховного впливу характерна інтегративність. Кожна складова виховання, виконуючи свою особливу роль, слугує водночас досягненню єдиної мети і реалізується у поєднанні з іншими складовими, що

є основою формування цілісного гуманістичного світогляду та його репрезентації як єдності у мовній картині світу. Мовна картина світу як засіб формування особистості за освітньо-виховними напрямками – інтелектуальним, фізично-трудовим та морально-етичним, – сприяє її становленню як гармонійно розвинутого суб'єкта, здатного вирішувати проблеми сучасності. Трудове виховання тісно пов'язане з розумовим і моральним, оскільки моральність формується на основі світогляду й самосвідомості особистості в усіх її виявах. Праксеологічна мовна картина світу, що є важливим чинником і репрезентантом професійного становлення людини, водночас маніфестує ступінь розвитку мислення людини, її обізнаність у певній галузі знань, наявність гуманістично спрямованих цінностей або певних аксіологічних деформацій. Усе це, а особливо останнє з названих, робить праксеологічну мовну картину світу актуальною для її філософського і педагогічного осмислення, а також використання в освітній практиці.

- Ефективною для формування мовної картини світу є суб'єкт-суб'єктна парадигма, що є прикладом переконливої репрезентації освітньої діяльності, здатної перевести нове бачення світу на мову комунікативних структур на гуманістичній основі, сприяти формуванню у свідомості дітей і молоді репрезентованої у мові картини світу як фактора соціалізації в умовах постіндустріального суспільства, конкурентоспроможність у якому і окремих особистостей, і цілих країн набуває ознак глобальності. Вибір суб'єктно-суб'єктної освітньо-виховної парадигми зумовлений нагальною потребою зміни стосунків між людьми, викликами сучасності. Уявлення про виховання у наш час зміщуються у бік розуміння виховання як процесу спілкування, а тому навички такої взаємодії й покликана формувати освіта. А отже, час картини світу у її концептуально-мовному вимірі наступає не тільки в дослідженнях різного спрямування, а й в освіті, адже саме виховання, що ґрунтується на комунікативних засадах, спрямоване на формування ефективної адаптивності людини до мінливого соціального середовища, на

розуміння єдності між людьми, усвідомлення себе людиною світу, для якої близькі та зрозумілі інтереси інших людей з неповторними картинами світу, репрезентованими у мові, а головними цінностями є загальнолюдські, на основі яких стає можливим створення вселюдської єдності.

- Важливим виявом самоактуалізації особистості є її мовна картина світу, а тому засвоєння цієї картини сприяє успішній соціалізації особистості в усіх сферах самоствердження та самореалізації. Безумовно, вона є базовою, оскільки всі інші картини світу – філософська, хімічна, фізична тощо, формуються та реалізуються на її основі. Підготовка до самоактуалізації особистості ефективно здійснюється у контексті суб'єкт-суб'єктної освітньо-виховної парадигми, що ґрунтується на комунікативній основі і пов'язана з демократизацією суспільного життя України та реформуванням усіх сфер життєдіяльності людини. Як виклик сучасності сприймається демократизація освітнього впливу на соціалізацію молодого покоління, який здійснюється на основі відходу від історично сформованої практики авторитарного регулювання участі в усіх процесах і житті суспільства з боку державних та громадських структур, усунення директивних методів впливу на ініціативність, самостійність, самовираження дітей та молоді. Головним у процесі соціалізації у наш час є розширення меж свободи особистості, її відповідальності, ініціативності, здатності самостійно приймати рішення та оперативно діяти у динамічному сучасному світі. Оскільки це розширення меж пов'язане з комунікативною діяльністю особистості, в освітньо-виховному процесі актуалізується формування мовної картини світу з її світоглядною природою.

- Дослідження ролі мовної картини світу у навчально-пізнавальному процесі дають можливість інакше поглянути на систему навчання, адже майже весь зміст сучасної освіти зводиться до формування знань, умінь і навичок, у тому числі комунікативних, необхідних для виконання предметної діяльності, проте виявляється, що дитина, крім цього, пізнає уже пізнаний іншими людьми світ та оволодіває навичками

здійснювати цей процес у майбутньому самостійно або у взаємодії з іншими людьми, з якими її буде об'єднувати не лише спільна діяльність, а й суто людські цінності, репрезентовані у мовній картині світу. Значення мови для формування пізнавальних навичок дитини безпрецедентне. Знання, репрезентовані у мовній картині світу, дають можливість вивчити людину глибше, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності, відкрити дорогу до нових ще незвіданих горизонтів розуміння людської свідомості і буття. Опанування мовної картини світу в сучасній освіті у складі гуманітарної підготовки – це виклик часу, адже теоретичне наукове мислення є недостатнім, обмеженим, оскільки при цьому втрачається інтегративний культурний чинник. Лише на гуманітарній, гуманістичній основі можлива ця інтеграція.

- Формування етномовної картини світу є чинником становлення національної ідентичності молодого покоління, консолідації суспільства та розбудови потужної, незалежної країни, виразником і засобом захисту її інтересів, історії та традицій. Це відбувається у процесі соціалізації – передусім сімейної та освітньої. Діти, опановуючи рідну мову, набувають не лише знання про світ, об'єктивні, незалежні від своєрідного бачення світу з позицій етносу, а й засвоюють національно забарвлений концептуальний простір та засоби його репрезентації. Виховний потенціал мовної картини світу значно посилиться за умови конкурентоспроможності української мови, яка насамперед повинна реагувати на прагматичні потреби нації, зокрема, бути мовою Інтернет, передових виробничих технологій та ін. Заходи мовного планування, що ігнорують цю складову частину сучасної мовної ситуації і спираються лише на етнографічні та ідеалістичні мотиви, не мають виразної перспективи на успіх. Щоб не породжувати складнощі у питаннях культурно-національної ідентифікації молодого покоління, національне виховання в умовах глобалізації та сучасного розвитку знань і технологій слід здійснювати на основі філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-мистецького насичення національної

виховної системи; розробки концептуальних засад художньо-естетичного виховання особистості та спрямування їх у русло чіткої орієнтації на національні традиції, адже без збереження національної культури, мови, мистецтва, утвердження власної національної ідентичності, здатності зберегти свою індивідуальність, відгукнутися на Буття з позицій рідного етносу, стати креатором культури свого народу, неможливо.

- У контексті сучасних цивілізаційних змін особливої значущості набуває комунікативна діяльність, ефективність якої можлива за умови формування у закладах освіти знань етномовної картини світу – основи спілкування, репрезентації гуманістичного світогляду у свідомості дітей та молоді. Мовна картина для кожного індивіда є неповторною і своєрідною, проте певною мірою містить спільне у плані змісту і вираження, це той феномен, що об'єднує людей у національну спільноту, феномен, на основі якого відбувається ідентифікація людини за соціальними рівнями – етнічними, субкультурними, професійними тощо. Тенденція до зростання ролі комунікативної активності громадян у постіндустріальному суспільстві служить підставою для висновку про те, що в теперішніх умовах високого рівня цивілізації досягне та держава, яка буде мати у своєму розпорядженні найбільш якісні комунікативно-інформаційні здобутки, засвоювати їх швидше від інших у загальному обсязі, а також ефективніше використовувати для досягнення загальнолюдських цілей.

- Виходячи з дослідження концепту і навчально-виховного потенціалу мовної картини світу, варто відзначити, що ця картина є не тільки необхідним засобом освітнього процесу, а й засобом позитивного розвитку суспільства, оскільки тільки комунікативно об'єднане освічене суспільство й освічене людство можуть успішно розв'язувати проблеми сьогодення. Сам факт пошуку відмінностей між мовними картинами носіїв різних природних мов ґрунтується на прийнятті гіпотези про наявність макросоціального рівня існування мов людства, або ж усесвітньої мови, що приведе до єдності планетарної і ноосферичної. Без певної єдності світоглядних переконань

представників різних країн, без пошуку ними спільної доброї волі, спільного знаменника, у тому числі й мовного, неможливий подальший розвиток людства, а тому в країнах, що прагнуть залишитися у статусі розвинутих, актуалізуються соціальні механізми, що сприяють формуванню цих переконань. Найбільш потужним серед цих механізмів є освітній, здатний не лише сприяти упровадженню у життя ідеї об'єднаного людства, а й забезпечити кожному учасникові глобальних процесів збереження власної національної ідентичності та культурної самобутності, репрезентантом яких є мовна картина світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Истоки развития раннехристианской литературы // История всемирной литературы : в 9 т. / С.С. Аверинцев. – М. : Наука, 1983. – Т. 1. – 515 с.
2. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М. : Владос. – 1994. – 336 с.
3. Абдеев С. Общество и феномен культуры: практическое значение одной философской абстракции / С. Абдеев // Человек в социальном мире : проблемы, исследования, перспективы. – 2000. – Вып. 1. – С. 6–7.
4. Абрамова Н. Т. Ценности образования, новые технологии и неявные формы знания / Н. Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С. 58–65.
5. Ажнюк Б. М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б. М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 48–54.
6. Акопян В. Г. Екологічний аспект життєтворчості особистості / В. Г. Акопян // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – Вип. 37. – С. 292–299.
7. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксенова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 272 с.
8. Амосов Н. М. Жизнь человека и условия ее прочности / Н. М. Амосов // Наука и жизнь. – 1976. – № 9. – С. 68–69.
9. Андреева Е. С. Опыт логико-лингвистического синтеза / Е. С. Андреева. – М. : МАКС Пресс, 2000. – 96 с.
10. Андрієнко О. В. Концептуально–методологічні аспекти інтерпретації поняття “світогляд” / О. В. Андрієнко // Гілея. Історичні науки. Філософські науки.

Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К., 2010. – Вип. 40 (№10). – С. 110–115.

11. Андрущенко В. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне / В. Андрущенко, М. Михальченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – № 4. – С. 5–12.

12. Андрущенко В. Кому у вузі належить роль першої скрипки? / В. Андрущенко. – Освіта. – 2000. – 6-13 грудня.

13. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.

14. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : Досвід соціально-філософського аналізу / В. Андрущенко. – К. : ТОВ “Атлант ЮЕмСі”, 2005. – 498 с. – Бібліогр.: с. 499–502.

15. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрямки цивілізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – К., 2004. – № 1 (11). – С. 124–128.

16. Андрущенко В. П. Педагогічні вимоги Болонського процесу // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / В. П. Андрущенко; укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський; за ред. В. П. Андрущенка. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – С. 67–74.

17. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // // Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Творче об'єднання “Нова парадигма”; голов. ред. В.П. Бех. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – Вип. 52. – С. 8–20.

18. Андрущенко В. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
19. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. Л. Михальченко. – 2-е вид. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
20. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. Андрущенко // Філософія освіти. – К. : МАЙСТЕР-КЛАС, 2006. – № 1 (3). – С. 6–12.
21. Андрущенко В. П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 17–23.
22. Аносов І. П. Сучасний освітній процес : антропологічний аспект: [монографія] / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
23. Антология мировой философии: В 4-х томах / Ред. коллегия: В. В. Соколов и др. – М.: Мысль, 1969. – Т. 1: Философия древности и средневековья. – Ч. 2. – 361 с.
24. Апресян Ю. Д. Избранные труды / Ю. Д. Апресян. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1995. – Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 1995. – 767 с.
25. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–36.
26. Апресян Ю. Д. О регулярной многозначности / Ю. Д. Апресян // Известия АН СССР. – М., 1971. – Т. XXX. – Вып. 6. – С. 509-523 (Серия лит. и яз.).
27. Арендт Г. Становлення людини / Г. Арендт. – Львів : Літопис, 1999. – 254 с.
28. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): Навч. посібник для студентів навч. закладів II–IV рівнів акред. / В. Г. Ареф'єв, Г. А. Єдинак. – 3-є вид. перероб. і доп. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 248 с.

29. Арутюнова Н. Д. Истина : фон и коннотации / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – С. 21-30.
30. Арутюнова Н. Д. Наивные размышления о наивной картине языка / Н. Д. Арутюнова // Язык о языке. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 7-22.
31. Арутюнова Н. Д. Тождество и подобие: Заметки о взаимодействии концептов / Н. Д. Арутюнова // Тождество и подобие: Сравнение и идентификация. – М. : Наука, 1990. – С. 7–33.
32. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
33. Астахова В. И. К вопросу о цивилизационном подходе к развитию образования / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. пр. / М–во освіти і науки України, Харк. нац. ун–т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – С. 498–500.
34. Астахова В. І. Освіта в Україні : історичні та соціально-політичні витоки кризи / В. І. Астахова // Харьковские социологические чтения – 98 : сб. науч. работ/ М–во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна / Социол. ассоц. Украины. Харьк. Отд-ние; ХГУ. – Х., 1998. – С. 360-365.
35. Ашиток Н. І. Виховний потенціал мовної картини світу у контексті проблем сучасної освіти / Н. І. Ашиток // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Випуск 38. – С. 407-413.
36. Ашиток Н. І. Внутрішня форма слова з точки зору синхронії і діяхронії / Н. І. Ашиток // Наука і сучасність. – К. : Вид-во Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 2. – Ч. 1 . – 2000. – С. 190–195.

37. Ашиток Н. І. Внутрішня форма як концептуальна ознака / Н. І. Ашиток // Наука і сучасність. – К. : Вид-во Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2000. – Вип.1. – Ч. 1. – С. 138–143.

38. Ашиток Н. І. Вплив жаргонного фраземного мовлення на соціалізацію студентської молоді / Н. І. Ашиток // Молодіжна політика: проблеми і перспективи. Зб. матеріалів V Міжнарод. науково-практ. конф. 15-19 травня 2008 р., Дрогобич. – Дрогобич : Вимір, 2008. – С. 248-252.

39. Ашиток Н. І. Жаргонізми як засіб соціалізації студентської молоді та шляхи їх формування / Н. І. Ашиток // Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів IV міжнарод. науково-практ. конф. (10-11 травня 2007 р., Дрогобич). – Дрогобич : Вимір, 2007. – С. 162-169.

40. Ашиток Н. І. Ірраціональна картина світу / Н. І. Ашиток // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К., 2010. – Вип. 41 (№ 11). – С. 413–420.

41. Ашиток Н. І. Комунікативно-освітній аспект формування мовної картини світу в умовах інформаційного суспільства / Н. І. Ашиток // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 37. – С. 228–234.

42. Ашиток Н. І. Мовна картина світу як концепт дослідження з позиції освітніх викликів сучасності / Н. І. Ашиток // Освіта в інформаційному суспільстві Філософські, психологічні та педагогічні аспекти. Матеріали всеукр. Науково-практ. конф. (27-28 жовтня 2010 р., Суми). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 3-4.

43. Ашиток Н. Моделі формування багатозначного слова в українських говорах : [монографія] / Н. Ашиток. – Дрогобич : Ред.-видавничий відділ ДДПУ, 2007. – 305 с.

44. Ашиток Н. І. Національно-культурна специфіка мовної картини світу в умовах глобалізації / Н. І. Ашиток // Етнос. Культура. Нація: збірник наук. праць за матеріалами VII міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 жовтня 2010 р. – Дрогобич: Вимір, 2010. – Вип. VII. – С. 142-147.

45. Ашиток Н. І. Праксіологічна мовна картина світу в філософсько-освітньому вимірі / Н. І. Ашиток // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк. – № 28. – 2009. – С. 3–7.

46. Ашиток Н. І. Проблеми сучасної освіти: філософський аналіз/ Н. І. Ашиток // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 23. Філософія. – С. 16–29.

47. Ашиток Н. І. Філософсько-освітній вимір мовної картини світу / Н. І. Ашиток // Гілея (науковий вісник): збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2009. – Вип. 27. – С. 230–238.

48. Бабайцев А. Ю. Новейший философский словарь [Електронний ресурс] / А. Ю. Бабайцев. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/fil_dict/351.php.

49. Бабушкин А. П. Перевод реалий в свете проблем когнитивной семантики / А. П. Бабушкин, М. Г. Жукова // Проблемы культурной адаптации текста. – Воронеж, 1999. – С. 50–53.

50. Баранникова Л. И. Основные сведения о языке / Л. И. Баранникова. – М. : Просвещение, 1982. – 112 с. с ил., карт.

51. Бартків О. До проблеми формування світоглядної культури педагога / О. Бартків, Є. Дурманенко // Молодь і ринок. – 2008. – №1 (36). – С. 52–56.

52. Басов Н. Ф. Социальный педагог. Введение в профессию / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 256 с.

53. Бахтін М. Теорія діалогізму / М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Марії Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 308-324.
54. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. [для вищ. навч. закл.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
55. Башкатов В. Г. Эволюционная картина мира и социалистический прогресс / В. Т. Башкатов. – Донецк : Норд-Пресс, 2006. – 114 с.
56. Бебело А. Євроінтеграція вищої школи : формат бажаного та формат можливого / А. Бебело // День. – 2004. – № 41. – 06 марта.
57. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниэл Белл; пер. с англ. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
58. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта, 2004. – 226 с.
59. Бережко-Камінська Ю. М. Етико-філософські засади світогляду сучасної української журналістики [Електронний ресурс] / Ю. М. Бережко-Камінська. – Режим доступу: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article>.
60. Бех В. П. Генезис соціального організму країни : [монографія] / В. П. Бех. – 2-е вид. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с. – Бібліограф.: с. 269–278.
61. Бех В. П. Социальный организм: философско-методологический анализ : [монография] / В. П. Бех. – Запорожье : Тандем-У, 1998. – 186 с. – Библиограф.: с. 176–184.
62. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
63. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15.

64. Біблія / пер. тексту о. Іваном Хоменком. – К. : Вид-во Отців василіан “Місіонер”, 2007. – 1123 с. [350 с.].

65. Біленко Т. Молодь і вербальна явленість інтелігентності / Т. Біленко // Молодіжна політика : Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів IV міжнарод. науково-практ. конф. (10-11 травня 2007 р., Дрогобич). – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2007. – С. 157–161.

66. Біленко Т. Слова в тексті і мовленні : розуміння та тлумачення / Тетяна Біленко // Наукові записки. Acta Philologica: volumen 1 Hermenevtika / Герменевтика тексту : між істиною і методом. – Дрогобич : Коло, 20003. – С. 77-84.

67. Біленко Т. Слово і мовна картина світу: діалектика раціонального та ірраціонального / Т. Біленко // Сучасна картина світу: інтеграція наукового та позанаукового знання : збірник наук. праць. – Суми : ВВП Мрія ЛТД УАБС, 2004. – Вип. 3. – С. 228–233.

68. Бісовецька Т. В. Лексико-семантичні групи маркованих номінативних одиниць на позначення соціального статусу в українській мові / Т. В. Бісовецька // Слов'янський вісник : збірник наук. праць. – Рівне : РІС КСУ, 2007. – С. 43–47 (.Серія “Філологічні науки”).

69. Бичко І. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти / І. Бичко // Розбудова держави. – 1993. – № 3. – С. 58–60.

70. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию / в 2-х т./ И. А. Бодуэн де Куртене. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. II. – 631 с.

71. Бойко Ю. В. Актуальність гуманізації виховного процесу у системі вищої освіти / Ю. В. Бойко, О. Е. Марченко // Проблеми гуманізму і освіти. Зб. Матеріалів наук.-практ. конф. 21-22 травня 2002 р., м. Вінниця / в 2-х т. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2002. – Т. 1. – С. 24–39.

72. Бондаренко А. Аналіз державної молодіжної політики в галузі освіти / А. Бондаренко // Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів VI міжнарод. науково-практ. конф. 15-16 травня 2009 р., м. Дрогобич. – Дрогобич: Редакційно-видавничий ДДПУ імені І.Франка, 2009. – С. 110–113.

73. Бондаренко К. Л. Лінгвокультурні особливості українського та англійського сленгу освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.17 “Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство” / К. Л. Бондаренко. – Донецьк, 2007. – 19 с.

74. Брутян Г. А. Язык и философия / Г. А. Брутян // Философия и современность. – М. : Наука, 1971. – С. 321–330.

75. Буданов В. Методологія синергетики в постнекласичній науці і в освіті [Електронний ресурс] / В. Буданов. – Режим доступу: <http://www.analiculturolog.ru/index>

76. Буданов В. О. Методологии синергетики / В. Буданов // Вопросы философии. – М.: Наука, 2006. – № 5. – С. 79–94.

77. Булаховський Л. А. Вибрані твори : в 5-ти т. / Л. А. Булаховський. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1975. – 495 с.

78. Бурбан Н. М. Мовний знак як знаряддя пізнання і спілкування / Н. М. Бурбан // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційно-видавничий ДДПУ імені І.Франка, 1999. – Вип. 4. – С. 132–139.

79. Бурбан Н. М. Спілкування і предметна діяльність спілкування / Н. М. Бурбан // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка, 1998. – Вип. 2. Філософія. – С. 47–55.

80. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йоганн Лео Вайсгербер; пер. с нем. О. А. Радченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : URSS, 2004. – 232 с.

81. Вайсгербер Й. Л. Язык и философия / Йоганн Лео Вайсгербер; пер. с нем. О. А. Радченко // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2. – С. 111–112.
82. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI в. / И. Валлерстайн; пер. с англ.; под ред. В. И. Иноземцева. – М. : Логос, 2004. – 368 с.
83. Васильев С. А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности / С. А. Васильев. – К. : Наукова думка, 1974. – 135 с.
84. Вашкевич В. М. Життєві цінності у структурі історичної свідомості сучасної студентської молоді / В. М. Вашкевич // Практична філософія. – 2004 (№ 14). – № 4. – С. 122–126.
85. Вашкевич В. М. Світоглядна складова історичної свідомості сучасної студентської молоді / В. М. Вашкевич // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 140–144.
86. Васильев С. А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности / С. А. Васильев. – К. : Наукова думка, 1974. – 135 с.
87. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
88. Вербець В. В. Методологія та методика соціологічних досліджень / В. В. Вербець. – Рівне : РДГУ : Інститут соціальних досліджень, 2008. – 231 с.
89. Вернадский В. Биосфера и ноосфера / В. Вернадский. – М. : Наука, 1989. – 262 с.
90. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
91. Веселов Ю. В. Экономическая социология постмодерна / Ю. В. Веселов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.soc.pu.ru/publications/jssa/1998/1/a7.html>.
92. Вислови про мову [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novamova.org/2009/01/lang-quotes/>

93. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат [Электронный ресурс] / Л. Витгенштейн; пер. с нем. – Режим доступа: <http://orel.rsl.iu/nettext/foreign/wittgenshtcm/01/01.html>.

94. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – Ч. II. – Книга I. – М. : Гнозис, 1994. – 208 с.

95. Владленова І. Аналіз та корекція поняття “картина світу” / І. Владленова // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Т. Біленко (головний редактор). – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 23. Філософія. – С. 29–36.

96. Власова С. Взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного знания / С. Власова // Alma Mater. – 2001. – № 12. – С. 22–23.

97. Возняк В. Філософсько-педагогічні міркування / В. Возняк // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 1. – С. 201–223.

98. Воловик В. И. Преемственность поколений / В. И. Воловик. – М. : Знание, 1973. – 64 с.

99. Воловик В. И. Философия педагогики : [монография] / В. И. Воловик. – Запорожье : Просвіта, 2003. – 152 с. Библиограф.: с. 140–148.

100. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

101. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство / Ю. Габермас. – Львів : Літопис, 2000. – 318 с.

102. Галян О. Міжособистісне пізнання у взаємодії психолога і клієнта / О. Галян // Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів V міжнарод. науково-практ. конф. (15–19 травня 2008 р., Дрогобич). –

Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – С. 321–324.

103. Гатальська С. М. Філософія культури : підруч. [для вищ. навч. закл.] / С. М. Гатальська. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.

104. Гелд Д. Глобалізація/антиглобалізація / Д. Гелд, Е. МакГрю.; пер. з англ. І. Андрущенко.– К. : К.І.С., 2004. – 180 с.

105. Гелд Д. Глобальні трансформації. Політика, економіка, культура / Д. Гелд, Е. МакГрю, Д. Голдблатт, Дж. Перратон; пер. з англ.; попер. слово Ю. Павленка. – К. : Фенікс, 2003. – 584 с.

106. Герасименко О. В. Про принципи формування концепції національної політики в галузі освіти [Електронний ресурс] / О. В. Герасименко, О. А. Корольов, Ф. Л. Рабчук. – С. 1–12. – Режим доступу: <http://www.niurr.gov.ua>.

107. Герасимчук Ю. О. Педагогічний аналіз проблеми розвитку інтересу до професійної діяльності / Ю. О. Герасимчук // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. – Острог, 2004. – Вип. 5. – С. 58-65 (Серія “Психологія і педагогіка”).

108. Герасина Л. Н. Обновление современной внешней школы в контексте глобальных проблем образования: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06 / Герасина Людмила Николаевна. – Х., 1994. – 433 с.

109. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–7.

110. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

111. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.

112. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский [2-е изд., переработанное и дополненное]. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
113. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс. – К. : Основи, 1999. – 726 с.
114. Гиршман М. Диалог и проблема рубежа веков // Античність – сучасність (питання філології) / М. Гиршман. – Вип. 1. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – С. 4-9.
115. Глобалізація : тенденції інтеграції, універсалізації та поляризації сучасного світу: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-11260-3.html>.
116. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира / И. А. Голубовская. – К. : ВПЦ “Київ. ун-т”, 2002. – 293 с.
117. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу / І. О. Голубовська. – К. : Логос, 2004. – 284 с.
118. Горбачевич К. С. Русский язык : прошлое, настоящее, будущее / К. С. Горбачевич. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.
119. Горбач О. Аргі в Україні / Олекса Горбач. – Львів : Ін-т українознавства ім. Крип'якевича НАН України, 2006. – 686 с. (Серія “Діалектологічна скриня”).
120. Горбунь О. Великий скарб і багатство! [Електронний ресурс] / О. Горбунь // Подолія. – 2003. – 29 липня. – Режим доступу: <http://novamova.org/2009/01/skar/>
121. Готовкіна Л. Мовна картина світу: психолінгвістичний аспект / Л. Готовкіна // Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький. – 2008. – № 15. – С. 72-74.
122. Грабовий П. Дослідження українського молодіжного сленгу в аспекті мовної картини світу / П. Грабовий // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2009. – Вип. 81(3). – С. 260–263 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).

123. Грани глобализации: Трудные вопросы современного развития / М. С. Горбачёв и др. – М. : Альпина Пабlishер, 2003. – 592 с.
124. Григорків І. Гуманістично-ціннісний потенціал сучасної наукової картини світу / І. Григорків // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич: Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка. – 2008. – Вип. 21. Філософія. – С. 4–15.
125. Григорян Л. Т. Язык мой – друг мой / Л. Т. Григорян. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.
126. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
127. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: науково-методологічний збірник / ред. кол.: І. А. Зязюн, В. О. Зайчук, В. М. Доній, Н. Г. Ничкало, І. А. Лікарчук, Є. М. Судаков. – К., 1995. – 160 с.
128. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
129. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : ОАО ИГ “Прогресс”, 2000. – 400 с.
130. Гуменюк Н. Я. Взаємозалежність природо-людських факторів у формуванні здорового способу життя молодого покоління / Н. Я. Гуменюк // Філософія, соціологія, психологія: збірник наукових праць. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. – С. 4–11.
131. Гусинский З. Н. Введение в философию образования / З. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 224 с.
132. Давыдов А.В. Культура, образование, мышление / А. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Перспективы вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. – 1992. – № 1–2. – С. 9–24.

133. Даниленко В. П. Языковая картина мира в концепции Л.Вайсгербера [Електронний ресурс] / В. П. Даниленко. – Режим доступу: http://www.islu.irk.ru/danilenko/articles/v_aiskart.htm.

134. Даніл'ян В. О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально-філософський аналіз): дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Даніл'ян Вадим Олегович. – Х., 2006. – 200 с.

135. Декарт Р. Сочинения: В 2-х т.; пер. с лат. и франц.; сост. ред., вступ. ст. В. В. Соколова / Рене Декарт. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – 654, [2] с. (Серия “Философское наследие”).

136. Демкова М. Інформація, як основа інформаційного суспільства: поняття та правове регулювання / М. Демкова, М. Фігель / Інформаційне суспільство. Шлях України //Бібліотека інформаційного суспільства. – К.: Відродження та ПРООН, 2004. – С. 150–163.

137. Дерріда Ж. Де починається і як закінчується викладацький корпус? / Ж. Дерріда // Філософська і соціологічна думка. – 2002. – № 2. – С. 60–86.

138. Джозеф Д. Язык и национальная идентичность / Д. Джозеф // Логос. – 2005. – № 4 (49). – С. 20–48.

139. Дискурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/422/

140. Долженко О. Образование в России: сегодня, вчера и завтра / О. Долженко //Alma Mater. Вестник высшей школы. – 1992. – № 4–6. – С. 25–26.

141. Донченко О. Структура психіки як колективне несвідоме / О. Донченко // Соціальна психологія. – 2008. – № 2 (28). – С. 3–15.

142. Дротянко Л. Г. Наукова і побутова мови в процесі взаємопроникнення культур / Л. Г. Дротянко // Наука та наукознавство : Міжнар. наук. журнал. – К., 2005. – № 4. – С. 76–84.

143. Дротянко Л. Г. Феномен фундаментального і прикладного знання: (Постнекласичне дослідження) / Л. Г. Дротянко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем і бізнесу, 2000. – 423 с.
144. Дротянко Л. Г. Філософські проблеми мовознавства : навч. посібник. – 2-ге вид., доповн. і перер. / Л. Г. Дротянко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 161 с.
145. Дротянко Л. Г. Фундаментальне та прикладне знання як соціокультурна та праксеологічна проблема : [монографія] / Л. Т. Дротянко. – К. : Четверта хвиля, 1998. – 180 с.
146. Дрюк М. А. Философское осмысление некоторых естественнонаучных данных о сущности живой материи и человека / М. А. Дрюк // Философские исследования. – 1998. – № 1. – С. 28–40.
147. Д'яченко Ю. Ю. Україна в європейському освітньому просторі: виклики і перспективи / Ю. Ю. Д'яченко // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наук. праць. – Харків : НТУ “ХП”, 2006. – Вип. 9–10. – С. 19–26.
148. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна / під заг. редакцією А. С. Гальчинського, С. В. Львовчкіна, В. П. Семиноженко. – К. : Нац. Ін-т стратегічних досліджень, 2004. – 357 с.
149. Етимологічний словник української мови / у 7-ми томах. – К.: Наукова думка, 1989. – Т. 3. – 549 с.
150. Євтодюк А. В. Синергетично–футурологічний вимір сучасної філософії освіти / А. В.Євтодюк // Практична філософія. – 2004. – № 3 (13). – С. 218–228.
151. Євтодюк А. В. Філософські візії духовного виховання особи в сучасній системі освіти України / А. В. Євтодюк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2009. – № 28. – С. 45–49.
152. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.

153. Єщенко Т. Український жаргон спортивних уболівальників / Т. Єщенко // Лінгвістичні студії. Збірник наукових праць. – Донецьк ДонНУ, 2005. – Вип. 13. – С. 250–254.
154. Жайворонюк В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 23–35.
155. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення / В. В. Жайворонок // Культура народів Причорномор'я / В. В. Жайворонок. – 2002. – № 32. – С. 51–53.
156. Жарська О. Р. Роль мовної та концептуальної картин світу у формуванні фахівця для сучасного ринку праці [Електронний ресурс] / О. Р. Жарська. – Режим доступу: <http://ev.nuos.edu.ua/content/rol-movnoi-ta-kontseptualnoi-kartin-svitu-u-formuvanni-fakhivtsya-dlya-suchasnogo-rinku-prat>.
157. Желуденко М. О. Зростання значущості освіти в Україні / М. О. Желуденко // Наука і сучасність: зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2004. – Т. 44. – С. 36–43 (Серія “Педагогіка. Філологія”).
158. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий дім “Ін Юре”, 2003. – 416 с.
159. Журавський В. С. Україна на шляху до інформаційного суспільства / [Журавський В. С., Родіонов М. К., Жилиєв І. Б., Згуровський М. З.]. – К. : Політехніка, 2004. – 482 с.
160. Зайцев Ю. К. Соціалізація економіки України та системна трансформація суспільства : методологія і практика : [монографія] / Ю. К. Зайцев. – К. : КНЕУ, 2002. – 188 с.
161. Зайцев Ю. С. Соціалізація економіки України як стратегічна потреба в розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра екон. наук : спец. 08.01.01 “Економічна теорія” / Ю. К. Зайцев. – К., 2002. – 36 с.

162. Закон України “Про освіту” № 1801 – IV (1801 – 15) від 17.06.2004. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>

163. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.

164. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А.А. Залевская. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 205 с.

165. Зализняк А. Языковая картина мира / А. Зализняк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school-collection.edu.ru/catalog/res/b6ff23e6-ac55-dd96-56f8-aa9d23b9010e/>.

166. Золотарева Р. И. Важность языковой и культурной картин мира для изучения иностранного языка / Р. И. Золотарева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncstu.ru>

167. Зорина Л. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения / Л.Зорина // Школа. – 1996. – № 6. – С. 38–43.

168. Зязюн І. А. Гуманістична освіта порятусь Україну / І. А. Зязюн // Україна. – 1996. – № 3–4. – С. 22–23.

169. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – № 3. – С. 111–116.

170. Іванишин Б. Мова і світ людини / Б. Іванишин // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка, 2006. – Вип. 15. Філософія. – С. 24–33.

171. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 1994. – 218 с.

172. Іванова І. Б. Програма діяльності центрів ССМ щодо соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами / І. Б. Іванова. – К. : Столиця, 1997. – 152 с.
173. Ільїн В. В. Філософія : підруч. [для вищ. навч. закл.] : у 2 ч. / В. В. Ільїн, Ю. І. Кулагін. – Ч. II. Актуальні проблеми сучасності. – К. : Альтерпрес, 2002. – 480 с.
174. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. – М. : Вузовская книга, 2002. – 224 с.
175. Іскаров Б. Екологія людини та синтез науки, мистецтва та релігії як умова виживання суспільства / Б. Іскаров // МАЙ. – 1998. – № 2. – С. 11–12.
176. Ищенко Е. Познание Другого эпистемологические проблемы и социокультурные аппликации / Е. Ищенко // Логос. – 2005. – №4. – С. 156–172.
177. Кавецький В. Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кавецький Віктор Євгенович. – Тернопіль, 2000. – 186 с.
178. Каган М. С. Наука и ценности: Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания / М. С. Каган; под ред. М. С. Кагана, Б. В. Маркова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 184 с.
179. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К.: ТОВ “Кадри”, 2001. – 326 с.
180. Капуцинський Р. Знамя / Р. Капуцинський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://siver.com.ua/publ/2-1-0-150>.
181. Кармин А. С. Основы культурологи : морфология культуры / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 1997. – 509 с.
182. Карпенко К. І. Дискурсивна легітимація партнерської етики та екологічні перспективи / К. І. Карпенко // Філософські обрії. – 2009. – № 2. – С. 72–84.

183. Карпенчук С. Т. Теорія та методика виховання / С. Т. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
184. Кивлюк О. П. Проблеми трансформації змісту та технологій навчання під впливом інформаційної революції / О. П. Кивлюк // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К., 2009. – Вип. 28. – С. 329–334.
185. Кириленко С. В. Проблема формування культури здоров'я в історії теоретичної думки та в сучасній парадигмі / С. В. Кириленко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 58–56.
186. Кишакевич Ю. Освіта України ХХІ століття (інформаційний аспект) / Ю. Кишакевич // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук, праць / Ред. кол.: І. А.Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 154–158.
187. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С. Ф. Клепко / Інститут педагогіки АПН України, Харківський держ. ун-т. – К. – Полтава, 1998. – 358 с.
188. Климова Г. П. Образование в контексте цивилизационного развития: [монографія] / Г. П. Климова. – Харьков: Издатель ФЛ–П Н. Н. Вапнярчук, 2007. – 248 с.
189. Князева Е. Н. Международный Московский синергетический форум: Некоторые итоги и перспективы / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 148–152.
190. Князева Е. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Князева, С. Курдюмова // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 33–62.
191. Кобрина Н. А. О способах комбинаторной реализации некоторых категориальных значений / Н. А. Кобрина // Языки и транснациональные проблемы. – Т. 2. – Москва – Тамбов : ТГУ, 2004. – С. 63–73.

192. Коваленко В. Некоторые методологические вопросы гуманизации образования / В. Коваленко // Горизонты образования. – 2003. – № 1. – С. 39–41.

193. Ковальчук А. Роль естетичного виховання молоді в процесі формування її громадянської ідентичності: сучасні новації та барокові традиції / А. Ковальчук // Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів IV міжнарод. науково–практ. конф. 10–11 травня 2008 р. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. – С. 207–210.

194. Ковальчук Л. Голістська етика як нова парадигма комунікації людини та природи / Л. Ковальчук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2009. – № 28. – С. 50–51.

195. Колодюк А. В Національні стратегії інформаційного суспільства: необхідність, переваги та світова практика запровадження / А. В. Колодюк // Інформаційне суспільство. Шлях України // Бібліотека інформаційного суспільства. – К. : Відродження та ПРООН, 2004. – С. 24–31.

196. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский; отв. ред. А. М. Шахнарович; АН СССР. Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1990. – 107 с.

197. Конверський А. Є. Логіка (традиційна та сучасна) : підруч. [для вищ. навч. закл.] / А. Є. Конверський. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 535 с.

198. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника “Я у світів” / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 3–8.

199. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні / М. С. Конох. – К. : Вища школа, 2001. – 224 с.

200. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 53–61.

201. Копнин П. В. Философские проблемы языка. Философия и современность / П. В. Копнин. – М. : Прогресс, 1971. – 200 с.
202. Костенко А. М. Феномен релігійності : різноманітні підходи до осмислення / А. М. Костенко // Нова парадигма [журнал наукових праць] / голов. ред. В. П. Бех.; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; творче об'єднання “Нова парадигма” – Вип. 89. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 31–39.
203. Кочерган М. П. Мова як символ соціальної солідарності / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2003. – № 1. – С. 3–10.
204. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 423 с.
205. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории и коммуникации / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
206. Кремень В. Г. Зміст освіти і дидактична стратегія / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С. 30–35.
207. Кремень В. Г. Людиноцетризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17–30.
208. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
209. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
210. Кремень В. Г. Стратегія і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень // Образование без границ. – 2001. – № 1. – С. 11–20.
211. Кремень В. Україна : шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації : навч. посібник / В. Г. Кремень, В. Ткаченко. – К.: Видавничий центр “ДрУк”, 1998. – 622 с.
212. Кремень В. Г. Формувати людину інноваційної культури / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2006. – 28 апреля. – С. 10–11.

213. Кривега Л. Д. Личность студента-первокурсника: опыт анализа / Л. Д. Кривега // Студент 2000: Каким ему быть? Мат-лы научно-практической конференции, 13-14 апреля 2000, Запорожье.— Запорожье, 2000. — С. 33–34.
214. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. — К. : ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
215. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. — М. : Изд-во “Весь мир”, 2001. — 185 с.
216. Кудрявцева О. А. Гуманитарная картина мира в системе современного знания: философско-методологический аспект : дис. ... канд. филос. наук, 09.00.01 “онтология и теория познания” / Кудрявцева Ольга Александровна. — Барнаул, 2004. — 156 с.
217. Кузьмінський А. І. Педагогіка / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. — К. : Знання-Прес, 2003. — 418 с.
218. Култаева М. Д. Деякі проблеми розбудови категоріального апарату сучасної філософії освіти / М. Д. Култаева // Практична філософія. — 2004 (№ 11). — № 1. — С. 129–137.
219. Кумбс Ф. Г. Кризис образования: системный анализ / Ф. Г. Кубс. — М. : Прогресс, 1970. — 201 с.
220. Курбацкий Е. А. Эволюция категории мировоззрения. Гносеологический анализ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук : спец. 09.00.01 “Антология и теория познания” / Е. А. Курбацкий. — Ростов-на-Дону, 2009. — 22 с.
221. Кургузов А. О. Мова як засіб соціокультурної самоідентифікації особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / А. О. Кургузов. — Запоріжжя, 2004. — 16 с.
222. Курлова И. В. Вероятностное прогнозирование и языковая картина мира [Электронный ресурс] / И. В. Курлова. — Режим доступа: <http://209.85.135.132/search?q=cache:44Y9bi7LpagJ:ruslang.edu.ru>.

223. Кушерець В. І. Аналіз знання як стратегічного ресурсу трансформації суспільства (світоглядно–методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Кушерець Василь Іванович. – К., 2003. – 411 с.

224. Кушерець В. Необхідність світоглядної та методологічної переорієнтації системи освіти / В. Кушерець // Трибуна. – 2003. – № 9-10. – С. 11–13.

225. Кушина Н. І. Фольклорна картина світу / Н. І. Кушина, І. І. Малиновська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Philologia/24513.doc.htm.

226. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

227. Лавриненко Н. Школа і релігія в третьому тисячолітті : європейський контекст / Н. Лавриненко // Шлях освіти. – 2002. – № 1-4. – С. 19–23.

228. Лазарсфельд П. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие / П. Лазарсфельд, Р. Мертон // Макаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – С. 144–145.

229. Лантух А. П. Філософія виховання і український ідеал людини / А. П. Лантух // Філософія і освіта. – Суми : Сумський нац. Ун-т. – 2004. – С. 100–102.

230. Лапшинова М. Н. Семантическая эволюция английского слова : изучение лексики в когнитивном аспекте / М. Н. Лапшинова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1998. – 159 с.

231. Ларцев В. С. Социокультурный генезис личности. Социально-философский анализ / В. С. Ларцев. – К. : ООО «Информационно-издательская фирма “Принт-экспресс”, 2002. – 360 с.

232. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посібник / М. В. Лемківський, О. М. Микитюк; за ред. М. В. Левківського. – Харків : “ОВС”, 2002. – 240 с.

233. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев; Рос. акад. образования, Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В. П. Горячкина. – М.: МГАУ, 2001. – 119 с. Библиогр.: 109-115 с.
234. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 288 с.
235. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
236. Лігоцький А. О. Концептуальні підходи до формування освітніх систем / А. О. Лігоцький // Педагогіка. – 1 997. – № 3. – С. 117–118.
237. Лігоцький А. О. Освіта України – її сьогодення та шляхи розвитку. Навчально–методичний посібник / А. О. Лігоцький. – К.: Українська академія внутрішніх справ, 1995. – 47 с.
238. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с франц. Н. А. Шматко: Институт Экспериментальной социологии. – М.: Алетейя, 1998. – 160 с.
239. Лисиченко А. А. Структура мовної картини світу / А. А. Лисиченко // Мовознавство. – 2004. – № 5–6. – С. 38–41.
240. Литвак С. Языковая картина мира, грамматическая семантика и проблемы перевода / С. Литвак // Наукові записки. – Вип. 81 (4). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 181–185 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).
241. Лихачев Д. С. Арготические слова в профессиональной речи / Д. С. Лихачев // Развитие грамматики в лексике современного русского языка. – М.: Наука, 1964. – С. 131–160.
242. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка речи / Д. С. Лихачев // ИАН СЛЯ. – 1983. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
243. Лосский Н. О. Мир как органическое целое // Лосский Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. – М.: Издательство “Правда”, 1991. – С. 340–341.

244. Лотман Ю. Феномен культуры / Ю. Лотман // Семиотика культуры. Учен.зап. Тарт.гос.ун-та. Труды по знаковым системам. – Тарту : Издательство Тартуского университета, 1978. – С. 3–17.
245. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
246. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – 2-вид., доповнене і виправлене. – К. : МАУП, 1993. – 168 с.
247. Лукьянчикова В. Н. Литературный e-mail-проект / В. Н. Лукьянчикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 18–22.
248. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1979. – 320 с.
249. Лутай В. Філософія освіти ХХІ століття: у контексті синергетичної парадигми / В. Лутай // Діалог культур : Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 12-22.
250. Лутай В. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В. Лутай. – К. : Центр “Магістр – S” Творчої спільки вчителів України, 1996. – 256 с.
251. Луценко Н. А. К вопросу об отношении “язык – действительность” / Н. А. Луценко // Философские науки. – 1989. – № 3. – С. 105–109.
252. Лучечко Т. Мовна картина світу в загадках (на матеріалі англійської та української мов) / Т. Лучечко // Вісник факультету романо-германської філології. Збірник праць молодих науковців. – Дрогобич, 2006. – Вип. 1. – С. 50–59.
253. Людина і культура в умовах глобалізації : збірник наук. статей. – К. : Парапан, 2003. – 400 с.

254. Ляшенко Л. Освіта ХХІ століття: тенденція професіоналізації / О. І. Ляшенко // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 83–88.
255. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 4–12.
256. Максак О. І. Аксиологічні передумови виховної проблематики в сучасній філософії освіти / О. І. Максак // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К., 2010. – Вип. 37. – С. 285-291.
257. Малюченко Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г. Н. Маслюченко, В. М. Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 156 с.
258. Манакин В. М. Контрактивна лексикологія і національної – мовна картина світу / В. М. Манакин // Проблеми зіставної семантики: матеріали всеукр. наук. конф. : зб. статей, 28-30 вересня, Київ. – К. : Вид-во КДЛУ, 1995 . – С. 23–24
259. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология / В. Н, Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
260. Мартос С. А. Молодіжний сленгу мовленнєвій структурі м. Херсона : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова ” / С. А. Мартос. – Луганськ, 2006. – 21 с.
261. Марчук М. Г. Потенціалізм як умова можливості раціональної реконструкції розвитку науки / М. Г. Марчук // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. № 346–347. Філософія. – С. 3–7.
262. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання / М. Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 319 с.
263. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 255 с.

264. Масова комунікація : підруч. [для вищ. навч. закл.] / [А. З. Москаленко, Л. В. Губерський, В. Ф. Іванов, В. А. Вергун]. – К. : Либідь, 1997. – 216 с.
265. Массанов А. В. Психологическая готовность школьников к профессиональному самоопределению / А. В. Массанов. – Одесса : ПНЦ АПН Украины, 2004. – 99 с.
266. Массовая коммуникация в современном мире / материалы межвуз. научн. конф., 1–2 декабря, г. Москва. – М. : РГГУ, 2000. – 120 с.
267. Матвеев А. П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры / А. П. Матвеев. – М. : Физкультура, образование, наука, 1997. – 120 с.
268. Матвиевский В. Я. Востребованность школьника, или Как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ “Инновац. образ. Центр”, 2001. – 128 с.
269. Матвієнко В. Я. Соціальні технології / В. Я. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 446 с.
270. Мацик К. В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства: [Електронний ресурс] / К. В. Мацик. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/content/340803.html>.
271. Меджидова С. М. О методологических принципах исследования личности [Електронний ресурс] / С. М. Меджидова. – Режим доступу: <http://www.psychology.az>.
272. Мелков Ю. А. Факт в постнеклассической науке / Ю. А. Мелков. – К. : Парапан, 2004. – 223 с.
273. Мигирин В. Н. Язык как система категорий отображения / В. Н. Мигирин. – Кишинев : ШТИИНЦА, 1973. – 237 с.
274. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.

275. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с.

276. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной бреду / Е. Г. Михайлева. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – 160 с.

277. Михайлова Н. Воспитание участием. Место педагогической поддержки ребенка в личностно ориентированном образовании / Н. Михайлова // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2004. – N13/16. – С. 99-100.

278. Михайлов Т. Ф. Философия образования: ее реальность и перспективы / Т. Ф. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 90–107.

279. Михальченко М. І. Дійсне та Належне української освіти на і ХХІ століття / М. І. Михальченко, З. Ф. Самчук // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 68–85.

280. Михальченко М. І. Освіта і наука : пошуки нових парадигм модернізації / М. І. Михальченко; гол. ред. В. П. Андрущенко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – № 2. – С. 14–23.

281. Михальченко М. И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / М. И. Михальченко. – К. : Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.

282. Михальченко М. І. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти ХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – К. : Знання, 2000. – С 50–53.

283. Мишланова С. Л. Профессиональная языковая личность как категория когнитивного терминоведения [Электронный ресурс] /

С. Л. Мишланова. — Режим доступу:
<http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0068&lang=rus>.

284. Мовно-культурологічний підхід до вивчення етнічної картини світу [Електронний ресурс]. — Режим доступу:
<http://www.google.com/search?hl=ru&client=opera>.

285. Мойсеева Л. А. История цивилизаций. Курс лекций / Л. А. Мойсеева. — Ростов н/Д : “Феникс”, 2000. — 385 с. (Серия “Учебники, учебные пособия”).

286. Мосиевич Л. Дисфемизмы и языковая картина мира / Л. Мосиевич // Наукові записки. — Вип. 81 (3). — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2009. — С. 358–362 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).

287. Моторіна Л. Е. Діалектика суспільної і індивідуальної свідомості і розвитку особи / Л. Е. Моторіна // Философские науки. — № 3. — 1989. — С. 101–105.

288. Мудрик А. В. Социализация человека [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. В. Мудрик. — М. : Издательский центр “Академия”, 2004. — 304 с.

289. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. — Харків : Основа, 2000. — 240 с.

290. Найчук, А. В. Філософсько-педагогічна думка: генезис, сутність та зміст / А. В. Найчук. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — Серія 7. Культурологія. Релігієзнавство. Філософія : до 170-річного ювілею. — Вип. 4 (17). — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — С. 148–156.

291. Найчук А. В. Філософсько-педагогічна думка України в контексті глобалізаційних процесів / А. В. Найчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — № 3 (16). — С. 145–152.

292. Науково–освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К. : Навчальна книга. – Книга 1. Пріоритет інтелекту. – 2004. – 638 с.

293. Науменко Л. К. Эвристический потенциал диалектической теории мышления / Л. К. Науменко // Вопросы философии. – 2009. – № 6. – С. 60–71.

294. Невідомий А. Синдром Доріана Грея / А. Невідомий // Православна газета. – 2005. – № 2 (110).

295. Нечаев В. Я. Параметры глобализации факторы Болонского процесса / В. Я. Нечаев // Вестник Московского ун-та. Социология и политология. – 2004. – Серия 18. – №4. – С. 27–35.

296. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 124–134.

297. Образование в современном мире : состояние и тенденции развития / под ред. М. И. Кондакова. – М. : Педагогика, 1986. – 248 с.

298. Образование: сокрытое сокровище / доклад международной комиссии по образованию для ХХІ века [Электронный ресурс]. – М. : ЮНЕСКО, 1997. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/pdf>

299. Огнев'юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 15–20.

300. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [монографія] / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с. Бібл.: с. 437-446.

301. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Творче об-ня «Нова парадигма»; голов. ред. В.П. Бех. – К.: НПУ імені Драгоманова, 2005. – Вип. 50. – С. 36–48.

302. Огренич Н. Державна мова як чинник національної безпеки / Н. Огренич // Вересень. – 2003. – № 1 (23). – С. 50–56.
303. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говорів / М. Й. Онишкевич. – Ч. 1. – К. : Наукова думка, 1984. – 496 с.
304. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говорів / М. Й. Онишкевич. – Ч. 2. – К. : Наукова думка, 1984. – 516 с.
305. Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании / Х. Ортега-и-Гассет. – К. : Новый Круг-Порт-Рояль, 1994. – 320 с.
306. Отрощенко Л. Соціально–педагогічні особливості профорієнтації учнів загальноосвітньої школи в історичному аспекті / Л. Отрощенко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 1. – С. 66–72.
307. Павленко Ю. В. История мировой цивилизации : философский анализ / Ю. В. Павленко. – К. : Феникс, 2002. – 760 с.
308. Павленко Ю. Цивілізаційні аспекти глобальних протиріч у сучасному світі / Ю. Павленко // Освіта і управління. – 2004. – Т.7. – № 2. – С. 9–18.
309. Палюшев Б. Системность и структурный подход как аспекты рационализма в познании / Б. Палюшев // Проблемы методологии постнеклассической науки. – М. : ИФРАН, 1992. – С. 73–79.
310. Пахомов Н. Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н. Н. Пахомов // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 18–31.
311. Педагогічна соціологія : навчальний посібник / В.С.Болгаріна, М.М.Шимановський, Л.Й.Гуменюк та ін. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
312. Пелагеша Н. Мова міжнародного спілкування або Lingua franca для глобального світу / Н. Пелагеша [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/languages/article/6794>.
313. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 208 с.

314. Петрова Л. А. Языковая картина мира в русле теоретических изысканий / Петрова Л. А. // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 69. – С. 19–23.

315. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

316. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского университета. – 1984. – № 4. – С. 13–20.

317. Печчеи Аурелио П. Человеческие качества / Аурелио П. Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.

318. Пиркало С. Походження сучасного молодіжного жаргону / С. Пиркало // Українська мова і література. – 1998. – Липень (№ 25–28). – С. 4–5.

319. Пищальникова В. А. Содержание понятия картина мира в современной лингвистике / В. А. Пищальникова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/1998-01/13/pap_13.html.

320. Побірченко Н. Профорієнтація в школі: нові освітні позиції і програми / Н. А. Побірченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 38. – С. 3–31.

321. Побірченко Н. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н. Побірченко. – К., 2000. – 37 с.

322. Подгурецки Ю. Образование как информационно-коммуникативная система / Ю. Подгурецки, С. Щудло. – М.: ООО “НИПКЦ Восход-А”, 2010. – 168 с.

323. Покровська І. Л. Національно-культурна специфіка лексичної системи сучасної турецької мови / І. Л. Покровська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://byuro-perevodov-ling.uaprom.net/a3452-nationalno-kulturna-spetsifka.html>.

324. Попов А. А. Образовательная политика и обозначение жизненного пространства: контекст культуuroобразования / А. А. Попов // Поколение. – 2002. – № 2. – С. 4–8.
325. Попович М. В. Логика и проблема рациональности / М. В. Попович; ред. М. В. Попович; АН Украины. Ин-т философии. – К. : Наукова думка, 1993. – 191 с.
326. Популярный энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. – 1583 с.
327. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 320 с.
328. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Одесса: Государственное издательство Украины, 1922. – 185 с.
329. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
330. Почепцов О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира / О. Г. Почепцов // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110-112.
331. Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
332. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 268 с.
333. Пригожин И. От существующего к возникающему / И. Пригожин. – М. : Наука, 1985. – 327 с.
334. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
335. Професійне самовизначення старшокласників: метод. посібник / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Вид. дім “Шкільний світ” : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
336. Про функціонування української мови в Україні: матеріали парламентських слухань, 12 березня 2003 р., м. Київ. – К. : Поточний архів Верховної Ради України, 2003. – 66 с.

337. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М : Флинта : Наука, 2008. – 176 с.
338. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування / Я. К. Радевич-Винницький. – Львів : СПОЛОМ, 2001. – 223 с.
339. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания. Предисловие / Г. В. Рамишвили // В. Гумбольдт фон. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – С. 3–12.
340. Реалізація здорового способу життя : [монографія] / за заг. ред. М. Лук'янченка, А. Матвєєва, А. Подольски, Ю. Шкрєбтія. – Дрогобич : Коло, 2007. – 620 с.
341. Реан А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М.: АСТ, СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с., (9) с.
342. Ригованова В. Вияв менталітету українців крізь призму прислів'їв та приказок: лінгвокультурологічний аспект // Наукові записки. – Вип. 81(3).– Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2009. – С. 159-162 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).
343. Рижак Л. Освіта як трансактне спілкування: філософський аналіз / Л. Рижак // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Ред.-видавничий відділ ДДПУ імені І. Франка, 2002. – Вип. 10.– С. 4-14.
344. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
345. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально–філософського аналізу : [монографія] / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 1998. – 131 с.
346. Романенко М. І. Сучасна філософсько–освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–77.

347. Рошко О. Сучасна молодь на ринку праці і соціально – психологічні проблеми задоволеності професійною діяльністю (емпіричні аспекти) / О. Рошко // Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. Зб. матеріалів IV міжнарод. науково–практ. конф., 10-11 травня 2007 р., Дрогобич. – Дрогобич, 2007. – С. 252–256.

348. Рудіч Т. Побутово–розмовна мова та її статус у системі німецьких соціолектів / Т. Рудіч // Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (4). – С. 3–6 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).

349. Руднев А. Языковая картина мира / А. Руднев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://socupr.blogspot.com/2009/11/blog-post_5074.html

350. Русул О. В. Релігія і мова як підґрунтя ідентичності у добу глобалізації / О. В. Русул // Вісник Національного авіаційного університету: збірник наук. праць. – 2009. – № 2. – С.184-188 (Серія: Філософія. Культурологія).

351. Саламатіна О. Лінгвокогнітивний аспект картини світу / О. Саламатина // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (4). – С. 16–20 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).

352. Селіванова О. О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.

353. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке : язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.

354. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії / Л. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 176 с.

355. Сыров В. Н. Значение “Картины мира” в современной науке и философии / В. Н. Сыров // Картина мира: модели, метода, концепты. Материалы всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых

“Картина мира: язык, философия, наука”, 1 ноября 2001, г. Томск. – Томск : Изд-во ТГУ, 2002. – С. 17–22.

356. Скалацький В.М. Інформаційне суспільство: сучасні теорії та моделі (соціально-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Скалацький Вячеслав Миколайович. – К., 2006. – 181, 13 арк. : рис. Бібліогр. : арк. 163-181.

357. Скіданова К. Етнічні стереотипи як складові мовної картини світу / К. Скіданова // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (4). – С. 27–31 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).

358. Скирбекх Г. История философии / Гуннар Скирбекх, Нилс Гилье; пер. с англ. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 800 с.

359. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії: [монографія] / Н. Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с. – Бібліогр.: с. 360–382.

360. Скотна Н. Особистість і цивілізація // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні / Н. Скотна. – Київ, Івано-Франківськ, Дрогобич : Коло, 2005. – С. 105-117.

361. Скотна Н. Проблеми становлення національної освітньої системи в контексті сучасної філософії освіти / Н. Скотна, В. Стець // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 2010. – Вип. 25 (38). – С. 28-31.

362. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114–118.

363. Скотна Н. Самовизначення особистості в громадянському суспільстві // Вісник Прикарпатського університету : філософські і психологічні науки / Н. Скотна. – 2009. – Вип. 9. – С. 43-52.

364. Скотна Н. Соціально-філософський аналіз системних моделей розвитку цивілізації / Н. Скотна // Проблеми гуманітарних наук: Наукові

записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : Вимір, 2004. – Вип. 10. – С.4-14.

365. Скотна Н. Україна і світ в контексті цивілізаційної виховної стратегії / Н. Скотна // Філософія освіти. – К. : Майстер-клас. – 2006. – № 3. – С. 159-169.

366. Скотний В. Перспективи філософії в умовах глобалізації / Валерій Скотний // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 6–15.

367. Скотний В. Філософія. Історичний і систематичний курс / Валерій Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.

368. Скотний В. Філософія освіти / В. Скотний // Молодь і ринок. – 2006. – № 4 (19). – С. 5–9.

369. Скотний В. Філософія освіти : екзистенція ірраціонального в раціональному / Валерій Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 347 с.

370. Скотний В. Філософія освіти : методологічний аспект / В. Скотний // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: збірник наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн (гол. ред.). – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 118-132.

371. Скубашевська О. С. Мовні стратегії педагога в сучасному інформаційному просторі / О. С. Скубашевська // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В. М. Вашкевич. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 13. – С. 322-329.

372. Смелзер Н. Социология. Образование в Америке / Н. Смелзер // Социологические исследования. – 1993. – № 5. – С. 113–114.

373. Сніцар Л. П. Філософія освіти : навчально-методичний комплекс / Л. П.Сніцар; АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К. : Міленіум, 2004. – 24 с.

374. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков : Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2006. – 576 с.
375. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р. Л. Соло. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 588 с.
376. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи і технології / Г. І. Сорока. – Харків : Ранок, 2002. – 128 с.
377. Сорос Дж. О глобализации / Дж. Сорос; пер. с англ. А. Башкирова. – М. : ЭКСМО, 2004. – 224 с.
378. Социально–профессиональная адаптация молодежи в современных условиях : тез. всерос. науч.–практ. конф. / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М. : Изд-во обл. ИУУ, 1994. – 194 с.
379. Спасенко Н. М. Конструкт життєсвіту у конструктивізмі Ерлагенсько–Констанської школи / Н. М. Спасенко // Практична філософія. – 2004 – № 4 (№ 14). – С. 195–202.
380. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг : соціальна диференціація української мови / Л. Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.
381. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с. (Альма–матер).
382. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
383. Степин В. С. Теоретические знания: структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс–Традиция, 2000. – 743 с.
384. Стратегия лидерства. Стратегия вывода России в лидеры глобализационного процесса. Разработка НИИАЦ “Стратегия будущего” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kref.ru/infoenglish/142333/1.html>[http:// www.oumet.md/~n3/htmls/3 .htm](http://www.oumet.md/~n3/htmls/3.htm).
385. Ступарик Б. М. Про мету національного виховання в Україні / Б. М. Ступарик // Педагогіка і психологія. – 1996. – №2. – С. 87–91.

386. Суворова А. Н. Картина мира и проблема ее типологизации: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук : спец. 09.00.08 “Философия науки и техники” / А. Н. Суворова. – Самара, 1999. – 19 с.
387. Сухина И. Г. Аксиологический подход к проблеме интерпретации феномена культуры / И. Г. Сухина // Практична філософія. – 2004. – №4 (№14). – С. 170–179.
388. Сухорський С. Освіта Закордоння / С. Сухорський. – Львів: Основа, 1995. – 34 с.
389. Табачковський В. Гуманізм та проблема діалогу культур / В. Табачковський // Філософська думка. – 2001. – № 1. – С. 6–25.
390. Телия В. Н. Метафоризация как основной прием создания лексических и фразеологических средств языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – 515 с.
391. Терещенко Ю. Філософія освіти та пошуки морально–етичного виховання / Ю. Терещенко // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 11–15.
392. Тимофеев И.С. Гуманизация историософии естествознания: аксиологический подход / И. С. Тимофеев // Ценностные аспекты развития науки. – М. : Наука, 1990. – 292 с.
393. Токарев К. Концепт та внутрішня форма у світлі проблеми мовних картин світу / К. Токарев. // Наукові записки. – Вип. 81 (4). – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 51– 53.
394. Токарев Р. Життєві та професійні орієнтації студентської молоді / Р. Токарев // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 1. – С. 166–173.
395. Толстоухов А. В. Глобалізація. Влада. Еко-майбутнє / А. В. Толстоухов. – К. : Парапан, 2003. – 308 с.
396. Тоффлер Э. Метаморфозы власти / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М. : ООО “Изд. АСТ”, 2002. – 669, [3] с. (Серия “Philosophy”).

397. Триер У. П. Развитие образования в будущем: окно в неизвестность / У. П. Триер // Перспективы, сравнительные исследования в области образования. – Том XXXI. – 2001. – № 4. – С. 13–22.

398. Трухін І. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / І. Трухін, О. Шпак. – Дрогобич : Вимір, 2003. – 406 с.

399. Турянська О. Компетентнісний підхід та його місце у особистою орієнтованому навчанні історії в школі / О. Турянська // Молодь і ринок. – 2010. – № 7–8 (66-67). – С. 84–88.

400. Уайтхед А. Избранные работы по философии / А. Уайтхед. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.

401. Удовик С. Л. Глобализация : семиотические подходы / С. Л. Удовик. – М. : Рефл-бук; К.: Ваклер, 2002. – 480 с.

402. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови / В. Д. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 146 с.

403. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

404. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально–виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. Л. Уличний. – К., 2006. – 24 с.

405. Уорф Б. Л. Наука и языкознание / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1960. – Вып. 1. – С. 172–174.

406. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – Т. І. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Радянська школа. – С. 104–121.

407. Ушинский К. Д. Собрание починений : в XI т. / К. Д. Ушинський. – М. – Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – Т. 2. – 686 с.

408. Ушинський К. Д. Твори : у 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1955. – Т. 1. – 447 с.
409. Федотова Н. Н. Глобализация и образование / Н. Н. Федотова // Философские науки. – 2003. – № 4. – С. 5–24.
410. Фесенко І. М. Відображення картини світу загальнонародною англійською мовою та мовою географії (на матеріалі найменувань деяких об'єктів фізичної географії): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / І. М. Фесенко. – К., 1993. – 16 с.
411. Ферштей В. Проблеми формування гармонійної особи і становлення сучасної національної школи / В. Ферштей // Воля і Батьківщина. – 1997. – № 1. – С. 15–17.
412. Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи : методол. семінар. збірник наук. праць / за заг. ред. В. П. Андрущенка. – Вип. 3. – К. : Знання, 2000. – 520 с.
413. Філософія природи : [монографія] / А. В. Толстоухов, Ю. О. Мелков, С. М. Ягодзінський та ін. – К.: ПАРАПАН, 2006. – 208 с.
414. Философия русского космизма. – М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996. – 376 с.
415. Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] /авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдено В., Гамрецька Г. та ін.; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТд “Університетська книга”, 2006. – 226 с.
416. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : [монографія]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с. (Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно–педагогічні проблеми”).
417. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2002. – 528 с. (Альма–матер).
418. Фреге Г. Смысл и денотат / Г. Фреге // Семиотика и информатика. – М., 1977. – Вып. 8. – С. 120–122.

419. Фрейберга И. Отражение образа мира в детском литературном творчестве / И. Фрейберга // Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу “Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – Переяслав–Хмельницький. – 2008. – № 15. – С. 123–126.
420. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре; пер. з англ. О. Дем’янчука. – К. : Вид. дім “КМ Академія”, 2004. – 124 с.
421. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть / Э. Фромм. – Мн. : Изд. В. П. Ильин, 1997. – 416 с.
422. Фуко М. Слова и вещи / М. Фуко; пер. с англ. – М.: Прогресс ВІА, 1993.– 187 с.
423. Фуллан М. Сила змін : вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.
424. Фурса О. С Український молодіжний сленг як динамічний феномен : стан та перспективи досліджень, мовні контакти, галузі сленгу / О. С. Фурса, Ю. Л. Мосенкіс. – К. : Альфа друк, 2008. – 52 с.
425. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю.Хабермас. – М. : Наука, 2000. – 337 с.
426. Хабермас Ю. Политические работы / Ю. Хабермас, сост. А. В. Денежкина [пер. с нем. Б. М. Скуратова]. – М.: Праксис, 2005. – 368 с.
427. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
428. Хайдеггер М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления. – М. : Республика, 1993. – С. 41–62.
429. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.
430. Хакен Г. Информация и самоорганизация : макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М. : Мир, 1991. – 240 с.

431. Харченко Ю. В. Образ інформаційного суспільства соціально-філософський аналіз в сучасних наукових наративах / Ю. В. Харченко // Вісник Національного авіаційного університету : збірник наук. праць. – 2009. – № 2 (10). – С. 91–95 (Серія “Філософія. Культурологія”).
432. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглеп. – СПб. : Питер, 1997. – 606 с.
433. Цехмістро І. Наукова картина світу останніх 20 років : докорінна зміна антропологічної перспективи / І. Цехмістро // Філософська думка. – 2004. – № 3. – С. 51-64.
434. Цикин В. Рациональность и эволюция научной картины мира / В. Цикин, Е. Черепигина // Sentential : феномен раціональності. Наукові праці Спільки дослідників модерної філософії. – Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2004. – С. 176–183.
435. Чернишенко І. А. Фактори формування національних мовних картин світу / І. А. Чернишенко // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Науковий журнал. – Житомир, 2007. – Вип. 32. – С. 158–162.
436. Чернов І. О. Економічний розвиток суспільства / І. О. Чернов // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. Науковий вісник: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН; голов. ред. В.М. Вашкевич. – К., 2009. – Вип. 27. – С. 151–156.
437. Шабатин І. І. Образование как главный резерв развития общества / И. И. Шабатин // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 21–24.
438. Швырка В. Н. Формирование эстетических знаний студентов в условиях взаимодействия культур / В. Н. Швырка // Вісник Луган. держ. ун-ту ім. Тараса Шевченка : педагогічні науки. – Луганськ, 2002. – № 8 (52). – С. 302–306.
439. Шевченко В. І. Філософія освіти як учбовий предмет і як галузь філософських досліджень / В. І. Шевченко // Філософія освіти ХХІ століття :

проблеми і перспективи: зб. наук. праць. – К. : Знання України, 2000. – Вип. 3. – С. 135–138.

440. Шелестова Л. Картина світу особистості як система впорядкованих уявлень про світ / Л. Шелестова // Рідна школа. – 2008. – Листопад. – С. 16–19.

441. Шигарєва М. О. Зв'язок структури мовної картини світу із типом мислення у процесі наукового пізнання / М. О. Шигарєва // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка, 1998. – Вип. 2. – С. 29–37.

442. Шигарєва М. О. Роль мовної картини світу у соціальному пізнанні (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.05. “Історія філософії” / М. О. Шигарєва. – Дніпропетровськ, 1996. – 16 с.

443. Шигарєва М. Человеческое существование и языковая картина мира / М. О. Шигарєва // Гуманізм та освіта, сучасні реалії : м-ли людинознавчих філософських читань. – Дрогобич, 1998. – Вип. 5. – С. 165–173.

444. Шинкарук В. И. Мировоззрение, наука и философия / В. И. Шинкарук // Философские науки. – 1978. – № 1. – С. 98–101.

445. Широков В. А. Гуманітарна традиція і технологічний статус мови / В. А. Широков // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 120–132.

446. Шовгун Н. О. Формування українського сленгу в мовленнєвій діяльності малих соціальних груп: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 “Українська мова” / Н. О. Шовгун. – К., 2000. – 17 с.

447. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 2. Всемирно-исторические перспективы / О. Шпенглер; пер. с нем. и примеч. И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1998. – 606 с.

448. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию / Г. Г. Шпет. – СПб. : Алатейя, 1996. – 154 с.

449. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник / І. Б. Штерн. – К. : АртЕк, 1998. – 156 с.
450. Шубелка Н. В. До питання про освітню парадигму / Н. В. Шубелка // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 43–50.
451. Щедріна Т. Конкурентоспроможність, як її досягти? / Т. Щедріна // Діловий вісник. – 1997. – № 3. – С. 18–19.
452. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура / Б. Ю. Щербаков. – М. : Логос, 2001. – 144 с.
453. Ягодзінський С. М. Наукова та побутова мови в структурі сучасного наукового дискурсу / С. М. Ягодзінський // Вісник НАУ. – 2009. – № 2 (10). – С. 98-103 (Серія “Філософія. Культурологія”).
454. Языковая картина мира в гипотезе Сепира – Уорфа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: info@spylog.ru.
455. Языковая картина мира в лингвокультурологии и этнопсихолінгвістике [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kref.ru/infoenglish/142333/1.html>
456. Яковец Ю. В. История цивилизаций / Ю. В. Яковец. – М. : Владар, 1995. – 461 с.
457. Яковец Ю. В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю. В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 11.
458. Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М. : Наука, 1999. – 448 с.
459. Ярошенко А. О. Потенціал і ефективність освітньо–інформаційної політики / А. О. Ярошенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 256 с.
460. Ярошовець В. І. Концептуальні засади і теоретичні принципи гуманітаризації освіти / В. І. Ярошовець // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. праць.– К. : Знання, 2000.– Вип. 3. – С. 103-106.

461. Яцейко М. Демократизація освіти як тенденція її розвитку у ХХІ столітті / М. Яцейко // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 34–39.
462. Audigier F. L. Edufation civique dans Tenseignement secondaire: quelques reperes historiques / F. L. Audigier. – Irehg : Ecole du citoyen, 1999. – 195 p.
463. Barrow R. Moral Philosophy for Education / R. Barrow. – Boston, London : George Allen and Unwin, 1998. – 367 p.
464. Bertalanffy L. An Outline of General System Theory / L. Bertalanffy // British Journal for Philosophy of Science. – 1950. – V. 1. – № 2. – P. 134–165.
465. Brünner Richard J. Macht durch sprache – macht und ohnmacht des wortes / Richard J. Brünner // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (4). – С. 354–363 (Серія: Філологічні науки (мовознавство)).
466. Combs A. Humanism, education and future / A. Combs. – Boston : Educational Leadership, 1988. – 301 p.
467. Gebsters U. Laika ieiaupanes / U. Gebsters. – R. : LU, 1998. – 1461 p.
468. Governance for Quality of Education. Budapest, 6–9 April 2000: Conference Proceedings. – Budapest : Open Society Institute, 2001. – 350 p.
469. Heath S. B. Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms / S. B. Heath. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1983. – 324 p.
470. Inglerart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies / R. Inglerart. – Princeton : University Press, 1997. – 327 p.
471. Lawrence J. G. The Future of Local Agents in the New Millennium / J. G. Lawrence. – London : UNED–UK, 1998. – 12 p.
472. Lehtonen J. Cultural stereotypes as a projection of national self-consciousness / J. Lehtonen // Proceedings of the 9th Annual Intercultural and

International Communication Conference. – Miami: University of Miami, 1992. – P. 144–146.

473. Ornstein A. Philosophy as a basic for curriculum decisions // High school j. – North Carolina, 1991. – Vol. 74. – № 22. – P. 102-108.

474. Pfander-Monx L. Lebeau J. Vers une citoyennete europeenne / L. Pfander-Monx., J. Lebeau. – Dijon : CRDP, 2000. – 125 p.

475. Putman H. Realism with a human fase. / By James Commant. Cambridge, London: Harvard univ. press, 1990. – LXXIV, 347 p.

476. Redfield R. The Primitive World View. Proceedings of the American philosophical Society / R. Redfield. – New York : New-York-Press, 1952. – 214 p.

477. Rodari D. Fantezijas gramatika / D. Rodari // Padoms. – R. : Liesma, 1988. – 226 [1] pp.

478. Schieffelin B. B., Ochs E. Language socialization across cultures / B. B. Schieffelin, E. Ochs. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 367 p.

479. Serres M. Pourquoi et comment / M. Serres // Le Monde de l'Education. – 1990. – № 270. – P. 7.

480. Simpson L. C. Technology, time and the conversation of modernity / L. C. Simpson. – New York : Rout ledge, 1995. – 232 p.