

**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

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

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
2 (93)' 2024**

DOI: 10.32782/UDU-VOU.2024.2(93)

Засновники

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

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

Катерина ГОНЧАРЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Навчально-наукового інституту філософії та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Редакційна колегія

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

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

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

Наталія КОЧУБЕЙ, доктор філософських наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

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

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

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

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

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

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

Світлана СТОРОЖУК, доктор філософських наук, професор кафедри української філософії та культури філософського факультету Національного університету імені Тараса Шевченка

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

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

Редакційна рада

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

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

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

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

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

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

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

Адреса редакції:

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

тел.: +38 (096) 398 20 03

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: vou@udu.kyiv.ua

Сайт журналу: journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou

Схвалено рішенням вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол 1 від 28.08.2024 р.)

ЗМІСТ

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО

Реформа освіти: звільнення від «радянщини» (стаття перша) 5

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Андрій СЛИВІНСЬКИЙ

Соціокультурна взаємодія як фактор еволюціонування людства..... 14

Сергій ІЛЬЧУК

Соціальне виключення: виклик сьогодення чи вічна проблема соціального буття?. 28

Яна ЧЕЙШВІЛІ

Сутність принципу змагальництва: філософський аспект..... 37

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Олександра СТУКАЛО

Засоби проектування в освіті: критерії ефективності 45

Ольга ПОДЛІСЕЦЬКА, Оксана ІВАНЧЕНКО

«Екологія мови» в концептуальній картині світу українців і культурі фахівців..... 53

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЄКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Віолета БУБЛИК

Специфіка мотиваційного дискурсу лекцій TED: аналіз засобів виразності..... 59

Олена ШЕВНЮК

Індивідуальні стратегії художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва майбутніми художниками 65

Юрій ТАРАСЮК

Структура управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління..... 73

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Лілія КІЛЬДЕРОВА, Владислав КУЗЬМЕНКО

Технології штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі: переваги та недоліки..... 80

Наталія РАДІОНОВА

Трансїсторичні смисли невербальної комунікації, або Герменевтична рефлексія простору і часу у практиках життєтворчості на Слобожанщині XIX ст..... 92

Роман ГРУШКО

Вплив хмарних технологій і штучного інтелекту на формування цифрової компетентності на уроках інформатики..... 99

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Ольга КРАСНИЦЬКА

Портрет професійного спікера..... 107

Андрій ПЕТРАНЮК

Особистісна ідентичність як діалектична єдність самості та тотожності 117

Олександр ПРИТУЛА

Формування громадянських якостей особистості 126

Тетяна САЄНКО, Тамара ДУДАР, Олександр БУГАЙОВ

Україна – територія кристалізації нового світу (еколого-етичний аспект)..... 134

Contents..... 143

До уваги авторів..... 145

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





УДК 1:37.013

DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).01

Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор,
ректор

Український державний університет
імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0000-0002-7997-5913>

РЕФОРМА ОСВІТИ: ЗВІЛЬНЕННЯ ВІД «РАДЯНЩИНИ» (СТАТТЯ ПЕРША)

Освіта, наука і культура завжди перебували в епіцентрі великої державної політики. І це зрозуміло, адже саме вони формують той духовний фундамент, на якому зростає ціннісна палітра людини й суспільства, формується світогляд особистості, життєві пріоритети, які супроводжують людину практично впродовж життя. Актуальними вони є і сьогодні. І хоча останнім часом у системі української освіти здійснені досить серйозні (вагомі) трансформації, перехід від колишньої «радянської освіти», як і процес створення нової, ефективної освітньої моделі, яка б відповідала європейським стандартам, ще не завершено.

Освіта України потребує радикальної модернізації. Пошук напрямів її здійснення залишається завданням актуальним і невідкладним. І це зрозуміло, адже українська освіта століттями перебувала в полоні політики російсько-царської, пізніше – більшовицької державності, які нав'язували фальшовані знання та цінності й фактично знищували український дух, ментальність, мову та культуру. Імперська освітня політика колишнього СРСР негативно позначилася на духовності й культурі значної частки українців. У них утвердились наративи, які отримали принизливу, але напрочуд точну назву – «радянщина». І хоча «радянщину» зрощувала не тільки освіта, але й спосіб життя тодішнього люду, саме освіта була використана компартійною владою для спотворення української духовності якнайбільше.

«Радянщина» настільки вкоренилася в характері українців (як і інших народів колишнього СРСР), що навіть в наші дні, попри осудження її наративів більшістю людей цивілізованого світу, не відпускає зі своїх об'ємів близько 30 відсотків обдуреного люду. Ще й понині дехто мріє про «повернення до часів розвиненого соціалізму та горбачовської перебудови», які нібито забезпечували «безкоштовну медицину», «доступну освіту», «надання державою житла», «періодичне зниження цін», «дешеві товари першої необхідності», інші ідеологічно роздуті, наскрізь фальшовані пріоритети радянського способу життя. Частка людей старшого покоління, мабуть, забули (а нові покоління не знають) про напівпорожні полиці магазинів, колосальні черги «за дефіцитом», принизливо низькі зарплати, а головне – про суцільне беззаконня, «телефонне право», всевладдя КДБ та партійної номенклатури, культ особи Сталіна, пограння демократії та свободи, переслідування людей за їх переконання, репресії проти інакомислячих, братовбивчі війни, інспіровані компартійною владою. Викорінення «радянщини», очищення освіти, духовності загалом від її злочинних наростів є завданням, без вирішення якого про успішне відродження національних духовних скрижалей, розвиток держави й суспільства, науки, освіти та культури за світовими цивілізаційними стандартами, не може бути й мови.

Ключові слова: освіта, модернізація, «радянщина», духовність, демократія, свобода, культура, політика.

EDUCATION REFORM: LIBERATION FROM “SOVIETNESS” (ARTICLE ONE)

Education, science and culture have always been at the epicenter of major state policy. And this is understandable. After all, it is they who form the spiritual foundation on which the value palette of a person and society is nurtured, the person's worldview is formed, as well as life priorities that accompany a person almost throughout their life. They are still relevant today. And although in recent years the Ukrainian education system has undergone quite serious (significant) transformations, the transition from the former “Soviet education” and the process of creating a new, effective educational model that would meet European standards is not yet complete.

Education in Ukraine needs radical modernization. Finding ways to implement it remains an urgent and actual task. And this is understandable. After all, Ukrainian education for centuries was in the grip of the policies of the Russian Tsarist and later Bolshevik statehood, which imposed falsified knowledge and values and effectively destroyed the Ukrainian spirit, mentality, language, and culture. Narratives that have been pejoratively, but surprisingly accurately called “sovietness” have taken hold in them. And although “sovietness” was fostered not only by education but also by the way of life of the people of that time, it was education that was used by the Communist Party authorities to distort Ukrainian spirituality as much as possible.

“Sovietness” is so deeply rooted in the character of Ukrainians (as well as other peoples of the former USSR) that even today, despite the condemnation of its narratives by the majority of the civilized world, it does not let go of its embrace about 30 percent of deceived people. Even to this day, some people dream of “returning to the times of developed socialism and Gorbachev’s perestroika”, which allegedly provided “free medicine”, “affordable education”, “state-provided housing”, “periodic price reductions”, “cheap essential goods”, and other ideologically inflated, thoroughly falsified priorities of the Soviet way of life. Some older people have apparently forgotten (and newer generations do not know) about half-empty store shelves, huge queues for “shortages”, humiliatingly low salaries, and most importantly, about rampant lawlessness, the “telephone law”, omnipotence of the KGB and party nomenclature, Stalin’s cult of personality, trampling on democracy and freedom, persecution of people for their beliefs, repression of dissenters, fratricidal wars inspired by the Communist Party government. The eradication of “sovietness”, the cleansing of education and spirituality in general from its malignant growths is a task without which the successful revival of national spiritual tablets, the development of the state and society, science, education and culture in accordance with world civilizational standards are out of the question.

Key words: education, modernization, “sovietness”, spirituality, democracy, freedom, culture, politics.

Розробленість проблеми. Означена проблема стала предметом науково-педагогічних досліджень порівняно недавно. Першими на боротьбу з «радянщиною», що зароджувалася, піднялися представники духовної еліти України відразу ж після жовтневого перевороту 1917 року. Лідери української революції 2019–20-х років, провідники проголошеної в ті роки української незалежності й українізації, інтелектуали розстріляного відродження, письменники-шестидесятники та правозахисники не приймали марксизм, більшо-

визм, революцію і вже тоді бачили в них ту руйнівну силу, яка відсторонює народи від цивілізаційного шляху розвитку. Вони викривали, розвінчували, таврували, спростовували теоретичні та практичні підвалини радянського устрою (марксизм-ленінізм), практику його злочинного утвердження в процесі тоталітарного державотворення, попереджали (і застерігали) щодо можливості негативних трансформацій і духовного переродження народу під впливом більшовицької облуди. Цю тему продовжили так звані в’язні сумління 70–

80-х років (Василь Стус, В'ячеслав Чорновіл, Левко Лук'яненко, Михайло та Богдан Горинь), пізніше – письменники та поети, витіснені за межі держави (Едуард Тополь, Віктор Суворов та ін.), а ще пізніше – визнані авторитети української духовності, «інженери людських душ», обласкані або залякані владою, а згодом – прозрівші діячі літератури та мистецтва періоду розвинутого соціалізму та перебудови, зокрема Олесь Гончар, Іван Дзюба, Ліна Костенко, ряд інших українських патріотів. Тодішня компартійна влада в буквальному розумінні витравлювала все, що суперечило реалізації її зляканих наративів. Патріотів-інтелектуалів переслідували, арештовували, засуджували, виселяли за межі держави, піддавали репресіям. І все ж вони не мовчали. Якраз навпаки, використовуючи різноманітні можливості, вони цілеспрямовано готували ґрунт, на якому з проголошенням незалежності пишні проросли паростки духовного народного прозріння.

У філософсько-теоретичному, історичному й культурно-просвітницькому плані цю тематику опрацьовують нині такі відомі дослідники, як Микола Жулинський, Сергій Грабовський, Вахтанг Кабуладзе, Павло Мовчан, Володимир Сергійчук, Василь Ткаченко, Юрій Шаповал, Юрій Щербак, ряд інших відомих науковців, письменників, педагогів та політиків. І все ж, незважаючи на сонм знакових викривальних публікацій, «радянщина» (як історичний феномен), її природа і зляканих сутність залишаються до кінця нерозпізнаними, а отже, явищем загрозливим, чинником, що стримує прогресивні перетворення. Значну частину населення вона відсторонює від конструктивної роботи щодо розбудови та зміцнення державності, повноформатного входження у Європу, налагодження конструктивного діалогу та співпраці з державами й народами цивілізованого світу. Залишки «радянщини» розпоршують духовну єдність народу, нівелюють волю до дії, сіють недовіру до влади, стримують конструктивні ініціативи. Особливо помітною зловмисна сутність «радянщини» стала помітною в наші дні. Її активізувала

війна, яку веде проти України і світу путінський режим. Постійно підсилюючись і оновлюючись підступною путінською пропагандою, «радянщина» негативно впливає на процеси оновлення Росії та окупованих нею територій, отруює весь духовно-культурний простір України, Європи і світу. Сьогодні вже стало ясно, що диктатор-терорист Володимир Путін є не тільки військовим злочинцем, але й цинічним плутократом, оголтілим приборником радянщини, провідником «русского міра», який намагається оволодіти світом. Звільнення від «путінізму», облуди марксизму-ленінізму, очищення суспільства від залишків «радянщини», насадженої суспільству більшовицько-радянським режимом за більш як 70-річний період його безроздільного володарювання, залишається завданням актуальним і невідкладним. Зупинюся на його розгляді більш детально.

Виклад основного матеріалу. «Радянщина» є утаємниченим феноменом радянської історії, її осмислення на рівні суспільної та індивідуальної свідомості, стереотипів мислення та поведінки, сформованих під жорстким компартійним впливом (тиском) декількома поколіннями радянських людей, розпочинаючи від більшовицького перевороту 1917 року, створення та розпаду колишньої радянської імперії під промовисто-крикливою назвою СРСР. «Радянщина» – це вкрай обтяжлива спадщина більшовицького режиму, описати яку «одним розчерком пера» досі не вдалося жодному з безпосередніх чи опосередкованих критиків, ворогів і навіть провідників цього потворного явища. І це не дивно. Адже сама ідеологія, на якій вона визрівала, була зіткана з наративів, хибність чи частково позитивне значення яких досі залишається предметом гостро непримиренних філософських, наукових і політичних дискусій.

За визначенням, «радянщина» – це норми, традиції, звичаї, створені людьми для виживання в неймовірно важких, нелюдських умовах, насаджених радянським режимом; це спосіб життя, вибудований на їх хибному розумінні пріоритетів жит-

тевого процесу; це плетиво наративів, цінностей (антицінностей), за якими жив, творив, проривався до вершин суспільного й індивідуального успіху або ж падав у прірву глобального провалу радянський люд унаслідок безрозсудної діяльності чи прямого злочину проти народу, який цілеспрямовано скоював ворожий йому (народові) більшовицько-комуністичний режим.

«Радянщина» пронизувала собою всі сфери суспільного й індивідуального життя людей того суперечливого періоду, а отже, сама була явищем суперечливим. Вона формувалась і розросталась у сфері виробництва й розподілу матеріальних і духовних благ, у політиці та культурі, у середовищі елементарного побуту, у царині художньої творчості й відповідальності за вияв своєї власної думки та дії, у взаємодії народів, націй і національностей, релігії та інших сфер життєдіяльності багатомільйонного народу, «силою партії» зітканого з різних етносів, народностей, націй та їх ментально різноспрямованих культур під промовистою назвою «єдиний радянський народ». Вона настільки «вїлась» у свідомість і практичну поведінку «радянських людей», що розрізнити «добро» і «зло», «дійсність» і «вимисел», «істину» і «брехню» у яких досі неможливо.

Ідеологічним джерелом «радянщини» стало вчення Маркса – Енгельса – Леніна щодо потреби в перетворенні світу на комуністичних началах; її матеріальну основу становив злочинно-руйнівний акт ліквідації приватної власності; політичну основу «радянщини» визначають наративи щодо пролетаріату як «найбільш передового і прогресивного класу», головного суб'єкта (та рушійної сили) цього процесу («могилишка капіталізму»), який після перемоги соціалістичної революції мав встановити власну диктатуру й розпочати творення нового світу – світу без насильства й експлуатації людини людиною, світу загальної рівності – комуністичного суспільства. Нічого подібного до цього часу історія ще не знала. Звісно, мрійників, романтиків і фантазерів у ній було більш ніж достатньо. Однак дійти до руйнації

основ соціальності («до оснований») і створення на його руїнах «нового світу», у якому «кто был никем, тот станет всем», міг тільки «хворобливий розум», який не знає ні історії, ні культури, ні реального життя цивілізації. Як справедливо відзначав канадсько-американський науковець Стівен Пінкер, «Карл Маркс не володів багатством і не командував армією, однак ідеї, які він нашкрябав у читальній залі бібліотеки Британського музею, накреслили курс усього ХХ століття й далі, спотворивши життя мільярдів людей» [4, с. 351].

«Радянщина» є злоякісною раковою пухлиною, яка проникла й оселилась разом із марксизмом у хворобливому організмі післяреволюційної Росії та інших народів, які входили до її складу. Вона зростала, підсилюючись потом і кров'ю народу, на тлі якого розгорталася і зрештою піднялася до рівня безпосередньої загрози цивілізаційному способу життя людей, духовності й культури, етико-естетичних цінностей, релігії, іншим формам соціальності. Характерним є те, що ця «хвороба» розросталася за сприяння і під жорстким контролем компартійної влади. У системі «розвиненого соціалізму» вона стала вже невиліковною. Руїни, що утворилися після розпаду СРСР, утвердження в Росії влади Путіна стали для неї останнім притулком, середовищем руйнівної агонії, що захоплює із собою нові й нові форми створення культури, підштовхує до її руйнації.

Минуле колишнього СРСР оцінюється сьогодні далеко не однозначно. Прибічники та послідовники марксизму, так звані правовірні марксистки, досі розглядають його як триумф «нової соціальності», як «начало нової історії людства». Між тим більш чисельна група продуктивно мислячих вчених, політиків і пересічних громадян, не менш амбітних критиків марксизму та побудованого на його підвалинах радянського способу життя стверджує, що все, що створювалося в ту суперечливу епоху, було якщо й не хибним у повному розумінні цього поняття, то у всякому разі вкрай суперечливим, а отже, неприйнятним. Значна кількість простих громадян, керівників

виробництв, науковців, діячів культури та мистецтва, освітан і більша частина духовенства не тільки не сприймали запропоновані більшовиками нововведення, але й активно боролися «проти соціалізму та комунізму» як проти найбільш глибокого «зла історії». Ні революцію, ні створений більшовиками спосіб життя, ні ті норми, за якими треба було жити в «комуністичній імперії», вони категорично не приймали, будь-які соціальні реформи, які пропонувала влада, ігнорували, розвінчували, саботували, руйнували, унаслідок чого як самі, так і їх родини підпадали під осудження й репресії, виселення за межі держави, відторгнення від участі у творчості. Цілком зрозумілим є те, що їх оцінка минулого СРСР була жорстко негативною, визначеною практично як «суцільна помилка історії людства».

Існує також і третя група інтелектуалів – поміркована, мовчазна, утаємничена «мислячого люду». Вона воліла мовчати. Здебільшого ця частка громадян пристосовувалася. Свідомо чи підсвідомо, приймаючи чи відсторонюючись від влади, за внутрішнім переконанням, покликком серця чи за страхом за своє життя, ці люди просто жили й працювали, намагаючись обійти ідеологічні решітки, поставлені владою. Були серед них і такі, які щиро вірили в можливість досягнення «обіцяного земного раю» і досить переконано оспівували партійні наміри щодо його розбудови, кидали у вітвар перетворень власну працю, інтелект, здоров'я та життя. Захоплені ентузіазмом палких прибічників режиму, сприймаючи партійні настанови як «керівництво до дій», саме ця частина громадян становила своєрідний кістяк населення колишнього СРСР, яке просто жило, творило, дещо створювало, вибудовувало, досягало.

Хто може заперечити видатні досягнення радянських вчених в освоєнні космосу, будівництві атомного криголама, зведенні Асуанської греблі у Єгипті, конструюванні надважкого транспортного літака «Мрія»? Не менш вражаючими, визнаними світом, є творчі здобутки в духовній сфері – ліквідація неграмотності, розвиток народної

творчості, зокрема художниці Марії Примаченко, академічні досягнення (методики, технології навчання та виховання дітей у школі) Антона Макаренка та Василя Сухомлинського, здобутки в галузі сердечної медицини Миколи Амосова, технології зварювання і з'єднання матеріалів Бориса Патона... Як кажуть, люди жили, творили й перемагали і, як результат, досягли певних успіхів у розвитку промисловості, сільського господарства, духовного виробництва та культури.

Щоправда, більшість так званих видатних досягнень були якщо й не «дутими» у прямому розумінні цього слова, то у всякому разі безпідставно звеличеними, причому не за своєю справжньою значущістю, а за ідеологічно-політичним сенсом. Порівняно з аналогічними зразками, створеними на Заході, продукція, «створена в СРСР», помітно програвала у якості, надійності, ефективності. Радянські люди жили в «примітивному світі» й неодмінно дивувалися, доторкнувшись до забезпеченого, високотехнологічного і якісного західного способу життя, яке здавалося їм «раєм». Виїхати «на Захід» із країни «розвиненого соціалізму» вважалося коли б чи не вершиною успіху, а може, і щастя.

Примітивізм соціалістичного й комуністичного будівництва посилювали досить часті провали, збочення й відверті помилки, обумовлені «більшовицько-комуністичним недомислієм». І це не дивно, адже більшість керівників (так званої номенклатури) були людьми малоосвіченими, недалекими, чванливими й безвідповідальними. Достатньо згадати глобальні провальні техніко-технологічні проекти на кшталт будівництва Біломорсько-Балтійського каналу, освоєння цілинних земель, повороту північних річок, будівництво БАМу та славнозвісної Чорнобильської атомної станції тощо. За «хитромудрими порадами» партії люди намагалися їх не помічати і навіть виправдовувати як нібито наслідок випадкового збігу обставин. «Не помічали» вони й забезпеченого життя партійної еліти, непоодиноких «цеховиків», відвертих злодіїв та бандитів. Те ж саме

стосується переслідувань інакомислячих, голодоморів і репресій, що знекровлювали народи більшовицької імперії. Засліплена всесильною ідеологією та пропагандою, не знаючи правди, дійсної історії, реальних трагічних сторінок історії, досить помітна частка радянських людей пишалася сформованим способом життя, почувала себе в ньому комфортно, вважала його коли б чи не найбільш відповідним поняттю природи людини, її призначенню в цьому світі, тожкою історично сформованим нормам людяності. Дехто дотримується подібної установки й сьогодні.

У масі знервованого, збудженого, розгубленого й заляканого люду, обдуреного владою, різноспрямовані погляди й оцінки зіштовхувалися, перепліталися, що формувало середовище подвійної моралі, невизначеності, у якому люди жили не інакше як у крайній «недовірі до всяк і всього», особливо до влади, існували «як доведеться», здебільшого як «самі по собі». Життя такого суспільства супроводжував постійний страх. Компартійна влада міцно тримала людей у своїх обіймах, намагалась «провести (реалізувати) свою партійну лінію». Щось приживалось, щось – ні. Захлинаючись у потоці хаосу, більшість народу і «партія», що захопила владу, жили «своїм умом», оцінками, прогнозами. Дещо (і дехто) приймали або відсторонялися, захоплювалися і обурювалися, раділи більш-менш помітному успіху або ж протестували, виходили на майдани, нерідко брались за зброю.

Аналізуючи життя народів в СРСР, видатний американський політолог Френсіс Фукуяма констатував «... позірний рівень розвитку цієї країни», який виявився «... чимось на кшталт «потьомкінського села». «Більшовики за допомогою грубої політичної волі та насильства, – зазначає вчений, – створили надзвичайно штучну систему, яка зовні здавалася дуже могутньою аж до моменту її розпаду. Головна проблема цієї системи полягала в площині моралі: люди, які жили під її владою, зокрема й багато тих, хто зійшов на верхні щаблі ієрархії в комуністичній партії, не вірили в її легітимність...» [5, с. 16].

На жаль, історія повернула таким чином, що під жорстко організованим тиском компартійної системи традиційні цінності, сформовані історією, поступово витіснялися. Натомість утверджувалися правила елементарного «виживання», а ще більше – сформовані владою норми, наскрізь пронизані домінуючою ідеологією. У своїй єдності вони й закріпилися в історії як «радянщина». Життя в країні «розвинутого соціалізму» перетворилось у сіре плетиво подій, які нічого не давали – ні розуму, ні серцю. Більшість знедоленого люду, наскрізь окутаного облудливою пропагандою, не жили, а існували. Подібне життя мало чим відрізнялося від тваринного.

Досить рельєфно, правдиво й переконливо його описав знаменитий український поет-шестидесятник, правозахисник, член Української Гельсінської групи, переконаний борець за незалежність України **Василь Стус** (1938–1985). Життя та творчість знедоленого люду в системі «розвинутого соціалізму» поет характеризував як «втрату цінностей», віри, надії і любові – усього того, про що мріяв і що намагався утвердити для всіх власною творчістю:

І ось вона, утрата всіх жалів:
ні матері, ні батька, ні дружини.
Долучений до власної руїни
геть душу об уламки обсадив.
І так живу, мов непотрібний пес,
давно одбіглий власної домівки,
що все собі не віднайде криївки
од спогадів, од сонця, од небес
і од самого себе. Ні жадання,
ні розпачу, ні гніву, ні надії.

Отак: живи – і скній, живи і скній...

(Василь Стус. Політмистети. Вибране. Київ, 2023. С. 89).

Життя більшості людей колишнього СРСР перетворилось у суцільне «скіння», у душевні муки, знемагання від одноманітного й довгого виконання чогось незрозумілого та безглузкого, у безнадійність. Його духовним (насправді вкрай бездуховним) принципом стало лєнінське гасло: «Моральним є те, що слугує завершенню побудови комунізму!» Можна лише здогадуватись, яку шкоду заподіяла така мораль

людині й суспільству. Батьківські традиції і совість, одвічно притаманне українцям миролюбство й людинолюбство, пошана праці, бережливість, інші благородні людські чесноти виявилися коли б чи не на смітнику історії. Багато в чому там же вони залишаються й на сьогодні. І хоча розуміння людьми історії та сьогодення, моралі та релігії, добра і зла є значно вищим, більш реалістичним і конструктивним, ніж півстоліття тому, залишки «радянщини» все ще існують й стримують (а може, й відсторонюють) людину від свідомо-самостійного соціокультуротворення.

Звісно, минуле не зміниш. Те, що було, залишається в історії назавжди. Інша річ, як його розуміти сьогодні. Це ще раз підкреслює потребу в скрупульозному, науковому осмисленні минулого, інтерпретації досягнень і втрат, цивілізаційних злетів і соціальних провалів. Воно – минуле – живе в свідомості й почуттях людей, а тому безсумнівно впливає на сьогодення й буде впливати у більш віддаленому просторі та часі. А це означає, що його (минуле) треба досконало вивчати як сьогодні, так і впродовж наступних років. При цьому слід враховувати, що практично кожне з «досягнень» «реальної історії» має не тільки «лицеву» («парадну»), але й «тіньову» сторону, у якій приховується соціальний негатив, що неодмінно їх супроводжував.

Найбільш глибоким провалом соціокультурного та державотворення радянської епохи було те, що цей процес здійснювався на хибній духовній основі, без реального вивчення стану справ і експектацій обездоленого царизмом люду, вибудовувався на суцільному суб'єктивізмі її лідерів, особливо Володимира Леніна, Йосипа Сталіна, загалом партії комуністів-ленінців та їх ставлеників на різних ділянках так званого соціалістичного й комуністичного будівництва.

Не маючи можливості отримати більш-менш пристойну освіту, будучи невігласами в царині науки, більшість із них навіть марксистську теорію трактували «як заманеться», пристосовували її до потреб «поточного моменту». «Ми в університетах

не навчалися», – хизувались партійні та державні діячі тогочасного періоду, нав'язуючи народу вкрай суб'єктивні, більшою мірою помилкові рішення. Захопивши владу, вони цілеспрямовано переслідували вільнодумців, людей творчої снаги, виробничників-новаторів, політиків-державотворців, філософів та істориків, загалом представників всіх напрямів та шкіл, які дозволяли собі висловити думку, протилежну офіційній – державній, партійній.

Історично відомим є факт злочинського рішення радянської влади щодо каральної кампанії за ініціативою В. Леніна щодо витурення за кордон відомих представників вітчизняних інтелектуалів, не лояльних до влади більшовиків. Декілька сотень визнаних світом мислителів – філософів, науковців, письменників, діячів культури й мистецтва назавжди покинули країну, втратили зв'язок із батьківщиною, вимушено дарували свої надбання іншим народам і культурам світу. Довгий час радянська влада не визнавала такі науки, як соціологія, пізніше – генетика та кібернетика. Наука загалом залишалася за кадром державо-будівничих процесів. Без науки, як без керма і вітрил, суспільство рухалося навмання, приймало помилкові рішення, отримувало непередбачувані виклики.

Свого часу в суспільно-духовному просторі періоду «розвинутого соціалізму» «розгулював» такий політичний анекдот: чоловік Петро запитує Івана: «А як ти думаєш, Іване, комунізм придумали вчені чи комуністи?». «Звичайно комуністи, – відповідь той, – бо якби цим питанням займалися вчені, вони спочатку б на собаках перевірили!». І це показово. Люди бачили (а може, відчували) несправжність того, що діється, у своїй більшості не приймали перетворення, які нав'язувалися, часто-густо не тільки «поза кулісами», але й відверто публічно чинили спротив, висміювали їх, піднімалися на збройні повстання. Загальна неувага до науки, недовіра до її висновків, обґрунтувань і прогнозів, зверхність щодо вчених була (і багато в чому все ще залишається) наративом «радянщини», який підлягає якнайшвидшому викоріненню.

Історично відомо, що за роки існування радянської «всенародної влади» вона переборола народ, зневільювала непокору та сміх, придушувала жорсткими переслідуваннями та репресіями до такої міри, що навіть із внутрішньою недовірою до влади більшості громадян у суспільстві утвердився наратив «всенародної підтримки» її незрозумілих і вкрай непоширених перетворень. Дивно, але факт, комуністична партія настільки задурила свідомість простого люду, що «протрималася» майже століття – аж до розпаду СРСР! У часи її ганебного падіння, коли тисячі колишніх «правовірних комуністів» викидали на смітник свої партійні квитки, ніхто не обурювався, не мітингував, а головне – на ставав на захист колишньої «всеперемагаючої сили».

Тотальна ідеологізація суспільного й індивідуального життя людей, переслідування та репресії проти незговірливих забезпечили утвердження в свідомості громадян таких хибних і злочинних щодо людства наративів, як «марксизм-ленінізм – найбільш передове наукове вчення сучасності», «партія – розум, честь і совість нашої епохи», «соціалістичний спосіб життя – найкращий у всьому світі», «комунізм – світле майбутнє всього людства» тощо. Усе це й багато іншого, освяченого компартійною системою в минулому, стало своєю рідною платформою «радянщини», яка спотворила спосіб життя людей, фактично вивела його із загального потоку цивілізаційного розвитку людства.

Сьогодні «радянські» наративи викликають не більше ніж посмішку. Однак для викорінення їх із свідомості людей цього замало. Путінський режим задався завданням їх відродження, такою ж глибиною і обширом, як і відродження колишнього СРСР, марксистсько-ленінської ідеології, імперської величі Росії, тоталітарного режиму, досягнення ідеї панування над світом. Задля цього він розпочав війну. Спочатку проти України, а далі – проти Європи і світу.

Воістину справедливим є вислів: «Так смішно, що аж плакати хочеться!». У дійсності ж, «радянщина» – це не сміх, це – світове зло, зрощене російськими більшовиками-ленінцями, всіяне на загал обдуреному, напівсвідомому людству у формі партійних гасел, передвиборчих програм сьогоденно-тимчасових, сумнівних політичних лідерів, які прагнуть до одноосібної влади над світом.

Як підкреслювалося, на жаль, багато із цих «лідерів» залишилися й активно діють в Україні ще й сьогодні. Вони перефарбувалися, змінили риторичку, виховують внуків і... працюють, далеко не на користь України. Вони мімікрували, «розчинилися» в оновленому соціумі, розікрали «партійні та комсомольські кошти», стали «лідерами приватизації», бізнесменами, банкірами, підприємцями, власниками новостворених фірм, пролізли у владу й солідарно підтримують одне одного в протидії розвитку української незалежної держави. Варто було б поцікавитися, хто з «колишніх правовірних ленінців» перетворився в олігарха і з якої посади він стартував, перетворюючи державні (народні) кошти, підприємства, природні ресурси у свою власність. У період війни, потрапивши під окупацію, лєвова частка з них пішла на зговір з відвертими бандитами, стали активними (чи пасивними) колаборантами, очолили владні структури на окупованих територіях і працюють на підтримку російського агресора проти українського народу – поширюють проросійські наративи, залякують населення «непереможною величию Росії», займаються елементарним шпигунством. Щиро покаяться і розірвати свою спорідненість із комуністичним минулим, переосмислити його в контексті демократичного світогляду, незалежності й справжньої свободи змогли лише одиниці.

(Продовження та завершення див.:
ст. 2, «Вища освіта України», № 3, 2024)

ЛІТЕРАТУРА

1. Геллер, М. Я. (1985). Машина та гвинтики. Історія формування радянської людини. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 335 с.

2. **Каганов, Ю. О.** (2019). Конструювання «радянської людини» (1953–1991). Запоріжжя: Інтер-М, 432 с.
3. **Плохій, С.** (2019). Остання імперія. Занепад і крах Радянського Союзу. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 512 с.
4. **Пінкер, С.** (2019). Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ. С. 351.
5. **Фукуяма, Ф., & Гантінгтон, С.** (2020). Політичний порядок у мінливих суспільствах. Київ. С. 16.

REFERENCES

1. **Hiellier, M.Ya.** (1985). *Mashyna ta hvyntyky. Istoriia formuvannia radianskoi liudyny [Machine and cogs. The history of the formation of the Soviet man]*. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 335 p. [in Ukrainian].
2. **Каганов, Ю.О.** (2019). *Konstruiuvannia "radianskoi liudyny" (1953-1991) [Construction of the "Soviet man" (1953–1991)]*. Zaporizhzhia: Inter-M, 432 p. [in Ukrainian].
3. **Plokhii, S.** (2019). *Ostannia imperiia. Zaneпад i krakh Radianskoho Soiuzu [The last empire. Decline and collapse of the Soviet Union]*. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub "Klub Simeinoho Dozvillia", 512 p. [in Ukrainian].
4. **Pinker, S.** (2019). *Prosvitnytstvo sohodni. Arhumenty na koryst rozumu, nauky ta prohresu [Enlightenment today. Arguments in favor of reason, science and progress]*. Kyiv. P. 351 [in Ukrainian].
5. **Fukuiaama, F., & Hantinhthon, S.** (2020). *Politychnyi poriadok u minlyvykh suspilstvakh [Politychnyi poriadok u minlyvykh suspilstvakh]*. Kyiv. P. 16 [in Ukrainian].

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

УДК 316.7:17.021.4-043.86
DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).02

Андрій СЛИВІНСЬКИЙ

аспірант

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0000-8998-5157>

СОЦІОКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ФАКТОР ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ ЛЮДСТВА

Перспективи еволюціонування людства коректно інтерпретувати системним об'єктом, а втілення таких перспектив на практиці залежить від багатьох факторів, які є водночас елементами цієї системи. Здебільшого дослідники цілком аргументовано привертають увагу до певної сукупності детермінант, що визначають конкретно-історичного поступу людства за висхідним сценарієм. Здебільшого це фактори, які забезпечують локальну еволюцію, а сукупність цих локальних результатів формує глобальну еволюцію – еволюцію людства. Однак глобальний успіх не завжди досягається через механічну сукупність локальних результатів. Крім того, існує універсальна детермінанта, яка визначає перспективи еволюціонування людства – це соціокультурна взаємодія: вона спроможна забезпечувати успіх еволюціонування на глобальному та трансчасовому рівнях.

Ключові слова: соціокультурна взаємодія, ефективність суспільства, детермінативна зумовленість еволюції людства, комунікативний обмін, цивілізаційний підхід, картина світу, критеріальний консенсус.

Andriy SLIVINSKYI

SOCIO-CULTURAL INTERACTION AS A FACTOR OF THE EVOLUTION OF HUMANITY

It is correct to interpret the prospects for the evolution of humanity as a system object, and the implementation of such prospects in practice depends on many factors that are at the same time elements of this system. For the most part, researchers, with good reason, draw attention to a certain set of determinants that determine the specific historical progress of mankind according to the upward scenario. As a rule, these are factors that ensure local evolution, and the totality of these local results forms global evolution – the evolution of humanity. However, global success is not always achieved at the expense of a mechanical set of local results. In addition, there is a universal determinant that determines the prospects for the evolution of humanity – this is socio-cultural interaction: it is able to ensure the success of evolution on a global and transtemporal level.

Key words: socio-cultural interaction, efficiency of society, deterministic conditioning of human evolution, communicative exchange, civilizational approach, worldview, criterion consensus.

Актуальність. Людство є ефективним і значною мірою можливим настільки, наскільки воно функціонує на принципах со-

ціокультурного взаємопотенціювання. Одним із показових історичних прикладів, які вже набули статусу мему й концептуальної

метафори, є феномен Шовкового шляху, який, крім суто торговельної функції, виконував і в різних модифікаціях продовжує виконувати функцію соціокультурного обміну на взаємовигідних умовах.

Однак слід враховувати, що варіативність соціокультурних впливів і обмінів надзвичайно розлога, а чимало з них (висловлюючись коректніше – більшість) мають на меті не взаємовигідне еволюціонування всіх сторін соціокультурної взаємодії, а забезпечення конкурентних переваг і світоглядно-аксіологічного домінування певних культурно-цивілізаційних пріоритетів, яким решта людства має слухняно підкорятися.

Такий de-facto асиміляційний тренд призводить до тієї уніфікації, у якій навіть за великого бажання важко розгледіти взаємовигідну еволюцію всіх соціокультурних складових людства. І це не дивно, бо в цьому разі доводиться констатувати не стільки еволюцію, скільки інволюцію людства, тобто його становлення не за висхідною, а за низхідною траєкторією розвитку. Таке *проблемне поле*, власне, й окреслює *предметні межі* цього дослідження.

Мета – здійснити аналіз соціокультурної взаємодії як фактора еволюціонування людства – насамперед крізь призму проблемних викликів, загроз і небезпек, притаманних нашому сьогоденню.

Виклад основного матеріалу. У фаховому середовищі існує консенсус із приводу того, що найбільш високі шанси для перспектив ефективного суспільного ладу забезпечують вільні ринки, дотримання прав людини, верховенство права й обрання урядів, діяльність яких обмежується незалежною судовою владою, вільною пресою та енергійним громадянським суспільством. І це стосується не лише суспільного ладу в окремо взятій країні, а й на глобальному рівні. Утім, такий підхід не вичерпує собою всього інструментального діапазону, завдяки якому забезпечується ефективність суспільного ладу – він є лише, скажімо так, *інституційним*, а інституційна складова завжди утворює хоч і істотно *необхідне атрибутивне* опертя ефективності,

проте воно ніколи не було й бути не може **достатнім та імперативним**.

У цьому контексті закономірно виникає запитання: який фактор (чи сукупність факторів) забезпечує і навіть гарантує еволюціонування людства за висхідним трендом – у напрямі послідовного й неухильного підвищення рівня ефективності суспільного ладу? Цим фактором є взаємовигідний обмін, взаємотенціуюча взаємодія різних соціокультурних кластерів. У цьому разі йдеться не лише й у більшості випадків не стільки про *торговельно-економічну складову обміну і взаємодії*, скільки про **соціокультурну транспарентність**, яка нівелює вкорінену в кожному суверенному соціокультурному чиннику інстинкт ксенофобії – тієї недовіри до «Інших» як передумови всіх протистоянь, конфліктів і воєн. Переконливість цього аргументу можна простежити ще на прикладі взаємовигідного співжиття «паралельних гілок людства (у тому числі тих, нащадками яких є сучасні люди, наприклад Homo habilis, Homo ergaster, Homo heidelbergensis, Homo erectus та інших)» [7].

Між цими гілками існувало чимало антропоморфічних відмінностей, проте вони в абсолютній більшості випадків не були підставою для ксенофобії і конфронтації. Чому? Основною причиною вважається дуже хиткий онтологічний статус і похмурі перспективи розвитку кожної з гілок людства, що спонукало до пошуку ефективних засобів взаємодії, а не взаємопоборювання. Натомість посилення ксенофобії і конфронтації робило перспективи виживання ще більш химерними, тому така альтернатива й стратегема були категорично неприйнятними.

Чергове запитання, яке потребує аргументаційно переконливої відповіді, має такий вербальний формат: що сприяє соціокультурній транспарентності; інакше кажучи, що лежить в її основі? Чимало дослідників ставлять соціокультурну транспарентність у залежність від фактора номадизму, тобто своєрідного кочівництва в найрізноманітніших формах, яке нібито забезпечує латентне соціокультурне вза-

емопроникнення. За твердженням представників цього концептуального підходу, хоча тематика номадизму здебільшого асоціюється з епохою постмодерну, насправді явище номадизму було притаманне людству споконвічно – навіть сам факт розселення людей по всій планеті є втіленням апріорного номадизму, імперативно притаманного природі людини й людства.

Із цього приводу варто зробити декілька принципів зауважень, які слід враховувати для потреб коректного позиціонування номадизму. Насамперед треба мати на увазі, що необхідно виокремити явища і процеси, які є позитивними для еволюції людства, тобто які забезпечують **еволюцію**, а не **інволюцію** людства. Тож виникає чергове запитання: чи сприяє еволюції людства номадизм, чи забезпечує і гарантує він таку мету? Негативна відповідь практично не підлягає сумніву, оскільки номадизм у багатьох аспектах і за багатьма параметрами субстанційно протистоїть усталеній парадигмі розуміння цивілізації, її змістовних і функціональних ознак.

Щоб проілюструвати цю тезу, достатньо вдатися до послуг історичної аналогії з класичними репрезентантами номадизму – так званими народами моря, які близько 1200 р. до н. е. призвели до краху цивілізації епохи бронзи. Саме експансія мультіетнічної групи під умовною назвою «народи моря» на терени Близького Сходу та Єгипту підписала історичний вирок усьому конкуруючому тріо цивілізацій епохи бронзи – Мікенам, Єгипту та Хетті.

Принагідно зазначимо, що виокремлюють щонайменше дев'ять етнічних складових народів моря. Ледве не всі вони досі залишаються неідентифікованими за критерієм етнічної приналежності. З високою вірогідністю можна стверджувати хіба що про згаданих у Біблії філістимлян як одну із дев'яти складових. Утім, існує непорушний консенсус із приводу того, що народи моря є класичним втіленням номадизму – як функціонально-інструментального, так і в сенсі способу й стилю життя.

Так само в абсолютній більшості випадків еволюції людства не сприяла торгівля

рабами. Між іншим у часовому діапазоні XV – XVIII століть з території України в регіон Північної Африки було вивезено понад 2,2 млн жінок. Саме цей історичний епізод работоргівлі призвів до істотної зміни кольору шкіри в багатьох територіальних ареалах Північної Африки (йдеться про територію сучасної Лівії, Тунісу, Алжиру та Марокко [24]).

Тематика соціокультурної взаємодії як фактора еволюціонування людства актуалізує аспект не лише симбіозу, а й культурно-цивілізаційної демаркації, змістовного розмежування, оскільки ефективна єдність можлива лише як наслідок попереднього усвідомлення смислових, значеннєвих і аксіологічних відмінностей. Із цього приводу варто визнати, що «людина не може вибрати культуру, бо культура сама «вибирає людину» – в тому сенсі, що неухильно притаманна їй за результатами самої логіки життєвого процесу так само, як певна етнічність, мова й інші успадковані атрибути соціального буття. Натомість вибір людиною цивілізаційного вектора (напряму, ієрархії) цілком можливий і за багатьох обставин навіть неминучий» [16, с. 629]. Із цього приводу існує чимало іронічних і навіть курйозних історичних паралелей [19].

Також слід розуміти, що «міжцивілізаційний антагонізм лежить в основі політичного й геополітичного протистояння. Не випадково, згідно з оцінками більшості представників експертного середовища, в оглядовому майбутньому зіткнення геополітичних інтересів реалізовуватиметься як зіткнення цивілізацій, а найважливіші демаркації і безкомпромісні конфлікти визначатимуться соціокультурними аргументами» [18, с. 15–16].

У книзі «Зброя, мікроби та сталь» Джаред Даймонд проаналізував сукупність факторів, які забезпечили домінування західної цивілізації впродовж кількох попередніх століть [20]. Згідно з аргументацією автора, після завершення останнього льодовикового періоду мисливці-збирачі цілком логічно й закономірно почали одомашнювати диких рослин і тварин, проте вирішальну перевагу отримали соціуми,

які відали перевагу виробництву продуктів харчування. Двома іншими детермінантами історичного успіху були опірність імунітету мікробам і зброя як інструмент захисту й нападу. Суспільства, які володіли цими трьома інструментами, могли не лише захищати себе від зовнішніх зазіхань, а й здійснювали ефективну експансію, знищуючи сусідів за допомогою зброї і хвороб, до яких у їхніх організмів була опірність.

Як зазначає професор університету Торонто Стівен Пінкер, у межах формально єдиної людської природи споконвічно ведуть безкомпромісну боротьбу антагоністичні спонуки – ангели (емпатія, раціональне й критичне мислення, самоконтроль) і демони (прагнення домінувати, заздрість, помста, насильство) [14]. Фундаментальна проблема полягає в тому, що неконфронтаційне поєднання таких субстанцій навіть у межах одного соціокультурного кластера є завданням нелегким, а забезпечити це поєднання на міжкультурному, міжцивілізаційному й глобальному рівнях підвищує рівень складності якщо не на порядок, то щонайменше в рази.

Цей аспект має різні предметні відгалуження. Наприклад, у книзі «Культурна карта: розшифрування того, як люди думають, керують і виконують справи в різних культурах» Ерін Майєр аналізує вплив культурних відмінностей на міжнародний бізнес, на багатьох прикладах ілюструючи, як найбільш успішні лідери світу орієнтуються у складних культурних відмінностях у мультикультурному середовищі [27]. Будучи професором однієї з провідних міжнародних бізнес-шкіл світу (INSEAD), авторка розкриває специфіку моделей спілкування та бізнес-систем у різних частинах світу, аргументовано стверджуючи, що успіх політики й бізнесу у все більш глобалізованому світі вимагає навичок орієнтування (смысло-значеннєвої навігації) в культурних відмінностях і насамперед – у декодуванні ієрархій смислів чужих культур.

Відповідно до концептуалістики Нікласа Лумана, соціокультурний дослідницький підхід оперує доволі розлогим

і значною мірою розмитим тематичним дослідницьким спектром: тут береться до уваги і вплив культурних та цивілізаційних факторів на динаміку соціальних процесів, і детермінативні впливи образно-символічних ієрархій, ментальності, стереотипів, стилістики аргументації, інтерпретації, комунікації, тощо – кожен із перерахованих аспектів і чимало інших у різний спосіб віддзеркалюють сутність соціокультурної складової суспільного життя. Наведені аспекти об'єднують кожен соціум не лише конкретно-історичного періоду, а й у трансчасовому форматі. Саме завдяки ним явище соціокультурної спадкоємності та знаннєвої кумулятивності стає не просто можливим, а й неухильним.

Критеріальна багатоманітність і неостаточність постає водночас перевагою та недоліком соціокультурного дослідницького підходу: перевагою можна вважати інтерпретаційну евристику, обумовлена можливістю гнучко реагувати на різні проблемні виклики й альтернативи; натомість недоліком є аргументаційний волюнтаризм і суб'єктивізм, який підриває довіру до висновків і пропозицій. Такий стан пов'язаний насамперед і головню з труднощами теоретико-концептуального дорослішання – він притаманний практично кожному відносно молодому дослідницькому підходу, тому такі реалії варто сприймати як закономірний етап становлення, який із часом неухильно набуде більш виразних критеріальних ознак.

А поки що слід враховувати, що **кожне соціокультурне середовище конкретно-історичного формату володіє власними уявленнями про нормативність, бажаність і неприйнятність** щодо найрізноманітніших аспектів своєї життєдіяльності. Такі уявлення більшою чи меншою мірою обов'язково відрізняються від аналогічних уявлень не лише інших соціокультурних середовищ, а й від власних уявлень, притаманних іншій конкретно-історичній стадії свого розвитку. Як наслідок – **репрезентанти різних соціокультурних ойкумен застосовують різні стереотипні маркери, смислові й критеріальні лекала**, а також,

послугуючись терміном Вільфредо Парето, сітку дериватів. Між іншим якраз ігнорування такої специфіки й лежить в основі абсолютної більшості непорозумінь і різнотлумачень, пов'язаних із тлумаченням вердиктів інших соціокультурних середовищ щодо резонансних світоглядних альтернатив і аксіологічних перехресть.

Зазначена несумісність (культурно-цивілізаційна, ментальна, аксіологічна, світоглядна, конфесійна тощо) – це об'єктивна й закономірна даність, закладена на рівні етиології, субстанційного статус-кво. На поверховому ілюстративному рівні це означає, що явища, тенденції і проблемні виклики, які в межах одного соціокультурного середовища мають статус «не комільфо», у межах іншого соціокультурного кластера можуть вважатися цілком прийнятними або бути об'єктом індивідуального ставлення з огляду на свою неістотність, маргінальність і периферійність.

Як слушно зазначає Тарас Лаврук, «якщо не рахуватися з культурно-цивілізаційними та історичними особливостями світосприйняття, то навіть паперові маки можуть стати причиною дипломатичних скандалів». Зокрема, у 2010 році влада Китаю вкрай негативно відреагувала на пришпилені до одягу членів британської делегації в Пекіні паперові червоні маки як знак пам'яті про загиблих у війнах. У Британії в жовтні – на початку листопада відбувається благодійна кампанія *Poppy Appeal* (від англ. *poppy* – «мак») зі збору коштів для ветеранів війн. Кожен жертводавець у ветеранській організації отримує червоні паперові маки, які прийнято пришпилювати на одяг. Однак у Китаї мак асоціюється з опіумними війнами, розв'язаними Великою Британією і Францією проти Китаю з метою захисту торговельних інтересів (передовсім торгівлі опіумом). Тож офіційний Пекін відреконував носіння маків британською делегацією «неприйнятним», а офіційний Лондон у відповідь заявив, що його делегація маки не зніме [10, с. 346].

Зрештою, історія людства насичена багатьма прикладами соціокультурної несумісності смислів і значень – наприклад, у

східній культурній традиції мовчазність є вираженням духовного, тоді коли в західній то всього лише ознака нездатності, неспроможності висловлювання» [3, с. 33]. Ось ще одна виразна ілюстрація: «Оскільки в мусульманському мистецтві заборонено зображати живих істот, то це табу гіперкомпенсується неймовірними візерунками-арабесками: попри позірний хаотизм, їх зображення підпадає під чітку регламентацію симетрії і періодичності» [16, с. 23].

Треба визнати, що на теоретико-концептуальному рівні подібну специфіку доволі переконливо звів до спільного аргументаційного знаменника фундатор дослідницького напрямку етнології Гарольд Гарфінкел ще понад півстоліття тому [22]. Власне, етнологія якраз і є сферою знань про соціокультурну навантаженість смислів і значень, про внутрішню логіку їх стереотипізації і закономірності канонізації. Саме відгалуженням цієї сфери знань є теорія фонових очікувань, яка окреслює принципи смислової конотації відповідно до специфіки конкретно-історичної соціокультурної навантаженості.

Соціокультурна навантаженість смислів і значень істотно обумовлена фактором менталітету як сукупності автоматизмів сфери свідомості й підсвідомості, котра формує способи бачення світу й уявлення людей, що належать до однієї соціокультурної спільноти. Оскільки в основі поняття «менталітет» лежить латинське слово *mens*, що позначає водночас і мислення, і розум, і деякі інші споріднені, але нетотожні процеси, то цей фактор зумовив полісемантичність менталітету, труднощі його тлумачення.

Як понятійний конструкт менталітет первісно був покликаний виконувати функцію засобу об'єктивізації історичного знання, способу реконструкції історичних реалій [13]. Це стиль, спосіб життєдіяльності, властивий соціальній групі або соціокультурній спільноті, соціуму загалом, сукупність стереотипних способів мислити, діяти, сприймати й перетворювати світ. Менталітет виявляє, позиціонує в різних видах соціальних відносин і діяльності за

допомогою низки функцій: світоглядної, консолідуючої, соціалізуючої, реагування й адаптації, регулятивно-аксіологічної, захисної, прогностичної.

Як аргументовано наполягає А. Баюжева, «менталітет проявляється в схильності індивідуума до певних типів реакцій – власне, він є їх механізмом. Він відрізняється від «думок», «учень», «ідеологій» тим, що своїм носієм не відрефлектований і сформульований. Питання «який ваш менталітет?» позбавлене сенсу. Менталітет може бути лише «тестований» ззовні, «відстежений» там, де ми бачимо щось, не схоже на нас самих. Менталітет не тотожний висловлюваним думкам і видимим способам дії» [1, с. 146].

Менталітет як соціокультурний феномен віддзеркалює взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємодоповнюваність трьох основних компонент: а) *соціокультурна компонента* віддзеркалює життєдіяльність соціуму як носія менталітету в його духовних, релігійних, економічних, політичних характеристиках, що охоплюють усі сторони життя суспільства і є найбільш ємним і багатограним; б) *психологічна компонента* – це насамперед смислова демаркація як відображення психосфери, котра визначає національний характер соціальної спільноти; в) *цивілізаційна компонента* є необхідною складовою національного менталітету, позаяк смислова кореляція між цивілізацією і культурою кожного народу визначається динамікою культурно-цивілізаційного розвитку. Отже, цивілізаційна орієнтація є матрицею соціокультурного розвитку народу загалом, включно з його менталітетом.

Менталітет – це синтезована в процесі історичного розвитку суспільства інтегральна система світоглядно-семантичних пріоритетів соціокультурного простору, сформована на основі взаємодіючих форм суспільної свідомості й колективного несвідомого в єдності базових ідей і думок. Менталітет простежується на рівні здатності соціальних утворень відображати й перетворювати дійсність оригінальним, лише їм притаманним способом [2; 8; 15].

У книзі «Втеча від свободи» Еріх Фромм ужив поняття «соціального характеру», вважаючи його синонімічним поняттю колективних уявлень і ментальностей. Гастон Бутуль у книзі «Менталітет» (Les mentalites, 1952) виходив із того, що ментальності є своєрідною призмою сукупності ідей та інтелектуальних настанов, які індивід і суспільство використовують для формування, структуризації та ієрархізації картини світу.

Люсьєн Февр вважав, що історіку до снаги не стільки реконструкція об'єктивного світу, скільки відтворення світобачення й умонастроїв (ментальностей) людей досліджуваної епохи, тобто суб'єктивних оцінок світу з усіма важливими для тих людей реаліями. Жорж Дюбі й Марк Блок виходили з аналогічних міркувань.

Ментальності виражають не стільки індивідуальні настанови індивіда, скільки позаособистий (надіндивідуальний) аспект суспільної свідомості. Суб'єктом ментальностей є не індивід, а соціум. Ментальності виявляють себе у вербальній культурі суспільства, у мові жестів, у поведінці, звичаях, традиціях і віруваннях.

У сучасному гуманітарному знанні поняття ментальностей вживається для позначення тих чи інших культурних стереотипів, способу мислення, вірувань великих соціальних груп і суспільства загалом. До сфери ментальності належить усе те, що є «повсякденною свідомістю», «свідомістю звичок».

Виходячи з того, що основним системоутворювальним фактором кожного суспільства є єдина система цінностей, котра включає релігію, вірування, уявлення та звичаї, Марк Блок акцентував увагу на найменш виражених формах ментальної діяльності, повсякденних вчинках і звичках, за допомогою яких соціальні зв'язки реалізують свій функціональний потенціал. На думку М. Блока, ментальності об'єднують практично всіх членів суспільства, хоча часто не усвідомлюються самими людьми, а проявляються через особливості бачення світу, уявлення про час і простір, організацію праці, поведінкові та ритуальні особливості.

Вони імпліковані в знакових системах, звичаях, традиціях, віруваннях тощо й лежать в основі типології поведінкового кодексу (слов'янського, балканського, кавказького, арабського і т. ін.).

Слід враховувати, що **«межі культурного сценарію неухильно стандартизують мислення людини, а це латентно сприяє домінуванню шаблонів і стереотипів, неспроможних забезпечити ефективне, а прецінь – інноваційне становлення людини і суспільства. Не випадково справжні творці й новатори культури часто відхиляються від усталених культурних сценаріїв, започатковують непройдені, оригінальні, раніше невідомі сюжети діяльності, які згодом стають концептуальними орієнтирами для нових культурних сценаріїв»** [16, с. 21]. Домінування шаблонів і стереотипів не може не викликати відчуття незавершеності, неостаточності й невідповідності канонам наукової верифікації, проте наша сучасність оперує лише таким «глобусом» смислів і значень.

Загалом треба визнати, що історія, з канонічною модифікацією якої нам доводиться мати справу в наш час, переповнена міфологічними стереотипами, що мають дуже мало спільного з дійсністю, а натомість є породженням культурно-цивілізаційної тенденційності й пропаганди. Наприклад, на протигагу усталеному стереотипу Персія воювала не з Грецією, а з окремими грецькими полісами, позаяк інші грецькі поліси або зберігали нейтралітет, або навіть надавали свої легіони для послуг перських царів Дарія і Ксеркса.

Так само субкультури самураїв та ніндзя за багатьма світоглядними, аксіологічними та етичними ознаками є принциповими антиподами й антагоністами, проте спрощеному світовідчуттю пересічного носія соціокультурної парадигми Заходу здебільшого байдуже, що ті справи честі, заради яких самураї та ніндзя готові померти, є істотно різними, а почасти несумісними. Чому? Та тому, що для таких носіїв «усі китайці на одне обличчя» – зрештою, як і всі японці, араби, мусульмани й загалом ті «Інші», сенсожиттєве кредо яких відріз-

няється від уніфікованого й стандартизованого квазідемократизму репрезентантів «цивілізованого світу».

Між іншим ось слушне зауваження з приводу міри цивілізованості: у Європі туалетним папером не користувалися аж до початку XX століття, а в Китаї його випускали для імператорського палацу ще в VI столітті [12]. Утім, такий і подібні йому неспростовні факти не завадили появі феномену, який Редьярд Кіплінг назвав «тягарем білої людини» (англ. *The White Man's Burden*), натякаючи на ледве не сакральне місіонерсько-цивілізаторське покликання американців та європейців як ексклюзивних носіїв цивілізаційних цінностей. Цей «тягар» віддзеркалює непорушну впевненість у цивілізаційній перевазі (*superiority complex*) – попри те, що зазначена перевага є вкрай сумнівною і химерною, а цивілізаторська місія Заходу щоразу більше проблематизується, повсякчас набуваючи суперечливих ознак [9].

Закономірно напрошується запитання: чому Захід упродовж попереднього півтисячоліття отримав стратегічну перевагу перед рештою світу? У книзі «Міра цивілізації: як соціальний розвиток визначає долю націй» Іан Морріс аргументовано доводить, що впродовж 90 % часу з моменту останнього льодовикового періоду найбільш розвинений регіон світу був на західному кінці Євразії, хоча впродовж 1200 років – від 550 до 1750 року – регіон Східної Азії був більш розвиненим [28]. І лише наприкінці XVIII століття, коли північно-західні європейці скористалися енергією викопного палива, Захід зробив рішучий крок уперед. Натомість Азія не мала потреби у використанні викопного палива і ця нібито перевага на дистанції в кілька сотень років виявилася програшною.

Повертаючись до ключової інтриги з приводу соціокультурної взаємодії як фактора еволюціонування людства, сформулюємо ще одне запитання: завдяки чому відбувається експотенційний розвиток людства? Фахове середовище оперує двома складовими відповідями: якщо на індивідуальному рівні ключового значення

набуває розкріпачення як право приймати рішення на власний розсуд, то на глобальному рівні пріоритетного значення набуває соціокультурне взаємопотенціювання.

Чергове логічне запитання формулюється так: завдяки чому відбувається (забезпечується) соціокультурне взаємопотенціювання? Очевидно, насамперед і головню завдяки єдності картини світу (за принципом єдність людства тотожна єдності картини світу). Однак **досягнення мети єдності картини світу може відбутися з використанням різних засобів, більшість з яких призводять не до соціокультурного взаємопотенціювання, а до поглинання, елімінації одних соціокультурних ареалів іншими.**

Між іншим «словосполучення «дивитися на світ очима» якраз і є буквальним утіленням світоглядного впливу» [5, с. 42]. Тут треба визнати, що за станом на сьогодні в абсолютній більшості випадків соціокультурної взаємодії початкова (апріорна) мета кожної зі сторін такої взаємодії полягає в тому, щоб змусити суспільну свідомість дивитися на світ своїми очима (чи навіть не своїми, а очима певної світоглядної парадигми).

Принагідно зазначимо, що запитання «чийми очима ми дивимося на світ?» мало всі ознаки актуальності ще в часи грецької античності, хоча тоді можливість суверенного світогляду й незаангажованого мислення була стократ вищою, ніж нині, коли кожен із нас перебуває практично скрізь і всюди під тотальним інформаційним пресингом і навіювально-маніпулятивним впливом інформаційних ресурсів найрізноманітнішого профілю, об'єднаних єдиною специфічною особливістю – забезпечення інтересів своїх фактичних власників, бенефіціарів [29].

Комунікація постає інструментом інформаційного зв'язку, за відсутності якого ефективне функціонування суспільства є не лише сумнівним, а й неможливим: **ефективність людського суспільства значною мірою зумовлена ефективністю комунікативних зв'язків і взаємодій.** Комунікація – ключова детермінанта життєдіяльності су-

часного людства, а сутнісні ознаки людини сучасного гатунку значною мірою визначаються комунікативними процесами та віддзеркалюється на рівні комунікації.

Негативно позначатися на виразності комунікативного сприйняття в принципі може будь-що – як нестача деталізованості й конкретики, так і надмірність: усе залежить від соціокультурної і конкретно-історичної специфіки. У кожному разі **саме фактором соціокультурних відмінностей обумовлена абсолютна більшість смислових втрат під час комунікативних обмінів.** Цей феномен пояснюється тим, що **різні соціокультурні ареали** канонізують **різні значення**, а типи комунікативної раціональності різних соціокультурних середовищ мають чимало принципових відмінностей. Наведена специфічна особливість надає особливого значення комунікативній культурі, яка віддзеркалює засвоєний комунікативний досвід.

Слід враховувати, що кожна парадигма – це так чи інакше теоретико-концептуальний і загалом світоглядний полон, а кожна комунікація – це вплив на свідомість реципієнта інформаційного впливу, це спроба канонізації певної моделі світу, яка не обов'язково збігається з реальною картиною світу [6]. Тарас Лаврук має рацію: «Те, заради чого століття тому розпочинали Світову війну, сьогодні досягається в заощадливий спосіб – завдяки інформаційному впливу на масову свідомість» [11, с. 389].

На жаль, доводиться констатувати, що **абсолютна більшість комунікативних опцій сучасності використовується з метою, яка не збігається або й узагалі принципово суперечить соціокультурній взаємодії з користю для еволюціонування людства.** Насамперед йдеться про надмірну насиченість інформаційного й комунікативного поля інструментарієм (засобами) пропаганди, завдяки якому вочевидь неможливо досягти мети всезагального блага. Здавалося б, пропаганда, золотий вік якої припав на третю й четверту декади минулого століття, не може бути ефективним засобом впливу в XXI столітті, бо вона надто примітивна й прямолінійна.

Але ж ні, як переконливо ілюструє Пітер Померанцев, нашому поколінню випало жити в похмурих реаліях, у межах яких картина світу для індивідуальної і масової свідомості формується чорною риторикою, навіювальними практиками реклами, ботами, троями й операціями вірусного впливу на громадськість, здійснюваними під контролем висококваліфікованих психотерапевтів [30]. У такій сюрреалістичній атмосфері, створеній із метою дезорієнтації і викривленого сприйняття дійсності, ми поступово втрачаємо розуміння не лише об'єктивних реалій, а й навіть слів, за посередництва яких ці реалії артикуються.

Також важко не погодитися з Альоною Гурківською: «Окрім misinformation як неправдивої, часткової, неповної, нечіткої й неоднозначної інформації раз у раз доводиться мати справу з риторичними техніками й маніпулятивними інструментами у формі дезінформації, подвійних стандартів, популізму, демагогії, чорної риторики, мови ненависті (hate speech), вікон Овертона, (ре)фреймінгу тощо. Дієвість цих засобів впливу на індивідуальну й масову свідомість обумовлена їхнім психосоматичним навантаженням» [5, с. 133].

Логічним наслідком такого статус-кво є той факт, що чітка межа між істиною та брехнею відійшла в минуле. Як зазначає Ральф Кейс у книзі «Ера постправди: нечесність і обман у сучасному житті», в епоху постправди нам доводиться мати справу як із невиразною критеріальною демаркацією правди та брехні, так і з категорією неоднозначних тверджень, які підпадають під критеріальні ознаки «полегшеної правди», «неоправди», «м'якої правди» тощо, а постправа набула ознак інтелектуального виклику, гри і звички, котра все більше набуває ознак узвичаєної норми нашої повсякденності [26]. Дослідження Ральфа Кейса доводить, що середньостатистичний американець вдається до інструментарію постправди практично повсякчас – і здебільшого без жодних причин. Вірогідні наслідки для суспільства такої спонтанної нечесності важко спрогнозувати, але одне не підлягає сумніву: йдеться про край не-

безпечний тренд, а вся інтрига стосується лише міри його фатальності в оглядовому майбутньому.

Чи не найбільш загрозливий симптом пов'язаний із тим, що «до послуг інструментарію постправди вдаються всі суспільно-політичні режими сучасності безвідносно до їхнього місця в таблиці про демократичні ранги, а причина такого феномену обумовлена тим, що інструментарій постправди в багатьох прикладних аспектах володіє таким рівнем ефективності, з яким важко змагатися демократичним нормам і процедурам. Однак постправа не в змозі забезпечити якісні інформаційні переваги, тому в абсолютній більшості випадків врешті-решт призводить до програшу» [4, с. 9].

Резонансна книга «Міф про «вільні медіа» та фейкові новини в епоху постправди» осмислює причинно-наслідкові зв'язки істерії «фейкових новин» і міфу про «вільні медіа» [32]. Автор розпочинає оповідь із нібито простого, проте цілком оригінального й іронічного запитання: а чи існувала коли-небудь «епоха правди»? Численні ілюстрації доводять, що «золотого віку» правди не існувало ніколи. Однак наше сьогодення все-таки є особливим – у сенсі зловживання постправдою, відвертою брехнею, спробами ввести в оману й навіяти масовій свідомості картину світу, яка не має нічого спільного з реальністю. Усе це – закономірний наслідок надмірної комерціалізації ЗМІ та закріплення за новинами статусу товару, яким можна торгувати в різний спосіб.

Окреслена специфіка привертає увагу до ідей як товару та ринку їхнього збуту як засобу експансивного поширення. Цей аспект переконливо висвітлила Жаклін Рюс у фундаментальній праці «Поступ сучасних ідей» [17]. Кристофер Еліот мав рацію: «Подібно до імперій та рас, ідеї також мають природні межі» [21, с. 12]. Однак епоха інформаційного суспільства створює майже безмежні можливості пролонгування природних меж ледве не кожної ідеї. Ця обставина загострює аспект відповідальності за поширення ідей і потребу рефлексій

щодо поширених спроб уникнення такої відповідальності.

Не в останню чергу мета легітимації безвідповідальності досягається засобом застосування маніпулятивних технологій. Цей аспект виразно висвітлив Владислав Ятченко в резонансній книзі «Біблія маніпуляцій: темний бік спілкування» [25]. Також заслуговує на прискіпливу увагу тенденція виразної політизації маніпулятивних впливів, збільшення питомої ваги політичної складової в маніпулятивних практиках. Ця тенденція нарощується за двоєдиним сценарієм: з *одного боку*, маніпуляції відбуваються насамперед задля досягнення певної політичної мети, з *іншого боку*, для забезпечення ефективності маніпулятивних впливів все частіше вдаються до послуг політичних(владних, управлінських) ресурсів.

Такий аспект переконливо висвітлив Вільям Рікер у книзі «Мистецтво політичної маніпуляції» [31]. Автор виразно змалював, як відбувається маніпулювання опонентами для здобуття політичної переваги. На підставі ґрунтовних історичних аналогій він з'ясував, що маніпуляції людьми є явищем трансісторичним: від Римського сенату через Конституційну конвенцію 1787 року до Конгресу, законодавчих органів штатів та міських рад США ХХ століття, а наслідки маніпуляцій є багатоманітними й далекосяжними, тому вони заслуговують на прискіпливу увагу, на ретельні рефлексійні зусилля і прискіпливий компаративний аналіз.

Після падіння Берлінського муру найбільший трафік маніпулятивних впливів здійснювався під егідою безпрецедентно розрекламованої концептуалістики «відкритого суспільства». Скот Говард у нещодавно опублікованій алармістській книзі викриває осіб і транснаціональні корпорації, які фінансують поштовх до глобалізації та знищення національних кордонів: саме ці персони й структури стоять за лаштунками глобалізму, саме вони, а не ефемерна «закономірність суспільного розвитку постбіполярного світу», простелили шлях цьому мегатренду впродовж попередньої

третини століття [23]. А що стосується згадки в назві книги про концепт «відкритого суспільства», то вона є не випадковою, бо йдеться про латентну присутність в абсолютній більшості маніпулятивних об'єктів найбільш одіозного репрезентанта глобалістської афери.

Насправді, як доводить Скот Говард, так зване відкрите суспільство у його неоліберальній версії постає втіленням волюнтаризму, який почасти набуває ознак екстремального авантюризму із загрозливими, вкрай небезпечними наслідками як для окремих країн, так і для людства загалом. У такого статус-кво де-факто не має нічого спільного ні з відкритим суспільством, ні з демократією: це нагадує скоріше тоталітарну секту, організовану на принципах «вибракування» кожного, хто стоїть на заваді бізнесового експансіонізму певних осіб і забезпечення їхніх корпоративних інтересів. Воістину, нічого особистого – просто бізнес.

Ще Бісмарк зауважив: тим, кому подобається ковбаса і політика, краще не знати, з чого вони складаються і яким є процес їхнього виготовлення. Тут напрошуються аналогії із шахрайським жонглюванням ідеєю відкритого суспільства, яка є продовженням і, ймовірно, фінальною стадією мондіалістської парадигми «відкритих дверей».

У наш час навіть автаркії не можуть похизуватися абсолютним суверенітетом і відсутністю зовнішнього управління, однак *неабсолютний суверенітет* істотно відрізняється від *абсолютної відсутності суверенітету* у форматі васальної залежності й сервільної запопадливості, від стосунків на принципах васальної підлеглості сюзеренові. Саме в таких випадках набуває неухильних ознак феномен, позначений Іваном Франком словосполученням «думки з чужого плеча».

Саме із цим доводиться мати справу в Україні сучасного зразка, де безроздільно домінують думки «з чужого плеча» і повсякчасне використання методичної примітивістики транснаціональних гешефтарів, яка за інтелектуальним рівнем поступаєть ся навіть висміяним ще півстоліття тому в

СРСР цитатникам Мао Дзедуну. Ключову інтригу теперішнього статус-кво можна фактологічно коректно й семантично влучно окреслити риторичним запитанням: **якщо у своїй хаті ти не маєш повноважень на правду, силу і волю, то варто з'ясувати, чи справді ця хата є твоєю?**

Висновки. Попри те що соціокультурна взаємодія лежить в основі еволюціонування людства, більшість з її прикладних опцій використовується з метою отримання конкурентних переваг та забезпечення корпоративних інтересів певних глобальних гравців і транснаціональних груп впливу. Так взаємовигідне еволюціонування всіх сторін соціокультурної взаємодії перетворюється на світоглядно-аксіологічне домінування певних культурно-цивілізаційних пріоритетів, на тлі яких перспективи взає-

мовигідної еволюції всіх соціокультурних складових людства перетворюються на романтичну ілюзію.

Превалювання за станом на сьогодні саме цієї моделі соціокультурної взаємодії (точніше – соціокультурного маніпулятивно-навіювального впливу) незначних соціокультурних ареалів на абсолютну більшість людства констатує фактом свого існування загрозливу тенденцію з вочевидь негативними глобальними наслідками. Такий стан речей спонукає до, з одного боку, знаходження ефективних механізмів блокування негативних тенденцій, а з іншого боку, концептуалізації і праксеологічного втілення таких моделей соціокультурної взаємодії, яка своїм взаємопотенційним ефектом піде на користь усім соціокультурним клас-терам, середовищам і ойкуменам людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Баюжева, А.** (2017). Ментальність і соціокультурна сфера: природа взаємодії. *Релігія та соціум*, № 3–4, 142–150.
2. **Бичко, А. К. (Неліпович).** (2014). Українська ментальність. Джерела становлення. Київ: Освіта України. 195 с.
3. **Гончаренко, К.** (2023). Механізм формування інтерпасивного мовчазного суб'єкта в освітньому просторі. *Вища освіта України*, № 1 (88), 32–38. URL: <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/6/4>.
4. **Гоцалюк, А. А.** (2024). Демократія як мета і постправда як засіб: дилема когерентності. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, Випуск 49 (4–6), 7–22.
5. **Гурківська, А. І.** (2022). Політична дійсність в епоху постправди: змістовно-функціональні особливості. *Дис. ... доктора філософії за спеціальністю «052 – Політологія»*. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Київ. 288 с.
6. **Зернецька, О., & Зернецький, П.** (2005). Трансформації віртуального простору та парадигми впливу масмедійних дискурсів. *Політичний менеджмент*. № 3, 100–107.
7. Зміни клімату могли вбити «паралельні» види людства (2024). URL: <https://racurs.ua/ua/n145211-zminy-klimatu-mogly-vbyty-paralelni-vydy-ludstva.html>.
8. **Калакура, Я. С., Рафальський, О. О., & Юрій, М. Ф.** (2017). Ментальний вимір української цивілізації. Київ: Генеза. 560 с.
9. Культурні цінності Європи (2014). За ред. Ганса Йонаса і Клауса Вігандта; [пер. з нім.]. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА. 552 с.
10. **Лаврук, Т. П.** (2014). Геополітика як елемент соціокультурної системи. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць*. Вип. 85 (№ 6), 345–349.
11. **Лаврук, Т.** (2013). Інформаційна сфера як інструмент геополітичного дискурсу. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць*. Вип. 74 (7), 390–393.
12. Немита Європа: правда чи міф? Історія гігієни (2022). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KGEaO5EKRu4>.
13. **Пасечник, С. Є.** (2012). До питання про розрізнення понять «менталітет» і «ментальність» у лінгвістиці та суміжних дисциплінах. *Наукові праці. Т. 70. Вип. 57*. Миколаївський державний гуманітарний університетім. П. Могили. Миколаїв. С. 86–90.

14. **Пінкер, С.** (2022). *Добрі янголи людської природи. Чому у світі панувало насильство і чи стало його менше?* Київ: Наш формат. 864 с.
15. *Проблеми теорії ментальності* (2006). Відп. ред. М. В Попович. Київ: Наукова думка. 407 с.
16. **Рафальський, О. О., & Самчук, З. Ф.** (2018). *Цивілізаційні перехрестя сучасного суспільства*. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 688 с.
17. **Рюс, Ж.** (1998). *Поступ сучасних ідей: панорама новітньої науки*. Київ: Основи. 669 с.
18. **Самчук, З. Ф.** (2020). Текст політики на тлі цивілізаційних контекстів і підтекстів як відсутній елемент освітнього дискурсу. *Освітній дискурс: збірник наукових праць /* Голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ: ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація». Випуск 24 (6), 7–22.
19. *Ancient Chinese civilisation was a product of European intelligence and enterprise* (2024). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WiAtPoL5lgg>.
20. **Diamond, J.** (2017). *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*. W. W. Norton & Company. 528 p.
21. **Eliot, Ch.** (2014). *Hinduism and Buddhism*. Vol. 1. London: Generic. 448 p.
22. **Garfinkel, H.** (1967). *What is Ethnomethodology?* New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs. 320 p.
23. **Howard, S.** (2021). *The Open Society Playbook*. Antelope Hill Publishing. 340 p.
24. *How North Africa Became White Washed: The Truth Exposed* (2024). URL: https://www.youtube.com/watch?v=nrQLduthV_w.
25. **Jachtchenko, W.** (2022). *The Manipulation Bible: The Dark Side of Communication*. Remote Publishing. 232 p.
26. **Keyes, R.** (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. St. Martin's Press. 312 p.
27. **Meyer, E.** (2016). *The Culture Map: Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done Across Cultures*. New York: PublicAffairs. 288 p.
28. **Morris, I.** (2013). *The Measure of Civilization: How Social Development Decides the Fate of Nations*. Princeton University Press. 400 p.
29. *Noam Chomsky: Capitalism, Media Control, & the Illusion of Democracy* (2024). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L0AVZNYE9Rc>.
30. **Pomerantsev, P.** (2015). *This Is Not Propaganda: Adventures in the War Against Reality*. PublicAffairs. 256 p.
31. **Riker, W. H.** (1986). *The Art of Political Manipulation*. Yale University Press. 153 p.
32. **Seneviratne, K.** (2019). *Myth of 'Free Media' and Fake News in the Post-Truth Era*. Sage Publications Pvt. Ltd. 320 p.

REFERENCES

1. **Bayuzheva, A.** (2017). *Mentalnist i sotsiokulturna sfera: pryroda vzayemodiyi [Mentality and the sociocultural sphere: the nature of interaction]*. *Relihiya ta sotsium*, № 3–4, 142–150 [in Ukrainian].
2. **Bychko, A.K. (Nelipovych).** (2014). *Ukrayinska mentalnist. Dzherela stanovlennya [Mentality and the sociocultural sphere: the nature of interaction]*. Kyiv Osvita Ukrainy. 195 p. [in Ukrainian].
3. **Honcharenko, K.** (2023). *Mekhanizm formuvannya interpasynoho movchaznogo subyekta v osvithnomu prostori [The mechanism of formation of an interpassive silent subject in the educational space]*. *Vyshcha osvita Ukrainy*, №1 (88), 32–38. Retrieved from: <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/6/4> [in Ukrainian].

4. **Hotsalyuk, A.A.** (2024). Demokratsiya yak meta i postpravda yak zasib: dylema koherentnosti [Democracy as an end and post-truth as a means: the dilemma of coherence]. *Osvitniy diskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 49 (4–6), 7–22 [in Ukrainian].
5. **Hurkivska, A. I.** (2022). Politychna diysnist v epokhu postpravdy: zmistovno-funktsionalni osoblyvosti [Political reality in the post-truth era: substantive and functional features]. *Doctor's thesis*. Instytut politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrayiny, Kyiv. 288 p. [in Ukrainian].
6. **Zernetska, O., & Zernetskyi, P.** (2005). Transformatsiyi virtualnoho prostoru ta paradyhmy vplyvu masmediynykh diskursiv [Transformations of virtual space and paradigms of influence of mass media discourses]. *Politychnyy menedzhment*. № 3, 100–107 [in Ukrainian].
7. Zminy klimatu mohly vbyty “paralelni” vydy lyudstva [Climate change could kill “parallel” species of humanity] (2024). Retrieved from: <https://racurs.ua/ua/n145211-zminy-klimatu-mogly-vbyty-paralelni-vydy-lyudstva.html> [in Ukrainian].
8. **Kalakura, YA.S., Rafalskyi, O.O., & Yuriy, M.F.** (2017). Mentalnyy vymir ukrayinskoyi tsyvilizatsiyi [The mental dimension of Ukrainian civilization]. Kyiv : Heneza. 560 p. [in Ukrainian].
9. Kulturni tsinnosti Yevropy [Cultural values of Europe] (2014). Za red. Hansa Yonasa i Klausu Vihandta; [per. z nim.] Kyiv : DUKH I LITERA. 552 p. [in Ukrainian].
10. **Lavruk, T.P.** (2014). Heopolytyka yak element sotsiokulturnoyi systemy [Geopolitics as an element of the sociocultural system]. *Hileya: naukovyy visnyk. Zbirnyk naukovykh prats*, 85 (№ 6), 345–349 [in Ukrainian].
11. **Lavruk, T.** (2013). Informatsiyana sfera yak instrument heopolytychnoho diskursu [The information sphere as a tool of geopolitical discourse]. *Gileya: naukovyy visnyk. Zbirnyk naukovykh prats*, 74 (7), 390–393 [in Ukrainian].
12. Nemyta Yevropa: pravda chy mif? Istoriya hihiyeny [Unwashed Europe: truth or myth? History of hygiene] (2022). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=KGEaO5EkRu4> [in Ukrainian].
13. **Pasechnyk, S.YE.** (2012). Do pytannya pro rozriznennya ponyat “mentalitet” i “mentalnist” u lnhvistytsi ta sumizhnykh dystsyplinakh [On the question of distinguishing between the concepts of “mentality” and “mentality” in linguistics and related disciplines]. *Naukovi pratsi. Vol. 70. Issue. 57*. Mykolayivskyy derzhavnyy humanitarnyy universytet. P. Mohyly. Mykolayiv. P. 86–90 [in Ukrainian].
14. **Pinker, S.** (2022). Dobri yanholy lyudskoyi pryrody. Chomu u sviti panuvalo nasylstvo i chy stalo yoho menshe? [Good angels of human nature. Why was there violence in the world and has it become less?]. Nash format. 864 p. [in Ukrainian].
15. *Problemy teorii mentalnosti [Problems of the theory of mentality]* (2006). Vidp. red. M. V. Popovych. Kyiv : Naukova dumka. 407 p. [in Ukrainian].
16. **Rafalskyi, O.O., & Samchuk, Z.F.** (2018). *Tsyvilizatsiyi perekhrestya suchasnoho suspilstva [Civilizational crossroads of modern society]*. Kyiv: IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrayiny. 688 p. [in Ukrainian].
17. **Ryus, Zh.** (1998). *Postup suchasnykh idey: Panorama novitn'oyi nauky [Progress of modern ideas: Panorama of modern science]*. Kyiv: Osnovy. 669 p. [in Ukrainian].
18. **Samchuk, Z.F.** (2020). Tekst polityky na tli tsyvilizatsiynykh kontekstiv i pidtekstiv yak vidsutniy element osvithnoho diskursu [The policy text against the background of civilizational contexts and subtexts as a missing element of educational discourse]. *Osvitniy diskurs: zbirnyk naukovykh prats* / Holov. red. O.P. Kyvlyuk. Kyiv : TOV “Naukovo-informatsiyne ahent-stvo “Nauka-tekhnologiyi-informatsiya”, 24 (6), 7–22 [in Ukrainian].
19. Ancient Chinese civilisation was a product of European intelligence and enterprise (2024). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=WiAtPoL5lgg> [in English].
20. **Diamond, J.** (2017). *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*. W.W. Norton & Company. 528 p. [in English].

21. **Eliot, Ch.** (2014). *Hinduism and Buddhism*. Vol. 1. London: Generic. 448 p. [in English].
22. **Garfinkel, H.** (1967). *What is Ethnomethodology?* New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs. 320 p. [in English].
23. **Howard, S.** (2021). *The Open Society Playbook*. Antelope Hill Publishing. 340 p. [in English].
24. *How North Africa Became White Washed: The Truth Exposed.* (2024). Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=nrQLduthV_w [in English].
25. **Jachtchenko, W.** (2022). *The Manipulation Bible: The Dark Side of Communication*. Remote Publishing. 232 p. [in English].
26. **Keyes, R.** (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. St. Martin's Press. 312 p. [in English].
27. **Meyer, E.** (2016). *The Culture Map: Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done Across Cultures*. New York: PublicAffairs. 288 p. [in English].
28. **Morris, I.** (2013). *The Measure of Civilization: How Social Development Decides the Fate of Nations*. Princeton University Press. 400 p. [in English].
29. *Noam Chomsky: Capitalism, Media Control, & the Illusion of Democracy* (2024). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=L0AVZNYE9Rc> [in English].
30. **Pomerantsev, P.** (2015). *This Is Not Propaganda: Adventures in the War Against Reality*. PublicAffairs. 256 p. [in English].
31. **Riker, W.H.** (1986). *The Art of Political Manipulation*. Yale University Press. 153 p. [in English].
32. **Seneviratne, K.** (2019). *Myth of 'Free Media' and Fake News in the Post-Truth Era*. Sage Publications Pvt. Ltd. 320 p. [in English].

Сергій ІЛЬЧУК

здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня
за спеціальністю «033 – Філософія»

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

<https://orcid.org/0009-0006-4034-4539>

СОЦІАЛЬНЕ ВИКЛЮЧЕННЯ: ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ ЧИ ВІЧНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ?

Стаття присвячена дослідженню феномену соціального виключення, який у сучасному інтелектуальному дискурсі позиціонується як виклик сьогодення. На противагу цьому в роботі обстоюється думка, що соціальне виключення – це побічний продукт соціальної диференціації спільнот, який існував у всі історичні періоди, проявляючись як соціальне відхилення. Останнє сприймалося суспільством як загроза, що руйнує підвалини групової єдності, а тому воно мало бути знищеним або ж ізольованим. Утім із початком індустріального виробництва, яке стимулювало розвиток індивідуалізму, ставлення до відхилень стрімко змінилося. Маргіналів і колишніх соціальних ізолянтів почали розглядати як цілком позитивний суспільний елемент, який може служити на благо суспільству та державі, а тому має бути включеним у суспільне життя.

Ключові слова: соціальне виключення, ізолянти, маргінали, індустріалізація, маргінали, групова єдність, солідарність, аномія, бруд.

Sergii ILCHUK

SOCIAL EXCLUSION: A CHALLENGE OF THE PRESENT OR AN ETERNAL PROBLEM OF SOCIAL EXISTENCE?

The article is devoted to the study of the phenomenon of social exclusion, which is positioned in contemporary intellectual discourse as a challenge of the present. In contrast, the paper argues that social exclusion is a by-product of social differentiation of communities that has existed in all historical periods, manifesting itself as a social deviation. The latter was perceived by society as a threat that destroys the foundations of group unity, and therefore it had to be destroyed or isolated. However, with the onset of industrial production, which stimulated the development of individualism, attitudes toward deviance changed rapidly. Marginalized and formerly socially isolated people began to be seen as a completely positive social element that could serve the benefit of society and the state, and therefore should be included in public life.

Key words: social exclusion, isolates, margins, industrialization, marginalized, group unity, solidarity, anomie, dirt.

Останнім десятиліттям в українському інтелектуальному дискурсі спостерігається стрімке зростання наукового інтересу до проблеми «соціальної ексклюзії». Причиною цього став чітко сформований геополітичний курс України на Європу, а

з ним і цінності, зафіксовані в Загальній декларації прав людини, що була проголошена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року. У цьому документі було чітко визначено, що основою миру та справедливості є визнання того, що всі люди

«народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти у відношенні один до одного в дусі братерства». У прагненні зреалізувати це завдання держави учасниці ООН зобов'язалися сприяти забезпеченню визначених Декларацією прав і свобод кожної людини незалежно від її «раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища» [1, ст. 12].

Проголошене Загальною декларацією прав людини прагнення до миру та справедливості ставило на порядок денний західного світу проблему соціальної інклюзії, ідейним джерелом якої було вчення Е. Дюркгейма про механічну та органічну солідарність [9]. Розробляючи його, учений запропонував власне пояснення тих викликів, що постали перед європейським суспільством у середині XIX ст. Саме в цей час, як показав свого часу М. Фуко у широкій відомій сьогодні праці «Історія божевілля у класичну епоху» (1961), західний світ уперше чітко й однозначно виступив проти започаткованої на зорі класичної епохи практики соціальної ізоляції бідняків. Зміни у ставленні до них, за переконанням французького філософа, були викликані стрімкою індустріалізацією та розвитком капіталістичних відносин, які, як відомо, вимагали багато робочої сили. У нових соціокультурних і економічних умовах, бідноту, що прагнула працювати, почали розглядати не тільки як цілком позитивний суспільний елемент, а й капітал, який може служити на благо державі та суспільству.

Поступове перетворення бідняків на інструмент багатства й економічного розвитку суспільства та держави супроводжувалося свідомим включенням зубожілих верств населення та мігрантів у соціальну взаємодію. Задля цього колишнім соціальним ізолянтам надавали свободу переміщення в соціальному просторі, очікуючи, що бідність «розсмокчеться сама, без жодної сторонньої допомоги – остільки, оскільки перетвориться на джерело дешевої робочої сили;

тим самим центри найбільш перенаселені й такі, що перебувають під владою злиднів, перетворяться на центри розвитку торгівлі та промисловості, що найшвидше розвиваються промисловості» [10, с. 432]. Сприяти цьому, як показав М. Фуко, була покликана держава. Вона взяла на себе зобов'язання усунути всі бар'єри та перешкоди для руху в соціальному просторі, знищити ізоляцію і, підтримуючи низький рівень доходів, відчинити двері для входження бідності у світ багатства.

Започаткована в середині XIX ст. практика соціального включення бідності у виробничі процеси шляхом перетворення її на робочу силу, залучену у виробничий процес, мала важливе значення для подолання започаткованої в класичну епоху практики соціальної ізоляції знедолених, утім не завжди могла забезпечити подолання соціальної нерівності й викликаних нею соціальних розбіжностей. Останні, як свідчать травневі заворушення 1968 року у Франції, після Другої Світової війни почали загострюватися навіть у країнах зі стрімко зростаючою економікою, що вочевидь і стало причиною стрімкого зростання уваги до проблеми маргінальних верств населення. Особливу ж увагу в цей час привертала людина, які, виступаючи проти усталеної у тогочасному індустріальному суспільстві ціннісної системи, добровільно розривали соціальні зв'язки й вибудовували власний субкультурний соціальний простір.

Поява людей, що з власної волі відмежовувалися від основного рідича культури, стала причиною стрімкого утвердження в закордонному інтелектуальному дискурсі погляду на маргінальність, а отже, і «соціальне виключення», як на результат суб'єктивного вибору. Цю думку поділяв певний час і відомий французький соціолог Жюль Кланфер. Деяко згодом, у процесі всебічного дослідження особливостей поведінки маргінального типу особистості, учений змінив своє переконання, виявивши, що головною причиною маргінальності, а з нею і втрати важливих соціальних зв'язків, була бідність, спричинена здебільшого безробіттям [11].

Висновки й теоретичні узагальнення Ж. Кланфера мали важливе значення для подальшого дослідження різних аспектів феномену маргінальності, у межах якого все виразніше проглядалася нова для тогочасного європейського суспільства проблема «соціального виключення». Увагу до неї привернув державний секретар із питань соціальної політики Франції Рене Ленуар, роботою «Виключений: один із десяти французів» (*Les Exclus: Un Français Sur Dix*) [13]. У цій праці він широко послуговувався терміном «соціальне виключення», використовуючи його для позначення людей, позбавлених соціального захисту держави. До цієї категорії, як стверджував політик, належали люди, що зазнали насильства, люди, що мали фізичні чи розумові вади або інвалідність, батьки-одиначки, літні люди, а також ціла низка маргінальних та асоціальних осіб, які через відсутність освіти не могли зайняти належного місця й суспільстві [15, с. 532].

Уводячи в науковий і суспільний обіг термін «соціальне виключення», Рене Ленуар докорінно змінював його змістову інтенцію. На противагу своїм попередникам він стверджував, що маргінальність та «виключення», які викликані бідністю, не можна розглядати як результат суб'єктивного вибору. У сучасному світі спостерігається чимало прикладів того, як люди з незалежних від них причин виключалися зі сфери з економічного, культурного й політичного життя, що змушувало їх вибудовувати альтернативний до мейстримного соціальний простір. Така ситуація, з огляду на те що тільки у тогочасній Франції «виключені» становили десяту частину усього населення, істотно підірвала віру у спроможність європейських держав сформувавши державу «загального блага» (*Welfare State*) та забезпечити мир і стабільність у Європі та світі.

Попри те, що спочатку поняття «соціальне виключення» здебільшого використовували для позначення тих, кого обминало економічне зростання, уже в 1980-х роках воно набуло нових змістових конотацій. Виключеними в цей час почали називати молодих людей, які після закінчення

навчальних закладів не мали належних для працевлаштування професійних навичок, а тому стрімко поповнювали лави безробітних. У їхньому середовищі проглядалося руйнування соціальних зв'язків – економічних, інституційних та індивідуально значущих (наприклад, родинних), а з ними й соціальної солідарності та внутрішньої структури суспільства [15, с. 532-533].

Поступове розширення змістовного наповнення поняття «соціальне виключення» призвело до того, що сьогодні воно може використовувати для позначення досить різних соціальних явищ. В одних випадках його використовують для позначення мігрантів та біженців, які не можуть належним чином адаптуватися до нових соціальних умов [13], в інших – довготривалого безробіття, що супроводжується поступовим виключенням із ринку праці, бідності, соціальної та політичної пасивності, породженої соціальним захистом держави, гендерної нерівності [1; 16; 17], а також низки таких актуальних для нинішнього суспільства проблем, як наркоманія, дитяча праця, міські низи тощо [19].

Попри широку змістову палітру сучасного змісту поняття «соціальна ексклюзія», виключеними й надалі вважають суспільні елементи, що мають обмежений доступ до таких важливих соціальних інститутів, як освіта та праця, а тому не можуть отримати економічних ресурсів, необхідних для підтримання належного рівня життя. Це ж, зі свого боку, дає підстави вважати, що соціальне виключення є наслідком бідності. Цю думку розвивав відомий британський соціолог П. Таунсенд, стверджуючи, що бідні люди мають нестачу «ресурсів для отримання необхідних харчових продуктів, умов для відпочинку, стандартів побуту, що є звичними або принаймні заохочуються і схвалюються в суспільстві, до якого вони належать. Їхні ресурси значно нижчі за ті, якими володіє середньостатистична людина або сім'я, а тому, вони, по суті, виключені від звичайного способу життя, звичаїв і діяльності» [18, с. 31].

Сформована П. Таунсендом інтенція на ототожнення бідності й соціальної екс-

ключі не позбавлена раціонального зерна, втім, як уже було зазначено, не вичерпує всієї складності цієї проблеми. Хочемо ми того чи ні, але соціальне виключення може бути пов'язане не тільки з бідністю, а й із культурно-етнічними, економічними, релігійними чинниками та багатьма іншими незалежними від волі та бажання виключених обставинами. До прикладу тут можна згадати низку «виключених» українських регіонів, а з ними й населення, яке внаслідок російської окупації опинилося на тимчасово непідконтрольних українському урядові територіях. Люди, що проживають в окупації, залишаються громадянами України, хоч не мають реальної можливості бути повноцінними учасниками суспільно-політичних процесів, що відбуваються в Україні [2, с. 144].

Попри те що соціальне виключення може бути викликано дією третіх осіб, як це спостерігається в Україні, або ж низкою інших зовнішніх обставин, це явище, як стверджував свого часу Е. Дюркгейм, усе ж варто розглядати як цілком законний і побічний продукт органічної солідарності. Його поява, за переконанням ученого, викликана тим, що індустріальні суспільства, на протигагу передуючим їм суспільствам із механічною солідарністю, мають складні, диференційовані цінності, які забезпечують погоджувальну «органічну солідарність». У процесі її формування знижується вплив священних цінностей, унаслідок чого виникає кардинальний розрив між сакральним і мирським. Завдяки йому в людей з'являється можливість утверджувати власну свободу, що й призводить до конфлікту матеріальних інтересів і породжує нерівність, а з нею і суспільний розкол та нестабільність.

Для позначення суспільства у стані нестабільності Е. Дюркгейм використовував термін «аномія». На його думку, вона виникає через втрату ціннісних орієнтирів і норм унаслідок переходу суспільства від механічної до органічної солідарності. У цей час суспільний поділ праці розвивається швидше, ніж знаходить моральне підґрунтя в колективній свідомості, яка

більше не може стримувати відцентрові тенденції, породжені поділом праці [9, с. 11149]. Унаслідок стрімкого зменшення впливу колективної свідомості людина опиняється в маргінальному становищі, керуючись цінностями двох різних референтних груп. Втрата соціальними інститутами і групами своїх колишніх функцій викликає тривогу та невпевненість, які й породжують систематичні відхилення від соціальних норм. Останні, що цікаво, Е. Дюркгейм розглядає як цілком позитивне явище, яке готує і прискорює зміни в суспільстві [9, с. 11149].

Тривожність, дезорієнтація, заплутаність і навіть певний страх перед невідомістю, характерні для стану аномії, зустрічаються і в маргіналів, тобто людей, що опинилися в межовому становищі між культурними, класовими, соціальними, соціальними класовими, становими, професійними групами. Норми, цінності, уявлення й моделі поведінки в цих групах різняться, що й призводить до неузгодженості, суперечливості та неконгруентності нормативних і ціннісних стандартів маргіналів. У процесі переходу від нормативно-ціннісної системи однієї групи до нормативно-ціннісної системи іншої соціальної групи засвоєні ними норми та цінності втрачають свої функції, унаслідок чого людина виключається з референтної для неї групи.

Маргінали та виключені, на думку Е. Дюркгейма, з'являються не тільки у часи переходу суспільства від механічної до органічної солідарності, а й у відносно стабільні періоди суспільного життя. У ці часи вплив суспільної свідомості на різномірні суспільні маси залишається вкрай неоднорідним, що й призводить до появи різноманітних відхилень. Останні зазвичай сприймаються суспільством як злочини, хоч насправді саме вони закладають підвалини для суспільних змін. Для прикладу, вчений згадує історію Сократа. В античних Афінах він був постаттю абсолютно маргінальною, адже виступав проти усталених тогочасних звичаїв. Таке вільнодумство, згідно з афінським законодавством, було

злочином і вимагало суворого покарання. Утім у перспективі інкримінований античному мислителю злочин послужив на благо не тільки його власній країні, а й людству загалом. Він сприяв формуванню моралі та вірі, яких потребували жителі тогочасних Афін – їхні традиції вже не відповідали умовам життя й вимагали змін [9, с. 112].

Страта Сократа – це один із багатьох прикладів непересічного впливу соціального відхилення на розвиток соціуму. Це ж дає підстави стверджувати, що теоретичні узагальнення та висновки Е. Дюркгейма про те, що виключення – це невіддільна складова солідарності, яка впливає на розвиток соціуму, не втратили своєї актуальності. І, справді, у сучасному світі можна зустріти чимало прикладів впливу маргіналів на розвиток тих чи інших суспільних процесів. У цьому контексті можна згадати раннє християнство, рух хіпі у 60-х рр. ХХ ст. чи фемінізм, який найкраще з усіх згаданих соціальних феноменів підтверджує висновки Е. Дюркгейма. Хочемо ми того чи ні, але рух, що поставив за мету подолати виключення жінок з усіх сфер соціального життя, сприяв соціальному виключенню фемінності. Стати повноправним учасником тих чи інших соціальних процесів у ХХ – на початку ХХІ ст., жінка може, набувши маскулітних чи андрогінних характеристик, втрачаючи водночас фемінні [4, с. 203].

Ідея Е. Дюркгейма про нероздільну єдність солідарності та соціального відхилення мала вагомий теоретичний потенціал і отримала свій подальший розвиток у працях британської дослідниці, представниці дюркгеймської соціологічної школи Мері Дуглас. В основі її досліджень лежить запропоноване Е. Дюркгеймом у роботі «Первісні форми релігійного життя» вчення про розподіл світу на сферу сакрального (колективного, солідарного) та профанного (індивідуального, девіантного), на тлі якого дослідниця досліджує проблему групових кордонів. Цю проблему М. Дуглас розглядає крізь призму бінарної опозиції між «своїми» та «чужими» («нами» і «ними»),

у контексті якої і з'являється відхилення, що загрожує усталеному порядку [7].

Символічним втіленням такої небезпеки, як стверджує М. Дуглас у роботі «Чистота і небезпека», постає «бруд», який протистоїть усталеному порядку, забезпечуючи тим самим внутрішню диференціацію суспільства. «Бруд» – це вторинний продукт формування ідентичності та соціального порядку, який виникає з тих відхилень, що здатні підірвати основи усталеного порядку. Наявність «броду» потребує прибирання, завдяки якому утворюється ціла купа недиференційованого сміття. Спільнота намагається його оминати, а тому воно не має загрози для її існування. Утім, як тільки вона починає відшукувати в цій купі якісь уцілілі речі, їхня ідентичність відновлюється й починає загрозувати порядку / ідентичності [7, с. 25].

Небезпекою, а в термінології М. Дуглас «брудом», що загрожує порядку, може бути неприбраний соціальний простір, може бути тварина, одяг, продукт. На рівні соціуму такою загрозою стають маргінали, тобто люди без чітко вираженого соціального статусу [7, с. 97]. Не маючи групової ідентифікації, маргінали загрожують єдності й існуванню групи, а тому повноправні члени спільноти за всяку ціну намагаються виключити їх із життя соціуму. Показовим прикладом у цьому контексті можуть стати біженці, іммігранти, релігійні й етнічні меншини, літні люди, вміння та навички яких більше не відповідають запитам часу, довгостроково або періодично безробітні та люди, що зайняті на нестабільних і неваліфікованих роботах, неписьменні, розумово та фізично неповносправні інваліди й багато інших категорій людей. Чільне місце посеред останніх посідають жінки, якості яких тисячоліттями залишалися виключеними з повноцінного соціального життя. Їхні ж прагнення та вимоги, як свідчить феміністичний рух ХІХ–ХХ ст., сприймалися з великою засторогою, а їх забезпечення потребує докорінної зміни соціального порядку [4].

Неоднозначний вплив маргінальних верств населення на групову солідарність

став причиною складного становища маргіналів у суспільстві. Здебільшого вони не мають визначених соціальних ролей та означеного місця в наявній соціальній структурі, а тому почувуються незахищеними. Крім того, межове становище маргіналів може ставати причиною асоціальної поведінки, особливості якої визначенні нав'язаними ззовні штампами й постійними контактами із зовнішніми щодо групи силами. Вони, як доводить М. Дуглас, можуть проявляти агресивну поведінку щодо повноцінних членів спільноти, котрі, зі свого боку, розглядають маргіналів як загрозу існуванню усталеному порядку [7, с. 85100]. Це призводить до того, що багато заходів щодо маргіналів зазвичай здійснюють ті, кому вони загрожують своїм існуванням.

Попри те що маргінальні та виключені верстви населення можуть загрозувати існуванню спільноти, М. Дуглас уважає, що ставлення до них у різних суспільствах залежить від сили вірувань і колективних уявлень. Пояснюючи цю ідею, дослідниця розробляє систему координат, яка хоч і складається всього з двох елементів, та все ж здатна визначити людську поведінку. Перший елемент – це «група», через яку розривається ступінь участі / неучасті людини в стійкому й обмеженому соціальному просторі, дія якого проявляється як певного роду примус до солідарності, який індивід відчуває на собі або проявляє щодо інших. Другий – «розмітка», або правила і способи здійснення зовнішнього тиску та взаємодії загалом, які зафіксовані в символічних системах кожної групи та визначають ступінь суб'єктності індивіда або його здатність контролювати ситуацію під час соціальної інтеракції [6, с. 8].

На підставі цих двох універсальних вимірів М. Дуглас виокремлює чотири ідеальні типи культури, які дають можливість визначати та прогнозувати поведінку індивідів у соціумі та їхнє ставлення до маргіналів і чужинців. Так, наприклад, за наявності сильної групи та сильної розмітки формується консервативна й ієрархічна спільнота, члени якої згуртовані та мають

складну ієрархічну структуру. Такі суспільства характеризуються домінуванням загального над приватним, їхня суспільна структура відзначається бюрократизмом і має високий рівень централізації. Для такого типу суспільств властивий жорсткий поділ праці, диференціація ролей і ієрархічна організація соціальних відносин. Члени ієрархічних суспільств орієнтовані на отримання привілейованого місця у власному соціальному середовищі, а тому можуть не тільки бути нетолерантними до будь-якого інакомислення чи відхилення від встановлених у такому суспільстві норм, а й покладати на них вину за їхнє складне становище. Показовим прикладом тут може стати сучасна Україна [3, с. 121], суспільство якої відзначається не лише високим рівнем групової солідарності, а й потужною силою розмітки, що в умовах війни істотно обмежує ступінь прояву суб'єктивності індивідів. За таких умов було б необачно очікувати толерантного ставлення не тільки до маргінальних верств населення, а й виключених, зокрема в силу зовнішніх обставин.

Ситуація дещо змінюється у випадках, коли розмітка, тобто зовнішні правила організації спільноти слабшають, а групова єдність зберігається. Такі спільноти, як доводить М. Дуглас, втрачають визначену внутрішню структуру, а тому схильні до замикання й зосередження на власних цінностях ще більше, ніж у суспільствах, що мають сильну розмітку. Групова єдність у таких суспільствах забезпечується інтенсивними внутрішньогруповими відносинами та загальною недовірою до норм, що встановлюються ззовні. Справедливість розглядається як результат рівності членів групи, натомість провини за невдачі покладають на «систему». У таких спільнотах ставлення до будь-якого відхилення вкрай негативне й потребує виключення та знищення. Показовим прикладом у цьому контексті може бути сучасна Росія з її нестримним бажанням знищити українську ідентичність, украї нетолерантним ставленням до європейських цінностей та ідеєю «третього шляху».

Дещо інша ситуація, за переконанням М. Дуглас, спостерігається у фаталістичних спільнотах. Населення тут підпорядковане суворим соціокультурним обмеженням, які визначають місце кожного в системі суспільних зв'язків. Це призводить до того, що люди в таких суспільствах покладаються на удачу та долю, а їхнє життя здебільшого організоване зовнішніми обставинами. З огляду на це, відкритість та ставлення до «інших» у членів фаталістичних спільнот завжди залежить від їхнього власного місця в соціальній ієрархії. Так, у випадках, коли взаємодія з «іншим» відкриває шлях до вищих ієрархічних позицій, індивіди, будучи позбавленими власного чітко визначеного місця у групі й однозначних правил її структуризації, можуть бути відкритими, уточнюючи для цього правила розмітки. Показовим прикладом суспільства такого типу може бути СРСР. Його громадяни й особливо номенклатура мали вкрай слабкий зв'язок зі своєю групою, а в процесі виживання й соціального просування нерідко покладалися на ситуацію, використовуючи при цьому власне місце в тогочасній соціальній структурі, колаборацію з маргіналами та виключеними.

Попри вкрай застережливе ставлення різних типів груп до соціальних ізолянтів і маргіналів, співпраця та діалог з ними може виникати в спільнотах, що характеризуються низьким рівнем групової єдності та розмитотою розміткою. Представники цього типу суспільств мають контроль над

ситуацією. Модель їхньої поведінки зумовлена не цікавістю до питань групової ідентичності, а прагненням отримати персональну винагороду внаслідок вільної та відкритої конкуренції. Це призводить до утвердження в колективній свідомості переконання в тому, що справедливість полягає в рівності можливостей для всіх без винятку членів спільноти [8, с. 5468]. Завдяки цьому представники індивідуалістичного типу спільнот абсолютно відкриті до маргіналів та соціальних ізолянтів і навіть проявляють бажання залучити їх у соціальну взаємодію заради досягнення більшого особистого зиску чи стабільності, як це спостерігається в сучасній Європі.

Як бачимо, виокремлені М. Дуглас ідеальні типи спільнот дають можливість не тільки істотно розвинути ідейну лінію Е. Дюркгейма, а й аргументовано показати, що соціальне виключення – це побічний продукт соціальної диференціації спільнот, який існував у всі історичні періоди, проявляючись як соціальне відхилення. Останнє сприймалося суспільством як загроза, що руйнує підвалини групової єдності, а тому воно мало бути знищеним або ж ізольованим. Утім із початком індустріального виробництва, яке стимулювало розвиток індивідуалізму, ставлення до відхилень стрімко змінилося. Маргіналів і колишніх соціальних ізолянтів почали розглядати як цілком позитивний суспільний елемент, який може служити на благо суспільству та державі, а тому має бути включеним у суспільне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна декларація прав людини. 1948. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text.
2. **Карп'як, М. О.** (2019). Соціальна ексклюзія в Україні: ознаки та форми прояву в сучасному суспільстві. *Регіональна економіка*, 2, 144–152. <https://doi.org/10.36818/1562-0905-2020-2-12>.
3. **Головаха, Є.** (ред.). (2023). *Українське суспільство в умовах війни. Рік 2023*. Інститут соціології НАН України.
4. **Фрезер, Н.** (2014). Після сімейного заробітку: гендерна рівність і соціальна держава. *Образ, тіло, порядок. Гендерні дослідження в міждисциплінарному спектрі*. Медуза, 205–225.
5. **Bailey, N.** (2017). Employment, poverty and social exclusion, in *Poverty and social exclusion in the UK*. Policy Press, 159–178.

6. **Douglas, M.** (1978). *Cultural Bias*. Royal Anthropological Institute, 59.
7. **Douglas, M.** (1984). *Purity and Danger*. Routledge, 193.
8. **Douglas, M.** (1973). *Natural symbolics: explorations in cosmology*. Barrie and Jenkins, 183.
9. **Durkheim, E.** (1984). *The Division of Labour in Society*. Macmillan, 416.
10. **Foucault, M.** (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Éditions Gallimard, 583.
11. **Klanfer, J.** (1965). *L'Exclusion sociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*. Impr. Rouennaise, Bureau de recherches sociales Rouen, 263.
12. **Kryvda, N., & Storozhuk, S.** (2022). Socio-cultural definition of intercultural dialogue in the concept of Mary Douglas. *Ideas. Philosophical journal: international multilingual theoretical scientific application*, 1 (19)–2 (20). 40–50. [https://doi.org/10.34017/1313-9703-2022-1\(19\)-2\(20\)-40-50](https://doi.org/10.34017/1313-9703-2022-1(19)-2(20)-40-50).
13. **Lenoir, R.** (1974). *Les exclus: Un Français sur dix*. Éditions du Seuil, 175.
14. **Reidpath, D.D., & Allotey, P.** (2019). Social exclusion, othering, and refugee health policy, in D.D. Reidpath and P. Allotey, *The Health of Refugees*. Oxford University Press, 39–53.
15. **Silver, H.** (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133, 531–578.
16. **Storozhuk, S., & Petraniuk, A., et al.** (2013). A healthy society: social challenges of digitalization and the ways to overcome them (the ukrainian experience). *Wiadomości Lekarskie*, 76 (9), 2103–2111. <https://doi.org/10.36740/WLek202309129>.
17. **Storozhuk S., & Goian I.** (2018). Gender equality in the context of social relations. *Cherkasy University Bulletin: Philosophy*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.31651/2076-5894-2018-1-3-16>.
18. **Townsend, P.** (1979). *Poverty in the United Kingdom*. University of California Press, 1216.
19. **Ullah, Asad, & Mussawar Shah.** (2018). Falling off the edge: the view of social exclusion in children due to under age employment and low family income. *Child Indicators Research*, 11, 919-944. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9449-8>.

REFERENCES

1. Zahalna deklaratsiia prav liudyny. 1948 [Universal Declaration of Human Rights. 1948]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].
2. **Karpiak, M.O.** (2020). Sotsialna ekskluizia v Ukraini: oznaky ta formy proiavu v suchasnomu suspilstvi [Social exclusion in Ukraine: signs and forms of manifestation in modern society]. *Rehionalna ekonomika [Regional economy]*, 2, 144–152. <https://doi.org/10.36818/1562-0905-2020-2-12> [in Ukrainian].
3. **Holovakha, Ye.** (red.). (2023). *Ukrainske suspilstvo v umovakh viiny. Rik 2023 [Ukrainian society in wartime. Year 2023]*. Instytut sotsiologii NAN Ukrainy [in Ukrainian].
4. **Fraser, N.** (2014). *Pislia simeinoho zarobitku: henderna rivnist i sotsialna derzhava [After the Family Earnings: Gender Equality and the Welfare State]*. *Obraz, tilo, poriadok. Henderne doslidzhennia v mizhdystyplinarnomu spektri. [Image, Body, Order Gender Studies in the Interdisciplinary Spectrum]*. Medusa, 205–225 [in Ukrainian].
5. **Bailey, N.** (2017). Employment, poverty and social exclusion, in *Poverty and social exclusion in the UK*. Policy Press, 159–178 [in English].
6. **Douglas, M.** (1978). *Cultural Bias*. Royal Anthropological Institute, 59 [in English].
7. **Douglas, M.** (1984). *Purity and Danger*. Routledge, 193 [in English].
8. **Douglas, M.** (1973). *Natural symbolics: explorations in cosmology*. Barrie and Jenkins, 183 [in English].
9. **Durkheim, E.** (1984). *The Division of Labour in Society*. Macmillan, 416 [in English].

10. **Foucault, M.** (1972). Histoire de la folie à l'âge classique. Éditions Gallimard, 583 [in French].
11. **Klanfer, J.** (1965). L'Exclusion sociale: Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales. Impr. Rouennaise, Bureau de recherches sociales Rouen, 263 [in French].
12. **Kryvda, N., & Storozhuk, S.** (2022). Socio-cultural definition of intercultural dialogue in the concept of Mary Douglas. *Ideas. Philosophical journal: international multilingual theoretical scientific application*, 1 (19)–2 (20). 40–50. [https://doi.org/10.34017/1313-9703-2022-1\(19\)-2\(20\)-40-50](https://doi.org/10.34017/1313-9703-2022-1(19)-2(20)-40-50) [in English].
13. **Lenoir, R.** (1974). Les exclus: Un Français sur dix. Éditions du Seuil, 175 [in French].
14. **Reidpath, D.D., & Allotey, P.** (2019). Social exclusion, othering, and refugee health policy, in D.D. Reidpath and P. Allotey, *The Health of Refugees*. Oxford University Press, 39–53 [in English].
15. **Silver, H.** (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133, 531–578 [in English].
16. **Storozhuk, S., & Petraniuk, A., et al.** (2013). A healthy society: social challenges of digitalization and the ways to overcome them (the Ukrainian experience). *Wiadomości Lekarskie*, 76 (9), 2103–2111. <https://doi.org/10.36740/WLek202309129> [in English].
17. **Storozhuk, S., & Goian, I.** (2018). Gender equality in the context of social relations. *Cherkasy University Bulletin: Philosophy*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.31651/2076-5894-2018-1-3-16> [in English].
18. **Townsend, P.** (1979). Poverty in the United Kingdom. University of California Press, 1216 [in English].
19. **Ullah, Asad, & Mussawar Shah.** (2018). Falling off the edge: the view of social exclusion in children due to under age employment and low family income. *Child Indicators Research*, 11, 919–944. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9449-8> [in English].

Яна ЧЕЙШВІЛІ

аспірантка кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти, педагогічного факультету
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0000-4256-4064>

СУТНІСТЬ ПРИНЦИПУ ЗМАГАЛЬНИЦТВА: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

Протягом всього свого життя людина проходить значний шлях самостановлення та самоствердження. Її вдосконалення залежить від багатьох чинників. Починаючи з поліпшення власних інтелектуальних здібностей, продовжуючи підвищенням рівня фізичної вправності etc.: людина повсякчас здійснює кроки до власного «самоперевершення». Цей загальний вклад у себе та власний розвиток й буде мірилом, яке людина здатна вносити на суспільну платформу та вступати завдяки ньому в різні форми демонстрації власної перевіршеності, досконалості чи вправності в будь-якій зі сфер буття.

В даній розвідці ми маємо намір обґрунтувати принцип змагальництва в контексті його філософського розуміння та довести той факт, що змагання відіграє значну роль на шляху становлення особистості. Для того аби збагнути специфіку даного принципу необхідно зануритися в ті смислоформи, які зосереджені в цьому майже метафорично артефактному понятті. Це пов'язано, до прикладу, з тим, що досить часто змагальництво зводять до банальності суперництва чи конкуренції. Відтак є необхідність розуміння саме змагальницьких характеристик та підмурку на яких вони виростають.

В сучасному суспільстві змагальництво не є потребою кожної людини. Або ж той вигляд, який воно має далекий від зразковості, до прикладу, того ж таки ідеалу елінського агону. А відтак, якщо збагнути сутність даного явища, то можна зрозуміти, що виклик у вигляді змагання може зробити лише довершена людина, або ж та, яка є сильною духом та прагне власного самоперевершення.

Ключові слова: змагальність, інтелектуальне змагання, «надлишок знання», агон, самоперевершення, ресентимент.

Yana CHEISHVILI

THE ESSENCE OF THE PRINCIPLE OF COMPETITION: PHILOSOPHICAL ASPECT

Throughout his life, a person goes through a significant path of self-establishment and self-affirmation. Its improvement depends on many factors. Starting with the improvement of one's own intellectual abilities, continuing with the increase in the level of physical skill, a person always takes steps towards his own «self-improvement». This total contribution to oneself and one's own development will be the measure that a person is able to bring to the public platform and, thanks to it, enter into various forms of demonstration of one's own excellence, perfection or skill in any of the spheres of life.

In this investigation, we intend to substantiate the principle of competition in the context of its philosophical understanding and to prove the fact that competition plays a significant role in the development of personality. In order to understand the specifics of this principle, it is necessary to dive into those forms of meaning that are concentrated in this almost metaphorically artificial concept. This is due, for example, to the fact that competition is often reduced to the banality of rivalry. Therefore, there is a need to understand precisely the competitive characteristics and the foundation on which they grow.

In modern society, competition is not the need of every person. Or the appearance that it has is far from exemplary, for example, the same ideal of agon. And so, if you understand the essence of this phenomenon, you can understand that a challenge in the form of a competition can be done only by a perfect person, or by someone who has a strong spirit and strives for self-improvement.

Key words: competitiveness, intellectual competition, «surplus knowledge», agony, self-surpassing, resentment.

Вступ. Звертаючись до термінологічної природи «змагання», «змагальництва» [8] ми знаходимо доречне поняття – агон. В давньогрецькій термінології ἀγών (agōn), що відповідає змаганню, боротьбі за перемогу є похідним від поняття ἀγωνία (ἀγωνία) – боротьба, змагання на грані зусиль та надзусиль. Щодо останнього, то воно характерне тим, що для самого змагання має бути намір особистості, її внутрішнє бажання взяти участь в боротьбі, яке супроводжується впевненістю у власній досконалості та силах. Це ми бачимо на прикладі поняття, що виражає процесуальність, а точніше розкриває зміст самого процесу змагання – ἀγωνίζομαι, складовою якого є докладені зусилля (а інколи й надзусилля) для того аби продемонструвати свої здібності в соціальному вимірі. Кожен учасник змагання / ἀγωνιστής докладає зусиль заради перемоги, але переважно символічної. Оскільки ще в давньогрецькій традиції ми бачимо, що змагальницька боротьба зводилася здебільшого до демонстрації своєї сили, першості, кращості, довершеності у справі, яка буде викликом і для самого себе, і відповідно для оточуючих показником високого рівня потенційної можливості.

Також є підстави для того аби вирізняти дане поняття з-поміж понять суперництва чи конкуренції до яких змагальництво так часто зводиться. Так суперництво як ἀντιτέχνησις / ἀντιτέχνησις є досить близьким до змагальництва, однак його конотативні смисли більше відсилають до суперництва за право мати першість в мистецькій вправності, до прикладу в танці тощо. Воно відсилає до демонстрації технічного відтворення та точності. І геть відмінним поняття агону є від суперництва як філонікосу / φιλόνηκος, що відповідає фізичній боротьбі, бійці тощо. Щодо поняття конкурентності, то тут необхідно розуміти, що латиномовне конкурентний / competitivus за своїм смисловим навантаженням схиляє до суперництва та боротьби заради закріплення своїх позицій. І жодним чином не має нічого спільного з рівнем обізнаності, вправністю чи будь-якими іншими чесно-

тами людини. Відповідно конкурентна боротьба / competition є більше суспільною грою, яка геть позбавлена будь-чого особистісного, а її умови та правила не завжди є прозорими та чесними. А також, конкуренція, що може виражатися в якості змагання на рівних умовах / mercatorum certamen, в підмурку своєї смислоформи має комерційну складову або ж економічний інтерес, що в свою чергу засвідчує, що така боротьба не завжди ведеться за чесними правилами. І відповідно дає розуміння, що переможець буде не таким вже і вправним, розумним чи талановитим у своїй сфері.

Складніше з англійською чи французькою термінологією, оскільки змагальність / competitiveness / compétitivité досить часто зводиться до конкурентної боротьби. На рівні конотативних же смислів змагальність, змагальництво визнається складовою особистого кодексу людини: «the ethics of human enhancement». Так у огляді «Human Enhancement» Stanford Encyclopedia of Philosophy знаходимо, що людина, яка йде шляхом самовдосконалення та зацікавлена в дослідженні певної царини знання, має свого роду «путівник» в якому змагання з-поміж рівних є одним з постійних викликів самому собі.

Зважаючи на вищезазначене, **об'єктом** даної розвідки виступатиме принцип змагальництва, зокрема, інтелектуального, а **предметом** є філософські підстави до розуміння даного принципу. **Мета та завдання** дослідження полягають у з'ясуванні підстав до бажання людини долучатися до змагань з-поміж рівних собі. Щодо питання, що є **теоретичним підґрунтям** роботи, то насамперед наша дослідницька цікавість звернена до постаті Фрідріха Ніцше, як першоджерела, що дозволяє збагнути внутрішні мотиви людини до жаги змагання. Також ми будемо звертатися до розвідок Макса Шелера, Жоржа Батайя та інших.

Виклад основного змісту матеріалу. У своїй філософській концепції – Фрідріх Ніцше завважає на такому явищі як «надлишок знання» [4]. Воно з'являється тоді, коли людина проходить певний шлях самостворення та самозвернення, а від-

так відчуває потребу у вираженні цього знання з-поміж собі подібних. Це може бути підставою до того аби обґрунтувати потребу сучасної людини брати участь у змагальницьких процесах. Звісно, у даній розвідці ми більш ґрунтовно розкриємо сутність підмурків формування уявлення про змагальництво та звернемося до ніцшеанської моделі в якій виражена як довершеність форми даного принципу, так і недоліки її сучасного вияву.

Попри концепт «жаги до влади», який передбачає, що людина прагне до розширення меж контролю над своєю власною силою, прагненням до самоствердження та розширення своїх можливостей та впливу, Фрідріх Ніцше звертається ще й до такого явища як «вічна боротьба», яка в одному з аспектів передбачає постійну боротьбу з самим собою, своїми слабкостями та обмеженнями. Вже на підставі цих концептів формується уявлення, що змагальництво є не лише природним станом буття, але й складовою людського, адже потребує максимуму докладених зусиль та досконалості вмінь. На цьому доречно акцентує увагу Ганс Блумберг, який вбачає у людському деякі фіхтеанські мотиви: людина стає людиною через самопокладання та самоперевершення / самопереживання. «Те, що лишається як предмет антропології, є «людською природою», яка ніколи не була «природою» і ніколи нею не буде. Факт того, що вона утворює своє явлення у метафоричному маскуванні – як тварина і як машина, як осадові пласти і як течія свідомості, на противагу богів і у змаганні з ним – не виправдовує нашого очікування, що наприкінці усіх віровчень і усього моралізування вона лежатиме перед нами розкритою. *Людина осягає саму себе лише у вигляді того, чим вона не є.* І це не лише її становище, котре є потенційно метафоричним; сама її конституція уже є. Формулювання Монтенем результату своєї антропології як самопереживання є тим найгіршим місцем, котре ми могли б вибрати і у нас самих» [5, с. 399].

Слід розуміти, що як жага до влади, так і вічна боротьба – це ті «методи», які

людина спрямовує, перш за все, на себе. Оскільки саме завдяки ним вона постійно самоперевершується, а відтак стає кращою версією себе. Досконалішим власним вивором, ставши яким людина спроможна вступати в різноманітні форми суспільної, публічної боротьби. Саме тому, ми можемо говорити про те, що змагання це насамперед те, що постійно відбувається на особистому рівні. Коли людина вступає в змагання сама з собою. А іншою складовою цього процесу стає змагальництво з суспільному бутті, що сприяє розвитку, еволюції, формуванню нової системи цінностей чи визнання. Така форма змагальництва переважно зав'язується через «мовні ігри» з різними учасниками того чи іншого виду змагання. «...мова – це не унітарний феномен, а гетероморфна гра несумірних і неперекладних мовних ігор, кожна з яких має свої власні локальні і специфічні правила. Ми не маємо права оцінювати одну лінгвістичну гру за допомогою критерію, правомірного в іншій грі. Все, що ми можемо зробити, – це «пильно і з подивом оглядати розмаїття дискурсивних видів». З погляду ніцшеанця, Ліотар акцентує увагу на риторичних аспектах мовних ігор, на моментах їхнього суперництва. *Гра тут є насамперед змаганням, у котрому кожне висловлювання це хід, а кожний гравець прагне стосовно до інших учасників гри зробити несподівані контрходи. Говорити означає змагатися в ігровому сенсі, а мовні акти виявляються у сфері загальної агоністики.* Для Ліотара, як і для Фуко, принципова мета дискурс-аналізу полягає в тому, щоб розкрити «метаскриптивні», які фільтрують і привілеїзують деякі спеціальні типи тверджень у дискурсивних формаціях» [5, с. 69].

Як слушно підмічає Фрідріх Ніцше у своєму есеї Гомерівське змагання / Homer's Contest: людині аби відчути дух змагальництва та розпочати власну боротьбу зі своїми вадами багато в чому заважають накладені епохою рамки уявлень про людину та людське. Сучасна епоха геть відмінна від тієї в яку, до прикладу, жив і творив Гомер. Людянність античного грека та людянність часу Фрідріха Ніцше базува-

лися на кардинально відмінному підґрунті. Те, що було нормою в моралі Гомера геть не визнається мораллю часів Ніцше. Сам же мислитель зазначає, що для змагальництва, змагання яке рухало греком *честолюбство та заздрість* визнавалися чеснотами та культивувалися в якості виховного принципу. Оскільки саме вони дозволяли античному греку прагнути власного покращення, поліпшення своїх здібностей, додавали жаги перемоги, подвигу тощо. Не те щоб Ф. Ніцше підносить самого Гомера, ні. Навіть більше, як вважає одна з сучасних дослідниць його творчості Кріста Акампора – Ніцше сам ніби знаходиться у агоністичному змаганні з Гомером [6], як власне і з Сократом чи Вагнером. Однак, Ф. Ніцше намагається продемонструвати, що як і кожному античному греку, і Гомеру в тому числі не було чужим прагнення змагання. Адже набуття, висловлюючить бурдйовською термінологією, символічного капіталу, а віддак, знання, вправності, визнання – було їх майже природним прагненням. Яке не осуджувалося домінуючою формою моралі, а навпаки лише заохочувалося.

Як зазначає один з сучасних дослідників творчої спадщини Фрідріха Ніцше – Тарас Лютий «самоперевершення» та «самотворення» [3] є цільними домінантами, які покладено в основу розуміння людського. Та як ми знаємо людина є істотою, що наділена як власними чеснотами, так і вадами. І ця константа є неунікною, адже є своєрідним «дарунком» на який вона приречена [1]. І все буде залежати у житті людини від того на скільки вправно вона вміє долати себе в напрямку того ж таки власного творення.

На думку Фрідріха Ніцше в людині, як природні якості, так і людські – становлять єдність, їх не можна розділити. Як власне і говорити про те, що людина є істотою, що містить кращі характеристики гуманності чи людяності (йдеться про чесноти). На прикладі античних греків, яких він визнає ідеалом гуманності та людяності, Ф. Ніцше зупиняється окремо на їх жорстокості. Боротьба і жага перемоги були у Стародавній Греції явищами вкоріненими в буття

людства. Кожен античний грек мріяв про те аби досягти мети «агонального цілого»: блага цілого, блага державної значимості. До прикладу, кожен афінянин мріяв про те, аби розвинути свої здібності на стільки, щоб можна було приносити Афінам максимальну користь. І це не вважалося надмірною формою честолюбства. Навпаки, кожен юнак мріяв про те аби принести максимальну користь своєму місту власною участю у змаганні з бігу, в метанні чи співі etc. І всі переможні вінки, що отримував за перемогу він присвячував своєму місту. Або ж кожен античний грек прагнув взяти участь у змаганні, боротьбі міст, де він виступав зброєю в руках свого міста. Цим запалювалося його самолюбство і цим же воно й обмежувалося.

Так, за рахунок цього особистість в Стародавній Греції була більш свobodною, бо її ціль була більш очевидною та зрозумілою. Чого не скажеш про сучасну людину, яка більш губиться з-поміж своїх власних метань. На кожному з рівнів буття людини доби елінізма повсякчас проявлялося змагальництво: учні змагалися з-поміж учнів, воїни з-поміж воїнів, а їх вчителі один з-поміж одного. Сучасники бояться боротьби. «Те, що наприклад, в діалогах Платона має особливу художню значимість є в більшій мірі результатом змагання з мистецтвом оратора, софіста та драматурга його часу. З тією метою, аби можна було наостанок сказати: дивіться я теж вмію те, що мають мої великі суперники, я вмію це навіть краще ніж вміють вони. Ніякий Протагор не створював таких прекрасних міфів як я, жоден драматург не написав такої живої, привертаючої уваги драми як мій «Бенкет»; жоден оратор не створив такої промови як я в «Горгії» і ось я заперечую все це разом взяте і засуджую наслідувальне мистецтво. *Лише змагання зробило з мене поета, софіста, оратора*» [9, с. 180].

Як стверджує Ф. Ніцше: до-гомерівська історія, є прикладом буття, що просякнуте мороком та бажанням руйнації межуючим з жагою знищення. В таку ж ситуацію потрапляли і ті античні греки, які досягли максимуму у змагальництві, досягли

так званої межі. Вони не могли пережити моменту слави та відчуття щастя від перемоги без подальшої участі у змагнні. «Яскравим прикладом слугує доля Мільтіада [афінський полководець, архонт]. Незрівнянний успіх від участі в марафоні поставив його на найвищу вершину з-поміж всіх його соратників. І ось він відчуває як в ньому прокидається *низька мстива пристрасть* спрямована проти одного мешканця його міста з яким він ворогував з юного віку. Для задоволення своєї пристрасної жаги він зловживає своєю славою, своєю державною владою, своєю честю громадянина і сам знецщує себе. Усвідомлюючи невдачу подальшого свого буття він йде на необміркований крок, вдається до негідної махінації. Він вступає в таємну змову ж нечестивою жрицею Деметрою і хоче ввійти вночі у священний храм, куди не ступала нога жодного чоловіка. Але коли він, перебравшись через стіну, наблизився до святилища богині його раптом охоплює відчуття панічного страху. Збожеволівши він відчуває, що його виганяють звідси, перебираючись через мур зривається та тяжко ранений падає на землю. Далі на нього чекає народний суд і ганебна смерть, що клеймом відбивається на всіх його нащадках. Заздрість небожителів ранила його після марафонської битви. І ця заздрість богів розгорається все сильніше при виді людини, яка залишилася без суперників на виключній вершині слави. На рівні з ним тепер лише одні боги і тому вони схиляють його до пихатого вчинку і він гине під його тяжкістю. Так як гине Мільтіад гинули й благородні держави. Коли в боротьбі завдяки заслугам та вдачі вони досягали максимального успіху, згодом як і Мільтіад стрімко гинули через свої нечестиві вчинки та діяння. Тому без *заздрості, ревности та честолюбства* будь-яка елінська держава вироджувалася. Вона ставала злою та жорстокою, мстивою та нечестивою, до-гомерівською. І тоді було достатньо лише наведення панічного страху аби довести його до падіння та загибелі» [9, с. 182]. Тут ми маємо зробити певний висновок, що поразка для античного грека не була чимось тра-

гічним, навпаки вона виступала новим викликом, адже жага до перемоги нікуди не зникала. Не була трагедією і проміжна перемога. Однак максимум здобутків дійсно виявлявся чимось вкрай згубним.

Чого власне не скажеш про сучасну людину, для якої будь-яка поразка, як власне і перемога у змагнні може дорівнювати *саморозчавленості*. В одному зі своїх есеїв Оксана Забужко доречно описує стан екзистенційного спустошення, що настає людину, якій вдалося та не вдалося отримати визнання у своєму публічному змагнні. Говорячи про публічні «засідання» поетів, вона завважує: «хоч скільки натреновуй себе на байдужість до публіки, всяка *саморозтрата*, якою є публічне читання, будучи енергетично невідвзаємною – чи то в оваціях, чи в наступному опаданні тебе звідусіль вдячним тлумом автографоловців, – неминуче залишить по собі прикрий, нечистий холодок екзистенційної спустошеності всуміш із досадою і стидом за власний *безглуздий екзібіціонізм*, – цей стан добре знають актори, але й письменники, чия професія у світі ринкової культури так само публічна, як незгірше відомий, хоча чомусь украй неохоче ними дискутується» [2, с. 171]. Не можемо бути певними, що хоча б один античний грек, який долучився до участі в марафоні чи то виступив з промовою з-поміж софістів назвав би це дійство «безглуздим екзібіціонізмом». Та достеменно є той факт, що вступ у змагальницький процес має бути лише тоді, коли людина впевнена у своїх силах (будь-то інтелектуальні, фізичні тощо). Це принаймні сприяє отриманню задоволення від процесу та забезпечує він наслідків, можливої поразки, в тому числі.

Так, поняття «змагання», залишаючись ідентичним у своїй обособленості та набуває відмінної конкретики в різні епохи існування людини. Поняття набуває своєї ваги та смислів в залежності від конкретної життєвої ситуації в якій воно функціонує та має визначену значимість. Напевне не дарма Фрідріх Ніцше пише даний есей в контексті однієї зі своїх основоположних щодо концепції праць – Генеалогія моралі

/ Genealogy of Morality. І вже звідси стає зрозумілим, що повернутися до зразковості античного змагальництва майже неможливо. Адже ті засадничі рушійні сили, що лежать в його основі, хоча б та ж таки задрість ніколи не охарактеризуються домінуючою в сьогоденні формою моралі, окрім як нищою вадою людини.

Так у філософській концепції Річарда Рорті можна знайти визначення інструментів, що формують систему координат змагальництва. А саме. «Підриваючи «Платонівське розуміння» мислення, істини, мови, пост-ніцшеанські філософи завдяки цьому розчиняють їх первинні витоки у боротьбі й конфлікті, у довільності й випадковості, у потязі до істини, яка суттєво об'єднує в собі владу і бажання. Вони, за Рорті, суть не більш і не менш, ніж «інструменти для змагання». Власне тому вони суттєво релятивні стосовно до мінливих і випадкових цілей та інтересів, і не можуть постати над ними. В результаті вони, як вважає Фуко, завжди обмежені владою/знанням, «режимом істини», в якому «ефекти вироку» перетинаються з «ефектами юрисдикції» [5, с. 14].

Якщо звернутися до творчості Жоржа Батайя [7], то виведену Фрідріхом Ніцше зразковість елінського змагання він би відніс до категорії «сакрального». Сучасній людині не вистачає саме таких справжніх священних «обмежених переживань» / *experiences limites*. Адже у цьому постійно динамічному та рухомому бутті має бути щось достеменно, що допомагає збагнути навіщо та за допомогою чого «я залишаюся закріпленим у цій фундаментальній безперервності». Змагання надає можливості вивільнення власної суб'єктивності та доступу до невизначеності долі на користь її підкорення. Змагальництво та інші сакральні процеси дають людині можливість сягнути власних меж та подолати їх. Відтак з його розмірковувань над цитатою Моріса Бланшо «Досвід сам по собі є авторитетом, але всякий авторитет спокутує сам себе», ми можемо зробити висновок, що в даній логіці кожен суб'єкт, який підкорюється лише самому собі постійно прагне порушення,

якоїсь долі зла по відношенню до самого себе. Адже для самозаснованого суб'єкта перепоповнення меж, а згодом і їх подолання є необхідною умовою спокутування власної суб'єктивності. Саме тому у Ж. Батайя йдеться про те, що навіть спілкування з іншим чи публічна комунікація відбуваються через самоперепоповнення, надлишок, який має вийти назовні. Інакше ніж таким чином цей внутрішній конфлікт не може бути подоланий. Через змагання хоча б на певний час долається відчуття безсилля, яке повсякчас супроводжує сучасну людину.

Повертаючись до Фрідріха Ніцше та його уявлення щодо довершеного виду змагальництва елінської доби, слід акцентувати увагу й на тому, що окрім домінуючої форми моралі заважає сучасній людині: вона ладна вдаватися до ресентементу / *ressentiment*. Ресентимент не є гідним людини та не відповідає благородності змагальницького духу. Як зазначає і сам Фрідріх Ніцше та як розмірковує щодо цього Макс Шелер [10] ресентимент виступає тим явищем завдяки якому людина самотруїть свідомість. Воно має певні причини і наслідки. Стихийність цього явища, що поглинула сучасну людину, викликана систематичним придушенням певних емоцій та афектів, які є нормальними компонентами людської природи. Однак їх репресії, викликані необхідністю вдавання певних видів ціннісних ілюзій та відповідних оціночних суджень, здатні породити хіба жагу помсти, злоби та ненависті. Жага помсти виступає найважливішим джерелом ресентементу. Аби передбачити попередні побоювання в тому чи іншому процесі чи справі, людина ладна вдатися до нищих вчинків та дій, які далекі від благородних мотивів в її намірі. Почуття неспроможності, а відтак і безсилля запускають імпульс помсти, бо він є найпростішим зі способів набуття позитивного результату на свою користь. Досить часто через слабкість, фізичну чи психічну, або ж через страх людина не в змозі реалізувати свій мстивий намір і тоді він виступає духовною отрутою. Насильницьки придушеним імпульсом, який згодом викликає бунт, озлобленість

та деструктивне руйнування особистості. Ресентимент для людей з природними фізичними недоліками може бути зрозумілим. І як стверджував Ф. Ніцше, для калік та людей зі слабким інтелектом це добре знайоме явище. Та, не зовсім адекватним є це для людини, яка не має жодних вад, але при цьому вдається до подібного.

Одним з факторів ресентименту також визнається і заздрість. Яку Ф. Ніцше вбачав однією зі складових зразкового змагальництва античних греків. Тут слід розуміти, що заздрість, ревності та прагнення до змагання ресентименту має дещо відмінні кономативні смисли. Адже воно виростає з почуття безсилля перед тим, що інша людина має щось, чого ти не можеш мати але прагнеш. Напруга між бажанням і незадоволенням не призводить до заздрості допоки вона не переросте в ненависть до власника, допоки останнього хибно не вважають причиною позбавленості будь-чого. Фактична неспроможність отримати благо неправильно розтлумачується в якості безсилля: заздрість виникає, коли людина не вміє чогось та відчуває безсилля. Тому це не посилення потягу до здобуття, як це було у античних греків, а навпаки по-

слаблення його. Ресентиментна заздрість призводить до незадоволення, коли бажані цінності є такими, що їх неможливо отримати, і знаходяться вони в тій сфері в якій людина не може співміряти себе з іншими. Відтак, для людини ресентименту радість, щастя, могутність, вдача, сила чи перемога є привабливими чинниками. Вони викликають в ній емоційну напругу: бажання нівелювати позитивні цінності. Так звана інстинктивна фальсифікація світогляду. Таке першочергове переведення позитивного в негативну площину виправдане бажанням уникнути болісного конфлікту між бажанням та безсиллям.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене ми можемо прийти думки, що той високий та недосяжний ідеал духу змагальництва, який був притаманий античним грекам дійсно залишився у минулому. Адже агонічність має бути невід'ємною складовою суспільного буття та притаманним людині прагненням від народження. Однак сучасність може теж керуватися даним принципом, якщо визнає його деякою чеснотою та врахує всі його ціннісні якості, який людина набуває на шляху власного самоперевершення.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Дерріда, Ж. (2008).** Божевілля економічної думки: дар без подарунку. *Дарувати час*. Львів: Літопис, С.45-87.
2. **Забужко, О. (2020).** Планета полин. Київ: Комора, 379 с.
3. **Лютий, Т. (2017).** Ніцше. Самоперевершення. Київ: Темпора, 872 с.
4. **Ніцше, Ф. (2020).** Шопенгауер як вихователь. Сутінки ідолів. Харків: Фоліо, 187 с.
5. **Після філософії: кінець чи трансформація? (2000).** Упоряд.: К. Байнес та інші. К.: Четверта хвиля, 2000. 432 с.
6. **Acampora, Ch.D. (2002).** Nietzsche Contra Homer, Socrates, and Paul. *Journal of Nietzsche Studies*, 24. Penn State University Press, pp. 25-53.
7. **Bataille, G. (2005).** La Sociologie Sacr e Du Monde Contemporain. P: Lignes-Manifestes, 48 p.
8. **Dictionary of Latin and Greek quotations, proverbs, maxims, and mottos, classical and mediaeval, including law terms and phrases. (1891).** By Riley, Henry T. (Henry Thomas). Robarts: University of Toronto, 670 p. Електронна версія:URL:<https://www.simardartizanfarm.ca/pdf/dictionaryoflati1891rileuoft.pdf>
9. **Nietzsche, F. (2007).** Homer's Contest. *Genealogy of Morality*. United States of America: Cambridge University Press, pp. 174-183.
10. **Scheler, M. (1915).** The phenomenology and sociology of resentment. *Ressentimenton. Das ressentiment im aufbau der moralent*. Translated by Louis A. Coser. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 126 p.

REFERENCES

1. **Derrida, Zh. (2008).** *Bozhevillia ekonomichnoi dumky: dar bez podarunku [The madness of economic thought: a gift without a gift]*. Daruvaty chas. Lviv: Litopys, S.45–87 [in Ukrainian].
2. **Zabuzhko, O. (2020).** *Planeta polyn [Wormwood planet]*. Kyiv: Komora, 379 s. [in Ukrainian].
3. **Liutyi, T. (2017).** *Nitsshe. Samoperevershennia [Nietzsche Self-improvement]*. Kyiv: Tempora, 872 s. [in Ukrainian].
4. **Nitsshe, F. (2020).** *Shopenhauer yak vykhovatel. Sutinky idoliv. [Schopenhauer as an educator. Twilight of the idols]*. Kharkiv: Folio, 187 s. [in Ukrainian].
5. **Pislia filosofii: kinets chy transformatsiia? (2000).** *[After philosophy: end or transformation?]*. Uporiad.: K. Baines ta inshi. K.: Chetverta khvyliia, 2000. 432 s. [in Ukrainian].
6. **Acampora, Ch.D. (2002).** Nietzsche Contra Homer, Socrates, and Paul. *Journal of Nietzsche Studies*, 24. Penn State University Press, pp. 25–53 [in English].
7. **Bataille, G. (2005).** *La Sociologie Sacrée Du Monde Contemporain*. R: Lignes-Manifestes, 48 p. [in English].
8. **Dictionary of Latin and Greek quotations, proverbs, maxims, and mottos, classical and mediaeval, including law terms and phrases. (1891).** Vy Riley, Henry T. Robarts: University of Toronto, 670 p. Retrieved from: <https://www.simardartizanfarm.ca/pdf/dictionaryoflati1891rileuoft.pdf> [in English].
9. **Nietzsche, F. (2007).** *Homer's Contest. Genealogy of Morality*. United States of America: Cambridge University Press, pp. 174–183 [in English].
10. **Scheler, M. (1915).** *The phenomenology and sociology of resentment. Ressentiment. Das ressentiment im aufbau der moralent*. Translated by Louis A. Coser. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 126 p. [in English].

УДК 378.2
DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).05

Олександра СТУКАЛО

аспірантка

Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0003-8433-6993>

ЗАСОБИ ПРОЄКТУВАННЯ В ОСВІТІ: КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Стаття присвячена загальній характеристиці проектної діяльності учнів та обґрунтуванню критеріїв оцінки ефективності цієї діяльності. Проектування в освіті можна розглядати як засіб організації діяльності педагога та як практичну діяльність учня. У роботі запропоновано розглядати оцінку проектної діяльності учнів в різних аспектах: продукт (об'єктивований матеріалізований результат), процес (робота з виконання проєкту), оформлення проєкту, захист проєкту. Проєкт надає можливість кожному учневі вибудувати власну освітню траєкторію під час його виконання. Показано переваги застосування цієї освітньої технології, виокремлено показники й описано рівні оцінювання ефективності учнівських проєктів.

Ключові слова: проєктивна діяльність, проєктне навчання, метод навчальних проєктів, учнівський проєкт, оцінка проектної діяльності, критерії ефективності.

Oleksandra STUKALO

PROJECT TOOLS IN EDUCATION: CRITERIA OF EFFECTIVENESS

The article is dedicated to providing a general overview of students' project activity and justifying criteria for assessing the effectiveness of this activity. Designing in education can be considered as a means of organizing the teacher's activities and as practical student activity. The paper proposes to consider the assessment of students' project activity from various aspects: product (materialized objective result), process (project execution work), project presentation, and project defense. The project provides each student with the opportunity to construct their own educational trajectory during its execution. The advantages of applying this educational technology are demonstrated, indicators are highlighted, and levels of assessing the effectiveness of student projects are described.

Key words: academic social responsibility, higher education, the war in Ukraine, culture of academic social responsibility.

Постановка проблеми. Проектна діяльність нині стала звичним освітнім методом, прийомом і засобом навчання, що має провідне значення в Новій українській школі, зміст якої спрямовується на розвиток і формування ключових і предметних компетентностей учнів у процесі вивчення всіх без винятку предметів шкільного курсу навчання. Особливої актуальності

проектна діяльність як освітня технологія набула під час пандемії та онлайн-навчання в умовах воєнного стану в Україні, коли самостійна робота посіла значне місце в житті учнів.

Проектне навчання (project-based learning) – це ефективний і актуальний підхід до навчання та викладання, після впровадження якого, як засвідчують результати

численних досліджень, в учнів підвищується рівень досягнень, практичних навичок, покращується мотивація до навчання. Така форма роботи також сприяє реалізації програми ранньої профорієнтації учнів та їх особистісному самовизначенню [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8].

Найсуттєвішою проблемою в цьому процесі вбачається не організація проектної діяльності учнів, а проблема оцінювання проектів. В основі учнівського проекту завжди є діяльнісний підхід, орієнтований на формування розумових здібностей, необхідних для дослідницької роботи. Проект спрямовується на інтереси та пізнавальні можливості учнів і дає змогу вибудовувати власну освітню траєкторію під час його виконання, у чому й полягає складність оцінки його ефективності. Водночас проект задає учням планку особистої відповідальності, тому під час оцінювання ефективності використання проектної технології потрібно враховувати пізнавальні здібності кожного учня та команди загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначенню загальних основ проектного методу присвятили свої праці М. Гуревич, О. Коберник, О. Пехота, В. Сидоренко, С. Ящук; педагогічні особливості проектної технології висвітлювали К. Баханов, Л. Забродська, Є. Павлютенков, О. Онопрієнко; застосування в освітньому процесі методу проектів розглядали З. Болук, Р. Зуб'як, О. Мариновська, І. Єрмаков, Г. Ковганич, П. Лузан, Л. Романенко, І. Чечель та інші дослідники. Разом із тим проблема обґрунтування критеріїв ефективності засобів проектування в освіті розроблена недостатньо й потребує належного наукового дослідження.

Метою статті є обґрунтування та визначення критеріїв оцінки ефективності проектної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Терміни «проект», «проектування в освіті», «метод проектів», «проектна діяльність» активно ввійшли до сучасної педагогічної практики ще наприкінці ХХ століття [10]. Нині метод проектування в освіті ми мо-

жемо розглядати у двох аспектах: як спосіб організації діяльності самого педагога і як практичну діяльність учнів. Поняття «педагогічне проектування» – це один із методологічних підходів сучасної освіти, заснований на осмисленні цінностей педагогічних процесів та явищ; на ціннісному узгодженні педагогічної теорії зі своїми світоглядними поглядами; на гармонізації соціальних та особистісних значень освіти. Проект починається з визначення цінностей педагогічної дії і вимагає самовизначення вчителя в цінностях проектування, уміння відстоювати власну думку, висловлювати міркування й умовиводи, враховувати та приймати думки інших, підпорядковуючи особисті амбіції колективним інтересам, постійно рефлексувати над своїми індивідуальними результатами й результатами спільної праці. У сенсі слова це привнесення ціннісного компонента в педагогічну діяльність, у пошук додаткових ресурсів реалізації задуму. Здійснити обґрунтування теоретичного забезпечення проектування – означає, що педагог має проаналізувати наукові дослідження, розглянути ефективні педагогічні системи, які можна взяти за основу в проектуванні процесів або ситуацій, вивчити позитивний досвід проектування іншими педагогами тощо.

Розглянемо метод проектування як практичну діяльність учнів. Проектування для учня є послідовністю виконання взаємозумовлених дій – процедур із конкретною метою та завершеністю. При цьому відбувається самостійне освоєння учасниками сукупності науково-практичних знань і ключових компетенцій, створюється власний інтелектуальний і предметний продукт, призначений для активного застосування в науково-пізнавальній та суспільній практиці. Учніський проект (монопроект і міжпредметний; практико-орієнтований, дослідницький, інформаційний, творчий, рольовий) – це спосіб оцінки результатів освіти, а готовий проект та його захист є однією з оцінок досягнення метапредметних результатів; частина педагогічного процесу, що може здійснюватися продовж навчаль-

ного року, в урочний і позаурочний час з різною тривалістю за часом до отримання готового результату [9].

Д. Кільдеров розглядає метод проєктів у навчанні «як концентроване вираження проблемного методу, з одного боку, і умову, що забезпечує оптимальне поєднання репродуктивного і творчого в навчальній діяльності, – з іншого» [4, с. 61]. Важливою особливістю проєктної діяльності є те, що вона ініціює нестандартні рішення, практико-орієнтована, завжди спрямована на конкретні результати, розвиває соціальну активність та відповідальність.

Способи оцінки учнівського проєкту залежать від розуміння його структури. Структура проєкту охоплює: проблему проєкту, мету проєкту, завдання проєкту, методи та способи і результати. Етапи проєктної діяльності пов'язані з її розумінням як педагогічної технології. Ґрунтовний розгляд етапів проєктної діяльності дає підстави стверджувати, що реалізація кожного із цих етапів вимагає творчого підходу як вчителя, так і учнів. Крім того, роботу учнів над проєктом можна оцінювати на кожному з етапів.

Перший етап реалізації проєкту – мотиваційно-цільовий, коли визначається мета і тема, аналізується ситуація, формулюється задум. На цьому ж етапі планується робота від мети до розподілу етапів, учасників та обов'язків. Під час визначення теми важливо враховувати характер навчального матеріалу, наявність необхідних джерел, доступність, конкретність і посиленість теми. Тема має бути актуальною, цікавою для учня, що реалізується за часом у заданих умовах. Тема – це «візитна картка» проєкту.

Другий етап реалізації проєкту – аналітико-дослідницький, коли учасники проєкту «занурюються» в проблему, займаються пошуком та опрацюванням інформації за темою проєкту. На цьому етапі і має бути знайдена та «родзинка», на базі якої створюватиметься весь «проєктний піриґ». На цьому етапі відбувається обмін думками між учнями й обговорення всієї зібраної інформації, її аналіз.

Третій етап – практико-технологічний, коли учасники проєкту займаються проєктуванням і вибудовуванням загальної логічної схеми до створення продукту, розробляють план дій з його створення, шукають відповідні засоби та виконують. Це етап здійснення, реалізації проєкту.

Четвертий етап – рефлексивно-презентаційний, коли проводиться оформлення пакета документів проєкту, оцінка роботи над проєктом, підсумки та намічається перспектива нових ідей. Під час підведення підсумків проєкту враховується відсоток реалізації задуму, повнота змісту, сформовані вміння, оформлення проєкту та якість презентації. Важливим моментом оцінки проєкту є отримання нових знань учнів, діяльнісний компонент.

Важливим питанням, пов'язаним із результатом проєктної діяльності учнів, є розуміння її кінцевого творчого продукту, яким можуть бути різні матеріальні й матеріалізовані продукти творчості, які можуть бути корисними іншим людям. Серед основних видів освітніх продуктів проєкту – альманах, афіша, газета, гербарій, відеоролик, дитячий журнал, гра, інсценування, колаж, модель, музично-літературна композиція, слайд-шоу, сценарій, спектакль тощо. Учителю доволі складно буває оцінювати творчі роботи учнів, під час виявлення їхньої результативності рідко враховуються індивідуальні пізнавальні можливості школярів, отже, є величезний ступінь суб'єктивності у процесі їх оцінювання. До творчих робіт учнів зазвичай належать: художній твір (фото, малюнок), технічний твір (модель, макет), видовищний твір (вистава, сценка). За підсумками виконання проєкту організується його захист і презентація. Презентація проєкту може відбуватися по-різному. Одна форма – усне повідомлення та показ слайдів. Інша форма – показ візуального продукту. Третя – це театралізована вистава.

Критерії ефективності проєктної діяльності учнів – один із найважливіших, складних і найменш розроблених компонентів застосування проєктного підходу в освіті, оскільки будь-який метод чи діяль-

ність має бути діагностованою. Правильне, грамотне визначення критеріїв оцінки ефективності (факторів, які оцінюються), показників (ознак, за якими проводиться оцінка), використання адекватних їм засобів вимірювання (інструментів, за допомогою яких проводиться оцінка: анкет, тестів тощо) – запорука правильного оцінювання будь-якої діяльності, методу.

Метод проєктів – це такий педагогічний інструмент, що дає змогу вчителю вирішувати певні освітні завдання. Успішність будь-якого методу залежить від низки умов (організаційних, економічних, кваліфікації педагога тощо). Вочевидь, що той самий спосіб, що використовують педагоги, наприклад, з різною підготовленістю, дасть відповідно різні результати. Оцінку ефективності проєктного методу проводить насамперед сам учитель, який використовує цей метод, а експертами можуть виступати його колеги. А також зовнішні експерти, до прикладу, під час оцінювання конкурсних учнівських проєктів. Вони оцінюють ступінь досягнення результату, який передбачався під час використання методу проєктів.

У найзагальнішому формулюванні результат будь-якої педагогічної діяльності – вирішення освітніх завдань. З огляду на це спробуємо визначити, який результат передбачає застосування методу проєктів.

Метод проєктів, метод навчальних проєктів, метод творчих проєктів – це різні назви провідного методу навчання в освітній галузі «Технологія». Проєкт – реалістичний задум бажаного результату. Проєкт орієнтований на реальний продукт, але виготовлення продукту – це вже реалізація проєкту. У методі проєктів уже закладено педагогічну спрямованість проєктування. Назва «метод навчальних проєктів» з одного боку акцентує, посилює педагогічний характер проєктної діяльності та передбачає їх виконання учнями.

Важливо зауважити, що метою використання педагогом цього методу є не навчання проєктування у профорієнтаційному сенсі, а формування проєктного підходу до будь-якої діяльності. Метою проєктної

діяльності учнів є у певному сенсі сама проєктна діяльність, у процесі якої формуються відповідні властивості та якості особистості.

Коли йдеться про використання творчих проєктів в освітньому процесі, потрібно передусім розуміти різницю між поняттями «суб'єктивна творчість» і «об'єктивна творчість». Будь-яка проєктна діяльність містить творчу компоненту, вона спрямована на досягнення чогось нового, оригінального. В основі проєктної діяльності лежить певне дослідження, але водночас це завжди творчість. Метод проєктів спрямований на розвиток творчого потенціалу учнів, підвищення їх пізнавальної самостійності. При цьому учень у своєму дослідженні може пройти шлях, який людством уже давно пройдений. Але цей досвід людства набувається учнем на рівні відкриття, буде засвоєний ним неформально й матиме для нього особисту значущість. Це і є суб'єктивна творчість, без якої неможливий і сам метод проєктів. Творчий проєкт передбачає об'єктивну творчість, тобто привнесення в культуру суспільства чогось, чого раніше не було. Освітня практика засвідчує, що інші навчальні проєкти школярів цілком можна зарахувати до розряду творчих. Але неприпустимо всіх дітей налаштовувати на отримання об'єктивно-творчого результату (дотримуючись принципів природовідповідності, навчання в зоні найближчого розвитку кожної дитини тощо). Учніський проєкт при цьому може бути як суб'єктивно, так і об'єктивно творчим, але творча компонента у проєктній діяльності учнів має бути неодмінно, інакше цю діяльність не можна буде назвати проєктною. Щодо реального продукту проєктної діяльності учнів (виріб, макет, модель, стенд тощо), то за використання методу проєктів це лише один із результатів проєктної діяльності, за яким зручно оцінювати якість проєкту загалом. Але продукт ще не дає повної та об'єктивної картини процесу проєктування й виконання. Обмежуючись оцінкою продукту, ми не беремо до уваги власне сам процес виконання проєкту. Адже варто наголосити: у методі проєктів важливою

є сама діяльність учнів (інтелектуальна, емоційно-вольова, комунікативна, практична, презентативна).

Перш ніж вести мову про критерії оцінки проектної діяльності учнів, потрібно надати їй загальну характеристику. Проектна діяльність учнів – це високомотивована, самостійна, пошуково-пізнавальна діяльність учнів, орієнтована на створення навчального проекту, що виконується під керівництвом учителя. У процесі здійснення проекту в учнів формуються певні властивості та якості особистості, достатній рівень розвитку яких у своїй сукупності дає змогу здійснювати проектний підхід до будь-якої діяльності.

Спектр властивостей і якостей, формування яких відбувається в процесі проектної діяльності, досить широкий. Серед таких характеристик особистості можна виокремити такі: прагнення до захоплюючої та цікавої діяльності, потреба в цій діяльності, пізнавальна самостійність, творча активність, потреба у творчості та самовираженні, здатність бачити й розв'язувати проблеми, навичка пошукової діяльності, дивергентне мислення, конвергентне (аналітичне) мислення, критичне мислення і здатність до аргументованої оцінки, рефлексивна здатність, прогностичне мислення, толерантність до критики, завзятість у досягненні мети, працьовитість, спостережливність, образне мислення, естетичне сприйняття, дизайн-мислення, здатність до планування діяльності та самоорганізації, комунікативні вміння. Цей перелік, звичайно, можна доповнити, за-

галом учень набуває досвіду проектної діяльності, досвіду пошукової творчої діяльності, що становить невід'ємну частину структури змісту освіти. Потрібно відзначити, що в методиці оцінки проектної діяльності конкретні властивості та якості особистості учня не піддаються безпосередньому оцінюванню, а оцінюються опосередковано, через аудіовізуальні аспекти. Тому, під час розробки критеріїв оцінки проектної діяльності учнів розглядаються різні її аспекти і для кожного окремого аспекту доцільно запропонувати свій комплекс критеріїв. Можна виокремити такі аспекти оцінки проектної діяльності учнів та відповідні їм об'єкти оцінювання, тобто те, що безпосередньо оцінюється (табл. 1).

На основі виокремлених аспектів та об'єктів оцінки потрібно визначити критерії та показники оцінки кожного із вказаних аспектів. Зокрема, як критерії оцінки продукту проектної діяльності учня пропонується використовувати: *функціональність* (показники: відповідність призначенню, можлива сфера використання); *естетичність* (показники: відповідність форми та змісту, врахування принципів гармонії, цілісності та пропорційності); *експлуатаційність* (показники: зручність, простота та безпека використання); *оптимальність* (найкраще поєднання розмірів, естетичності, функціональності й інших можливих параметрів); *екологічність* (показники: відсутність шкоди для довкілля та людини від використаних матеріалів і експлуатації); *новизна, оригінальність та унікальність* (показники: раніше не існу-

Таблиця 1

Оцінка проектної діяльності учнів

№ з/п	Аспект оцінки	Об'єкт оцінювання
1	Продукт (об'єктизований матеріалізований результат)	Виріб, спектакль, стенд тощо
2	Процес (робота з виконання проекту)	Захист проекту, пояснювальна записка, відеоряд (ескізи, схеми, креслення, графіки, рисунки, макети тощо)
3	Оформлення проекту	Пояснювальна записка, відеоряд
4	Захист проекту	Процес захисту проекту Поведінка учня-доповідача

вав, своєрідність, незвичайність, єдиність у своєму роді).

З-поміж критеріїв оцінки проєктної діяльності учня доцільно виокремити: *актуальність* (показники: сучасність тематики проєкту, наявність суспільної потреби в проєктованому результаті); *проблемність* (показники: наявність і характер проблеми в задумі); *логічність* (показники: обґрунтування послідовності дій, етапів проєктування); *технологічність* (показники: вибір оптимального варіанта виконання та його технологічна розробленість); *лаконічність* (показники: простота виконання в найкоротші терміни); *екологічність* (показники: відсутність шкідливих для здоров'я компонентів, матеріалів, відходів у процесі виготовлення продукту); *економічність* (показники: оптимальні витрати на матеріали та виготовлення); *безпека* (показники: дотримання правил техніки безпеки); *прогресивність* (показники: врахування останніх досягнень у сфері, до якої належить проєктований продукт); *змістовність* (показники: інформативність, смислова ємність проєкту); *розробленість* (показники: глибина опрацювання теми); *завершеність* (показники: закінченість роботи, доведення до логічного закінчення); *евристичність* (показники: наявність творчого компонента в процесі проєктування: варіативність початкових ідей, їх оригінальність; нестандартні виконавські рішення тощо); *комунікативність* (показники: високий рівень організованості групи, розподіл ролей, відносини відповідальної залежності тощо); *самостійність* (показники: ступінь самостійності учнів визначається за допомогою усних запитань до доповідача).

Оцінка оформлення проєкту передбачає використання таких критеріїв і показників: *відповідність стандартам оформлення* (показники: наявність титульного аркуша, змісту, нумерації сторінок, вступу, висновків, словника термінів, бібліографії); *системність* (показники: єдність, цілісність, підпорядкування окремих частин тексту, взаємозалежність, взаємодоповнення тексту та відеоряду); *лаконічність*

(показники: простота та ясність викладу); *аналітичність* (показники: наявність причинно-наслідкових зв'язків у тексті, міркувань і висновків); *дизайн* (показники: композиційна цілісність тексту, художньо-графічна якість ескізів, схем, малюнків); *наочність* (показники: графіки, схеми, макети чіткі, доступні для сприйняття з урахуванням відстані до глядачів).

Критеріями оцінки захисту (презентації) проєкту пропонується використати такі: *якість доповіді* (показники: системність, композиційна цілісність; повнота презентування процесу, підходів до розв'язання проблеми; стислість, чіткість, ясність формулювань); *відповіді на запитання* (показники: адекватність відповідей поставленим запитанням; аргументованість; повнота, переконливість, змістовність); *особистісні прояви доповідача* (показники: впевненість, володіння собою; компетентність; наполегливість у відстоюванні своєї думки; відповідальність; культура мовлення, поведінки; утримання уваги аудиторії; імпровізаційність, винахідливість; емоційність; прагнення до пізнавальної активності, високих досягнень; вимогливість до себе; рефлексивність).

За допомогою всіх наведених вище критеріїв в межах психолого-педагогічної діагностики пропонується проводити оцінювання ефективності проєктної діяльності учнів.

Висновки. Проєктування в освітньому процесі надає можливість створювати власне майбутнє: дає змогу кожному учневі подивитися на своє майбутнє як на множину можливостей, на які він може впливати та які може контролювати. Під час розроблення критеріїв оцінки ефективності проєктної діяльності здобувачів освіти потрібно враховувати їх особистий внесок, зацікавленість, прагнення до наукового пізнання, особистий прогрес, уміння працювати в команді, прояв креативності. Від цілей, цінностей і дій здобувачів освіти як суб'єктів проєктної діяльності залежить, які з наявних можливостей будуть втілені в реальності, а які залишаться мисленнєвими перспективами.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бондаренко, О., Алексєєва, Г., Горбатюк, Л., Антоненко, О., Кравченко, Н., & Овсянніков, О.** (2023). Із досвіду: розвиток інформатичних компетенцій школярів початкової школи з використанням методу проєктів на уроках інформатики. *Молодь і ринок*, № 9, с. 97–103. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291102>.
2. **Герлянд, Т. М.** (2016). Проєктні технології навчання у професійній освіті: сутність та змістове наповнення. *Теорія і методика професійної освіти*. С. 23–25. URL: http://tmpo.ivet-a.science/images/Vol_10/16_tmpo_10_gerliand.pdf.
3. **Кизенко, В. І.** (2021). Теоретико-методологічні засади проєктування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти [автореф. дис. ... д-ра пед. наук, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки].
4. **Кільдеров, Д. Е.** (2018). Теоретичні і методичні засади забезпечення якості підготовки майбутніх учителів технологій на основі інтегрованого навчання [автореф. дис. д-ра пед. наук, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського].
5. **Ковальчук, М. О.** (2023). Особливості використання проєктного методу під час вивчення освітньої компоненти «Розробка мобільних застосунків». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, № 2, с. 228–244. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.228-244](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.228-244).
6. **Мироненко, І. В.** (2023). Упровадження методу проєктів як засобу реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі з біології. *Вересень*, № 98, с. 48–59. <https://doi.org/10.54662/veresen.3.2023.04>.
7. **Онопрієнко, О., & Скворцова, С.** (2023). Дидактико-методичні доміанти проєктування навчальної діяльності учнів на уроці математики. *New Inception*, 3–4, с. 13–21. <https://doi.org/10.58407/NI.22.3-4.1>.
8. **Blent, A., & Stoller, F.** (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign classrooms. *English Teachers Forum*, No. 43 (4), pp. 10–21.
9. **Patton, A.** (2012). *Work that matters. The teacher's guide to project-based learning*. Paul Hamlyn Foundation, p. 102. URL: <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Work-That-Matters-Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf>.
10. **Hutchinson, T.** (1988). *Project Work (I III)*. Oxford University Press, p. 87.

REFERENCES

1. **Bondarenko, O., Aliksieieva, H., Horbatiuk, L., Antonenko, O., Kravchenko, N., & Ovsianikov, O.** (2023). Iz dosvidu: rozvytok informatychnykh kompetentsii shkolariv pochatkovoї shkoly z vykorystanniam metodu proiektiv na urokakh informatyky [From experience: development of information competences of elementary school students using the project method in computer science lessons]. *Molod i rynek – Youth and the market*, No. 9, pp. 97–103. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.291102> [in Ukrainian].
2. **Herliand, T.M.** (2016). Proektni tekhnolohii navchannia u profesiinii osviti: sutnist ta zmistove napovnennia [Project-based learning technologies in vocational education: essence and content]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity Theory and methods of vocational education*, pp. 23–25. Retrieved from: http://tmpo.ivet-a.science/images/Vol_10/16_tmpo_10_gerliand.pdf [in Ukrainian].
3. **Kyzenko, V.I.** (2021). Teoretyko-metodolohichni zasady proiektuvannia zmistu variatyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Theoretical and methodological foundations for designing the content of differentiated instruction in general secondary education institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Nats. akad. ped. Nauk Ukrainy, Ін-т педагогіки, Retrieved from: <https://uacademic.info/ua/document/0521U101195> [in Ukrainian].

4. **Kilderov, D.E.** (2018). Teoretychni i metodychni zasady zabezpechennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii na osnovi intehrovanoho navchannia [Theoretical and methodological foundations for ensuring the quality of future technology teachers' training based on integrated learning]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Vinnyts. derzh. ped. un-t im. Mykhaila Kotsiubynskoho]. Retrieved from: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40542/Aref_KILDEROV.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].
5. **Kovalchuk, M.O.** (2023). Osoblyvosti vykorystannia proiektnoho metodu pid chas vyvchennia osvitnoi komponenty "Rozrobka mobilnykh zastosunkiv" [Features of using the project method during the study of the educational component 'Development of Mobile Applications']. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical Sciences*, No. 2, pp. 228–244 [in Ukrainian].
6. **Myronenko, I.V.** (2023). Uprovadzhennia metodu projektiv yak zasobu realizatsii diialnisnogo pidkhodu v osvitnomu protsesi z biolohii [Implementing the project method as a means of realizing an activity-based approach in the biology education process]. *Veresen – September*, No. 98, pp. 48–59 [in Ukrainian].
7. **Onopriienko, O., & Skvortsova, S.** (2023). Dydaktyko-metodychni dominanty projektuvannia navchalnoi diialnosti uchniv na urotsi matematyky [Didactic and methodological dominants of designing students' learning activities in mathematics lessons]. *New Inception*, No. 3–4, pp. 13–21 [in Ukrainian].
8. **Bülent, A., & Stoller, F.** (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign classrooms. *English Teachers Forum*, No. 43 (4), pp. 10–21 [in English].
9. **Patton, A.** (2012). Work that matters. The teachers guide to project-based learning. Paul Hamlyn Foundation, p. 102 Retrieved from: <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Work-That-Matters-Teachers-Guide-to-Project-based-Learning.pdf> [in English].
10. **Hutchinson, T.** (1988). *Project Work (I III)*. Oxford University Press, p.87 [in English].

Ольга ПОДЛІСЕЦЬКА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Одеський державний університет внутрішніх справ
<https://orcid.org/0000-0002-4100-3019>

Оксана ІВАНЧЕНКО

викладач кафедри мовної підготовки
Одеський державний університет внутрішніх справ
<https://orcid.org/0009-0008-1164-1600>

**«ЕКОЛОГІЯ МОВИ» В КОНЦЕПТУАЛЬНІЙ
КАРТИНІ СВІТУ УКРАЇНЦІВ
І КУЛЬТУРІ ФАХІВЦІВ**

Стаття присвячена розгляду актуального мовознавчого питання «екологія мови» залежно від концептуальної та мовної картини світу. Досліджено соціолінгвістичний характер екології мови. Проаналізовано взаємовідношення між словом і світом, простежено взаємозалежність між мовою та членами суспільних груп. У статті досліджується застосування лінгвістичного коду в різних соціальних ситуаціях та обставинах: конфліктах, гендерних системах; у державних закладах, установах, ситуаціях. Проаналізована форма мовленнєвої діяльності, яка спрямована на екологічне оновлення мовлення в різних сферах: спілкуванні, фаховому й індивідуальному, в політикумі й державотворенні. Зроблено акцент на системності, структурності, ієрархічності та відкритості в лінгвістиці. Проведено аналіз терміну «еколінгвістика» й окреслено еколінгвістичну царину зацікавлень. Визначено, що еколінгвістика досліджує причини зародження конфліктів і способи їхнього подолання. Виявлено, що в мовленнєвій діяльності кожної людини важливим є і мова, і мовлення, і парамова. Проаналізовано вплив прислів'їв на структуру мовлення та досліджено прояви парамови в мовленні, а також інтонацію, слова-маркери тощо, які впливають на екологію мови та розвивають мовлення в позитивному напрямку. Досліджено картину образів, яку формує екологія мови, і узагальнено їх впливи на мовну картину світу.

Ключові слова: екологія, мовлення, державотворення, еколінгвістика, мовна ситуація, мовна картина світу, парамова.

Olga PODLISETSKA, Oksana IVANCHENKO

**“ECOLOGY OF THE LANGUAGE”
IN THE CONCEPTUAL CONCEPT OF THE WORLD
OF UKRAINIANS AND IN THE CULTURE
OF SPECIALISTS**

The article is devoted to the review of the actual linguistic issue of “language ecology” depending on the conceptual and linguistic concept of the world. The sociolinguistic character of the language ecology is investigated. The relationship between the word and the world is analyzed, the interdependence between the language and the members of social groups is traced. The use of some linguistic code in various social situations and circumstances: conflicts, gender systems; in state institutions, institutions, situations is explored in the article. The form of speech activity aimed at the ecological renewal of speech in various

spheres: communication, professional and individual, in politics and state-building is analyzed. The emphasis is placed on systematicity, structure, hierarchy and openness in linguistics. The term "ecolinguistics" is investigated, and the ecolinguistic field of interest is outlined. It is determined that ecolinguistics studies the causes of conflicts and the ways of overcoming them. It has been found out that in the speech activity of each person the language, speech and the paralanguage are important, as well. The impact of proverbs on the structure of speech is evaluated and the manifestations of the paralanguage in speech are discovered, as well as intonation, marker words, etc. that affect the ecology of the language and develop speech in a positive direction. The picture of images formed by the ecology of the language is identified and their impacts on the linguistic picture of the world are summarized.

Key words: ecology, speech, state-building, ecolinguistics, linguistic situation, linguistic picture of the world, paralanguage.

Постановка проблеми. Слово «екологія» походить від грецького «ойкумена», що означає «територія, заселена людьми». У мовній культурі будь-якого фахівця присутнє таке поняття, як екологія мови. Це поняття нове в обігу мовознавства та суспільних наук, оскільки завжди здавалося, що проблеми мови й екології не взаємопов'язані. Але аналіз наукових досліджень показав, що з 70-х рр. XX століття та дотепер діапазон еколінгвістичних пошуків розвивається як кількісно, так і якісно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато зарубіжних учених присвятили свої праці дослідженню проблем еколінгвістики й заклали теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення сфери екології мови. Найбільш відомим мовознавцем, який уперше ввів поняття екології мови, був американський лінгвіст Ейнар Хауген, саме завдяки йому найбільшого поширення в мовознавстві набув термін «екологія». Е. Хауген, ще в 70-х рр. розпочавши дослідження з проблем екології мови, дійшов певних висновків. М. Блек, Д. Хаймс також досліджували мовну картину світу та її вплив на мовців [11]. Інший дослідник, Дж. Лакофф довів, зокрема, що слова-концепти часто є спільними для багатьох аспектів в житті. Так, Лакофф твердить, що в суперечці та війні однакові: перемога, відстояти, захищатися, «важка артилерія», напад та ін. Серед вітчизняних лінгвістів важливо відзначити О. Селіванову, В. Жуковську, А. Радю, О. Семенець, О. Бондаря, які досліджували реалізацію лінгвоекологічного підходу до аналізу процесів мовного вираження суспільних цінностей у матеріалах засобів масової інформації та

еколінгвістичних аспектах риторики, стилістики й культури мовлення [7; 8].

Розглянемо специфіку проблеми еколінгвістики, проаналізувавши вчення Е. Хаугена. Після публікації книги Е. Хаугена «Екологія мови» в 1972 р. спостерігається бурхливий розвиток напрямку. Е. Хауген вважав, що предметом екології мови є дослідження наслідків психологічної та соціальної ситуації та її вплив на мову. Поняття «екологія мови» характеризує дослідження взаємодії між будь-якою мовою та її середовищем». Для Е. Хаугена мову можна краще зрозуміти в її соціальному контексті. Такий контекст незамінний для визначення умов, за яких немовля вивчає свою рідну мову. Таке дослідження екології мови визначає відносини між сказаним або написаним та обставинами, за яких створюється дискурс. Використовуючи таке поняття, Е. Хауген підкреслює, що мовну поведінку можна зрозуміти краще в її соціальному контексті [5, с. 140].

Мета статті. Як було сказано, дослідження в напрямі екології мови нові, але вони мають перспективу. Так, на перетині лінгвістики й екології виникає нова галузь мовознавства – еколінгвістика, що набуває значного розвитку в контексті сучасної парадигми мовознавчих досліджень. Однак еколінгвістика не має чітко визначеного термінологічного апарату й самостійних методик дослідження. Тому в царині лінгвістичних студій така проблема актуальна для перегляду її основних аспектів: структури, наповнення, способів дослідження та ін.

Основний матеріал. Проблеми еколінгвістики досліджуються з урахуванням

досягнень синергетики – науки, яка «об'єднує закони організації та розвитку як живого, так і неживого світу» [2, с. 5]. Синергетична парадигма не виокремлює вищі та нижчі показники досліджень, вагомі та другорядні тощо. Для досліджень у галузі екології мови саме синергетична парадигма є важливою, оскільки в еколінгвістиці не тільки слово, але й тон чи інтонація мають важливе значення. Важливі також і доречність, влучність висловлювання. Екологія мови, або лінгвістична екологія, займається дослідженнями того, як «суспільство впливає на мову і як мова впливає на суспільство» [2, с. 9]. Якщо ці впливи є деградаційними, то, на думку дослідників, слід проводити заходи реабілітації [2, с. 9]. Ми розглянемо деякі деградаційні впливи на українську мову далі (вплив англійців і зросійщення мови).

Дослідники еколінгвістики вказують, що «всезагальний інтерес має становити і становить глобальна мовна ситуація. Боротьба за чистоту мови, захист чистоти, автентичності й самодостатності національних мов – проблема, притаманна постмодерній культурі загалом» [9, с. 102]. Причому небезпеку для мовної системи (як і для ментального, емоційного комфорту мовця) несуть не лише хворобливе розростання сфери субстандартних мовних елементів: жаргонної, лайливої, нецензурної лексики чи агресивне розповсюдження царини слів іншомовного походження, але й деградаційний вплив мови ворога. Тривала груба асиміляторська політика значно пошкодила екологію української мови, адже насильницьким методом насадила росіянізми в питомий склад лексики української мови. Наразі варто свідомо опиратися згубним тенденціям зросійщення українського суспільства шляхом протистояння. Відбувається також тенденція до англізації мови, яку помітила мовознавиця Ірина Фаріон і забила на сполох, адже, на її думку, «попри мовно-глобалізаційні тенденції, ще нікому не вдалося впродовж усієї людської цивілізації знищити природне прагнення кожного народу розвивати свою етномовну самобутність і не

лише протистояти соціополітичній експансії чужих мов, але й плекати культуру своєї мови в супротиві до барбаризації та політичного тиску» [10, с. 132]. Так, засилля англійців у нашій мові пов'язане з незнанням українських відповідників та відчуттям меншовартості, що також є проблемою, якою займається екологія мови. Національно-мовна ідентичність не передбачає надмірну барбаризацію, як і зросійщення суспільства.

Крім деградаційного впливу інших мов, постмодерні філософи досліджують і поширення мови ворожнечі. Так, техногенні та стихійні лиха, транспортні катастрофи й людські злочини становлять основу сучасного вітчизняного медійного контенту. Мовознавці й соціологи помітили, що це – найлегший спосіб привернути увагу масової аудиторії та керувати нею, тримаючи в постійному напруженні. Так, наприклад, засоби інформації виступають із «моральним осудом тероризму й використання страху в політичних цілях, але водночас мимоволі поширюють грубе зачарування терористичною дією, вони самі терористи, тією мірою, якою вони самі піддаються зачаруванню» [1, с. 321]. До речі, повсякчасний «бан» дописів у соціальній мережі «Фейсбук» базується саме на цій особливості: неважливо, що саме говорить в дописі, важливі «слова-маркери» негативного характеру, через використання яких автор допису потерпає, зникаючи із соціального простору мережі на кілька днів.

Саме еколінгвістика як нова галузь мовознавства досліджує причини зародження конфліктів і способи їх подолання. У спілкуванні, у мовленнєвій діяльності кожної людини, зокрема фахівця, важливим є все: мова, мовлення, парамова. Досліджено, що людська мова – унікальне явище: «окрім тієї інформації, яку несуть слова, можна також визначити настрій співрозмовника, його вік, стать і, можливо, походження» [3, с. 32]. До парамови належать такі вияви нашої мовної поведінки, як гучність, висота, інтонація, темп, наголошуваність. Із наукових нейролінгвістичних досліджень відомо, що «наші думки є електрохімічни-

ми і вони спричиняють в організмі фізичні зміни, що й дає словам здатність впливати на нас на молекулярному рівні» [3, с. 53]. Ці та інші дослідження ґрунтовно доповнюють студії з еколінгвістики.

В екології мови немає зайвого чи неважливого мовного фактора: навіть увага мовця на плітках заміст конструктивної розмови «краде» нашу енергію. Натомість такі фактори, як зоровий контакт, мовленнєві шаблони, позитивні відгуки, переконливість, тон, чесність, щирість, «Я-повідомлення», характеристика голосу, мова тіла, вибір слів та активне слухання сприятимуть позитивному завершенню розмови. Норми етикету, які теж можна назвати екологічними вимогами для мовця, проявляються в таких якостях кожного фахівця, як ввічливість, уважність, тактовність, доброзичливість, витримка тощо. Ці якості виражаються за допомогою певних мовленнєвих дій. Неможливо вивчати мову відірвано від культурного середовища, тому переклади книжок, фільмів, контенту українською – це один з аспектів. Мова вивчається краще, коли мовець читає та досліджує власною мовою власне українські явища у своєму культурному середовищі, досліджуючи традиції власного народу. У такому випадку еколінгвістика має інструменти впливу на свідомість людини, розвиваючи мовця, відводить його від деградаційних чинників.

Зокрема, таку якість еколінгвістики, як дисипативність (відкритість мовної системи), за градацією професора мовознавства Олександра Бондаря, демонструє широка розгалуженість діалектів у мові, взаємоіснування шарів лексики (питома, іншомовна, неологізми тощо). Відкритість мови творять також і прислів'я та приказки, часто вживані й озвучувані в різних аспектах мовлення. Нагадаємо різницю між цими двома жанрами усної народної творчості: прислів'я – це загальне судження, а приказка – короткий образний вислів, тобто судження часткового характеру.

Багато українських прислів'їв спрямовані на екологічне ставлення до мови. «Хто мови своєї цурається, той сам себе стида-

ється», «Рідна мова не полова, її за вітром не розвієш», «Гостре словечко коле сердечко» – ці та інші прислів'я вказують на потужні можливості слова як інтенції, як засобу вираження людиною-мовцем себе та відображення світу в собі. Прислів'я покликані узагальнювати досвід, набутий людством, і розвивати суспільство далі, вони розкривають мовну картину світу людства минулих століть і формують її в сучасних та майбутніх поколіннях. Концептуальна картина світу, яка охоплює прислів'я, розвиває екологію мовлення та поглиблює її. Відображаючи в процесі діяльності об'єктивний світ, мовець фіксує в слові результати пізнання. Іноді виникають розбіжності між архаїчною та семантичною картиною світу, але часто ці картини тотожні. Під час застосування прислів'їв виникають мовні ситуації, коли можна застосувати влучний вислів, за якого демонструються норми поведінки, можна «зчитати» коди та ставлення людини до явища. Мова передбачає концептуалізацію світу, і саме екологія мови вияскравлює ставлення мовця до того чи іншого явища. Виникає «простір значень», коли мовець обирає слово, текст, вписуючи його в контекст і мовну картину світу. У концептуальній картині світу взаємодіють загальнолюдське, національне й особистісне. Концептуальна картина світу – це коди та ключові слова, слова-маркери. Для української концептуальної картини світу наявні такі слова, як *воля, душа, життя, смерть* та інші. Слово тоді є ключовим, коли воно наявне у прислів'ях і приказках. Знання прислів'їв і приказок демонструє знання мовцем мови та ментальності того народу, до якого належить приказка. Таким чином, увага до усної народної творчості є одним із показників екології мови.

Іноді можна зіткнутися з явищем «затирання» слова. Це явище, коли слово втрачає свої первісні значення через нівелювання його конотацій із часом, «затирається» значення. У зв'язку із цим, як вказує Л. Лисиченко, варто час від часу надавати слово «ревізії» та повертатися до його первісного значення: не «корупція», а «хабарництво», не «анексія», а «насилницьке

загарбництво території» тощо [6, с. 57]. І навпаки, високе значення слова (Батьківщина, патріотизм) нівелюється через спекуляцію його можновладцями. Слово стає затертим і «високопарним», втрачаючи свою одвічну високу конотацію. Часто можна зіткнутися і з вульгаризацією мови. Це скорочення слів, сленг, жаргон. Якщо фахівець на робочому місці використовує певний сленг, то не варто такі слова виносити за межі роботи, спотворюючи мову та засмічуючи її, адже таким чином відбувається насаджування нових значень, які засмічують первинне значення та шкодять мові загалом. Екологія мови досліджує шляхи руху мови й екологічні принципи взаємодії однієї мови з іншими, а також підтипи мовлення всередині однієї мови.

Висновки та перспективи. Отже, завданнями еколінгвістики є: взаємодія між мовою та середовищем (що кажу і як кажу), протидія мовним покручам, іншомовним словам, росіянізмам, які різними шляхами, у тому числі шляхом зросійщення, ввійшли в обіг. Важливим є, зокрема, вивчення грамотності в боротьбі за чистоту мови, що,

на думку В. Куцої, встановить кореляцію між сказаним та написаним і середовищем, у якому створюється дискурс [4, с. 122]. «Руйнування екологічних шарів мови відбувається шляхом її засмічування небажаними й часто непотрібними словами та «вивітрювання» з нього слів із позитивним значенням, які несуть у суспільство позитивну енергетику. Крім того, «деформація значень суспільно знакових слів дезорієнтує суспільство» [6, с. 59]. Викладачам і вчителям-мовознавцям потрібно не тільки вивчати окремі мовні теми (граматику, орфоєпію, морфологію та синтаксис), а кожного разу, на кожному занятті звертати увагу на чистоту мови та її екологію загалом, дошукуючи вправи на знання прислів'їв, діалоги на різні теми, вибір тональності спілкування та вплив парамови на перебіг всієї розмови. Дотримання чистоти мови, позитивного налаштування за допомогою в тому числі й парамови, дискурсивних маркерів, які спрямовані на розвиток мови та її екологічність, є запорукою гармонійного розвитку нашого українського суспільства та руху вперед у позитивному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бодріяр, Ж.** (2004). Симулякри і симуляція; пер. з франц. В. Ховхун. Київ: Вид-во Соломії Павличко Основи. 232 с.
2. **Бондар, О. І.** (2013). Синергентичний підхід як підгрунття лінгвістичної екології. *Записки українського мовознавства*. Вип. 20. С. 4–12.
3. **Борг, Джеймс.** (2003). Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування. Пер. з англ. Н. Лазаревич. Харків. Ранок. «Фабула». 304 с.
4. **Куца, В. І.** (2021). Еколінгвістика як новітній напрям досліджень у сучасній науковій парадигмі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія. № 52. Том 1. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-1.28>.
5. **Лешеврель, Н.** (2010). Екологія мови Ейнара Хаугена. *L'écologie du langage d'Einar Haugen. Histoire. Epistémologie. Langage*. Vol. 32, Fasc. 2. P. 151–166.
6. **Лисиченко, Л. А., Богданова, І. Є., & Промська, А. С.** (2020). Екологія мови – запорука сталого розвитку суспільства. Семенець О. О. Лінгвоекотологія та проблеми мовного вираження. *Науково-технічний журнал «Техногенно-екологічна безпека»*. Вип. 2 (8). С. 55–59. [/https://doi.org/10.528/zenodo.4300771](https://doi.org/10.528/zenodo.4300771).
7. **Раду, А. І.** (2013). Мовна екологія: напрями та проблеми дослідження. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. № 27. С. 191–197.
8. **Рудишин, С.** (2023). Психолого-педагогічні особливості наукового екологічного дискурсу. *Український науковий журнал*. Вип. 1. С. 25–37.
9. **Семенець, О. О.** (2013). Лінгвоекотологія та проблеми мовного вираження суспільних цінностей. *Нова філологія*. № 58. С. 174–177. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/Novfil_2013_58_44.

10. **Фаріон, І., Помилуко-Недашківська, Г., & Бордовська, А.** (2023). Англізми і протіанглізми: 100 історій слів у соціоконтексті. Львів: Видавництво «Свічадо». 715 с.
11. **Harre, R.** (1999). *Greenspeak A Study of Environmental Discourse*. London ; New Delhi : Thousand Oaks. 224 p.

REFERENCES

1. **Bodriyan, J.** (2004). Symulyakri i symulyaciya [Simulacry and simulation] per. z franc. (translation from French) V. Chovkun. Kyiv: Vidavnictvo Solomii Pavlychko Osnovy (Solomiya Pavlychenko's publishing company Osnovy). 232 p. [in Ukrainian].
2. **Bondar, O.I.** (2013). Synergetychnyy pidchid yak pidgruntya lingvistychnoyi ecologiyi [Synergetic approach as a subsoil of linguistic ecology]. *Zapysky ukrainskogo movoznavstva. (Notes of Ukrainian linguistics)*. Issue 20. P. 4–12 [in Ukrainian].
3. **Borg, James** (2003). Mistectvo govoryty [Art of speaking]. Taemnytsi effektivnogo spilkuvannya (Mystery of effective speaking). Per. z angl. (Translation from English) N. Lazarevich. Charkiv. Ranok. "Fabula". 304 p. [in Ukrainian].
4. **Kutsa, V.I.** (2021). Ecolingvistika yak novitniy napryam doslidjen u suchasniy naukoviy paradygmi [Ecolinguistics as a brand new direction of investigation in the modern scientific paradigm]. *Naukobyi visnyk Mijnarodnogo humanitarnogo universytetu– Scientific journal of the International Humanitarian University. Set Philology*. № 52. Volume 1. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-1.28> [in Ukrainian].
5. **Leshevrel, N.** (2010). Ecologiya movi Einara Haugena [Ecology of the language of Einara Haugena]. *L'ecologie du langage d'Einar Haugen. Histoire. Epist mologie. Langage*. Vol. 32/ Fasc. 2. P. 151–166 [in Ukrainian].
6. **Lysychenko, L.A., Bogdanova, I.E., & Promska, A.S.** (2020). Ecologiya movy – zaporuka stalogo rozvytku suspilstva [Ecology of the language – the guarantee of the constant development of the society]. *Naukovo-technichnyy journal "Technogenno-ecologichna bezpeka" – Scientific and technical journal "Technogenic and ecological security"*. Issue 2 (8). P. 55–59. <https://doi.org/10.528//zenodo.4300771> [in Ukrainian].
7. **Radu, A.I.** (2013). Movna ecologiya [Language ecology]: napryamy ta problemy doslidjennya [Trends and problems of the investigation]. *Humanitarna osvita v technichnykh vyschich navchalnich zakladach – Humanitarian education in the technical institutions of higher education*. 27. P. 191–197 [in Ukrainian].
8. **Rudyshin, S.** (2023). Psychologo-pedagogichni osoblivosti naukovogo ecologichnogo dyskurcu [Psychological and pedagogical peculiarities of the scientific and ecological discourse]. *Ukrainskyj naukovyj jurnal – Ukrainian scientific journal*. Issue 1. P. 25–37 [in Ukrainian].
9. **Semenets, O.O.** (2013). Lingvoecologiya ta problemu movnogo vyrajenna suspilnykh cinnostey [Linguoecology and the problems of language manifestation of public values]. *Nova philologiya – New philology*, № 58. P. 174–177. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/Novfil_2013_58_44 [in Ukrainian].
10. **Farion, I., Pomiluyko-Nedashkivska, G., & Bordovska, G.** (2023). Anglizmi i protiaglizmi [Anglicisms and proanglicisms]: 100 istoriy sliv u sociokonteksti [100 stories of words in the socio context]. Lviv: Svichado. 715 p. [in Ukrainian].
11. **Harre, R.** (1999). *Greenspeak. A Study of Environmental Discourse*. London; New Delhi: Thousand Oaks. 224 p. [in English].

УДК 378.374:008:37.06.
DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).07

Віолета БУБЛИК

старший викладач кафедри лінгвістики та перекладу
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
<https://orcid.org/0000-0002-1056-3208>

СПЕЦИФІКА МОТИВАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ ЛЕКЦІЙ TED: АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ

У цій статті досліджується особлива форма реалізації мотиваційного дискурсу у форматі науково-популярних відеолекцій TED Talks, які стали популярними та доступними для широкої аудиторії завдяки використанню різних медіаформатів, таких як відео, аудіо, трансляції в режимі реального часу та інтернет-платформи TED Talks. Мета статті – провести когнітивно-дискурсивний аналіз засобів виразності, які використовуються доповідачами TED Talks для надання впливу на когнітивну, емоційну сферу аудиторії. На підставі методу суцільної вибірки текстів автор складає лімітований корпус текстів на теми «Вивчення мов», «Бізнес», який піддається подальшому когнітивно-дискурсивному аналізу, виявляючи особливості організації медіатексту TED Talks, фонетичні, лексичні та граматичні одиниці, пов'язані з темою лекції, спікером TED передачі інформації. Зокрема, автор виявляє використання таких прийомів, як паузація, інтонація, голосова експресія, риторичні питання, повтори, паралелізм. Аналіз семантико-синтаксичних особливостей також дав змогу виявити ряд особливостей мови лекторів TED, які здатні впливати на сприйняття повідомлень.

Ключові слова: відеолекції TED Talks, мотиваційний дискурс, когнітивно-дискурсивний аналіз, когнітивно-мовленнєві стратегії, риторичний прийом, мовленнєва дія, сприйняття, увага, пам'ять.

Violeta BUBLYK

SPECIFICITY OF MOTIVATION DISCOURSE OF TED TALKS: ANALYSIS OF EXPRESSION MEANS

This article examines a special form of motivational discourse in the format of TED Talks, which have become popular and accessible to a wide audience thanks to the use of various media formats such as video, audio, live broadcasts, and the TED Talks Internet platform. The aim of the article is to conduct a cognitive and discursive analysis of the expressive means used by TED Talk speakers to have an impact on the cognitive and emotional sphere of the audience. Based on the method of complete text sampling, the author compiles a limited corpus of texts on the topics of "Language Learning" and "Business", which are subjected to further cognitive and discursive analysis, revealing the features of the organization of the TED Talks media text, phonetic, lexical and grammatical units related to the lecture topic and used by the TED speaker to convey information. In particular, the author identifies the use of techniques such as pausing, intonation, vocal expression, rhetorical questions, repetition, and parallelism. Analysis of semantic and syntactic features has also revealed a number of speech peculiarities of TED lecturers that are capable of influencing message perception.

Key words: TED Talks video lectures, motivational discourse, cognitive and discourse analysis, cognitive and speech strategies, rhetorical device, speech impact, perception, attention, memory.

Вплив дискурсу на людське пізнання й активізація різних пізнавальних установок є одним із головних завдань дискурсивної практики. Дискурс як спосіб передачі може активізувати установки й модифікувати пізнавальні процеси людини. Водночас багато чинників впливають на установки людей, зокрема досвід, освіта, професійна приналежність і соціальні контакти. При цьому всі перелічені параметри, безумовно, впливають на людське пізнання за допомогою різних видів дискурсу через соціальну взаємодію, комунікацію та мають особливе значення. Вплив, як зазначають учені, може бути позитивним, надихаючим, мотивуючим, провокаційним тощо. Проте потенціал дискурсу, що впливає, багато в чому залежить від того, яким чином використовуються мовні засоби для його реалізації. Безсумнівно, всі мовні засоби, що використовуються в дискурсі, здебільшого націлені на надання певного впливу на адресата, на його пізнавальні процеси, зокрема увагу, сприйняття, пам'ять, мислення та емоції. Отже, дискурс відіграє важливу роль в організації пізнавальних процесів, формуванні та модифікації уявлень і установок, активізуючи нові знання та переоцінюючи старі, що робить його значним інструментом у багатьох сферах сучасної життєдіяльності, таких як освіта, медіа, політика й інші.

Беручи до уваги, що дискурс загалом і медіадискурс зокрема є складним комунікативним явищем, пронизаним екстралінгвістичними факторами, не тотожним поняттю тексту, є актуальним його комплексне, когнітивно-дискурсивне осмислення й аналіз. Цей аналіз передбачає вивчення когнітивних механізмів, які активуються під час сприйняття та створення дискурсу, таких як увага, пам'ять, мислення й емоції.

Сьогодні немає жодних сумнівів у тому, що TED Talks – це формат лекційних виступів у жанрі науково-популярного медіадискурсу, у яких провідні фахівці різних областей діляться своїми ідеями, знаннями та досвідом перед широкою аудиторією. TED (від англ. Technology, Entertainment,

Design) – це некомерційна організація, що організовує конференції та розміщує відеозаписи виступів TED-спікерів на сайті TED та інших платформах для широкої аудиторії. Лекції TED стали невід'ємною частиною сучасної культури та є одним із найефективніших способів породження нового знання. У цій статті будуть вивчені лінгвокогнітивні механізми, які використовуються в лекціях TED Talks для досягнення максимального впливу ефекту, породження нових знань або закріплення вже існуючих для підтвердження чи спростування якогось наукового факту чи теорії.

Об'єктом дослідження цієї статті є корпус відеолекцій TED talks як одного з різновидів мотиваційного дискурсу, що являє собою короткі виступи експертів у різних галузях знань із метою просвітництва, нахнення й мотивування аудиторії. Лекції TED Talks широко поширені у світі та визнані сьогодні одним із найефективніших інструментів мотивації та навчання.

Під час дослідження було використано такі методи: аналітичний огляд наукових джерел, зіставлення, систематизація, узагальнення, дискурс-аналіз корпусу текстів мотиваційних лекцій TED Talks. Для проведення аналізу було складено скрипти лекцій, вивчені далі за допомогою контенту аналізу й аналізу дискурсивних характеристик. До центру дослідницької уваги потрапили лінгвістичні й екстралінгвістичні особливості лекцій TED Talks, прийоми та стратегії, які використовуються лекторами у промові для успішної передачі інформації, способи утримання фокусу уваги аудиторії, алгоритми активізації когнітивних механізмів сприйняття й обробки інформації. Вибір певної тематики та кількості спікерів (лекцій) для подальшого аналізу був обумовлений специфікою дослідження.

Результати та дискусія. Аналіз мотиваційного дискурсу TED Talks потрібно розпочати з фонетичного рівня, його звукової оболонки, що передбачає зосередження уваги не тільки на звуках, що вимовляються лектором, але і, що важливіше, на невід'ємних складових інтонації, таких як паузація, мелодика, ритм, темп, логічний

наголос, висота тону, гучність, і навіть манера мови лектора. Тут слід зазначити, що звуки і тембр мови лектора не піддавалися аналізу в межах цього дослідження, оскільки є здебільшого індивідуальними характеристиками спікера. Аналіз фонетичного рівня не лише сприяє осмисленню емоційного стану самого оратора, його ставлення до теми виступу, а й виявляє мети, які спікер переслідує, щоб вплинути на ефективне сприйняття лекції.

Для переконання промовцю потрібно пристосувати мову до аудиторії, яка має прийняти рішення і, навпаки, пристосувати характер аудиторії до типів та оперативності інформаційної насиченості рішень. Голос і спокійний тон є важливим засобом вираження установок, емоцій та є одним із важливих факторів переконливості. Проведений аналіз фактичного матеріалу дає змогу говорити про те, що спікери TED Talks ведуть лекції у розміреному темпі з логічними паузами, плавно підвищуючи та знижуючи тон. Подібна мова створює ефект спокою та впевненості в тому, що лектор знає, що говорить, він має рацію, що, безсумнівно, доповнює образ лектора-експерта. Цей факт співзвучний із думкою фахівців, які підкреслюють, що саме звукові й невербальні сигнали в мові того, хто говорить, мають максимальний вплив на слухача. За нашими спостереженнями, у розстановці логічного наголосу, виділенні голосом важливих ідей міститься велика частина емоційної складової промови спікера TED. Саме в такі моменти лекцій спостерігається максимальний емоційний посыл оратора до аудиторії, що виражається в таких емоціях, як здивування, захоплення, наснагу та ін. Транскрипція відеоматеріалів свідчить про те, що спікери TED рідко використовують довгі паузи у своїй промові. Зазначимо, що потреба в перериванні мови буває нерідко обумовлена таким чинником, як реакція у відповідь аудиторії. Під час такої реакції аудиторії у вигляді сміху та коментарів змушує оратора зробити понад десять пауз під час лекційного виступу. Як зазначають вчені, подібна реакція, що виражається у вигляді оплесків, сміху,

зазвичай свідчить про схвальну реакцію аудиторії на висловлювання, щоб продовжити свою промову. Такі паузи допомогли посилити когнітивний ефект від жарту лектора. Аудиторія отримала можливість усвідомити й оцінити гумористичну складову жарту чи смішної фрази, що, безсумнівно, сприяє ефективній комунікації між TED лектором та аудиторією, підвищуючи рівень залучення слухачів, і посилює ефект від жарту.

Важливо, що спікери TED нерідко використовують презентації як візуальний супровід лекції для підкріплення або виділення будь-якої інформації в лекції. При цьому для привертання особливої уваги використовуються фото-, відеоматеріали, великі шрифти, різні види графічного виділення тексту. Використання таких коштів мають, на думку дослідників, додатковий потенціал, що впливає на аудиторію. Когнітивні процеси, пов'язані зі сприйняттям зображень, такі як розпізнавання, категоризація та асоціація, можуть допомогти аудиторії краще зрозуміти й запам'ятати інформацію, представлену TED-лектором під час виступу. Крім того, використання картинок і світлин допомагає лектору активізувати увагу аудиторії та повернути її інтерес. Під час дослідження було зазначено, що когнітивний ефект від візуальних матеріалів може бути посилений, якщо вони використовуються TED-спікером із метою ілюстрування й підкреслення ключових ідей і понять, про які говорить лектор, а також допомагають йому надати емоційного забарвлення своєї мови.

Риторичне питання відіграє важливу роль у встановленні зв'язку між лектором TED та його слухачами. Насправді, риторичне питання є питанням лише формою, оскільки за змістом промовець повідомляє щось; повідомлення, на відміну від питання, має зворотний стосовно затвердження / заперечення характер. Риторичне питання, задане лектором своїм слухачам, наголошує на впевненості автора в тому, що адресату зрозуміла й очевидна відповідь. За допомогою риторичних питань нерідко актуалізуються чи реконструюються

ті знання, які вже є в адресата, але з якихось причин вони не перебувають у центрі його уваги. Нерідко спікер ставить кілька питань, що пов'язані або логічно змінюють одне одного. У своїй лекції «У житті є щось більше ніж щастя» Емілі Сміт представляє ключову тематичну тезу свого виступу у формі риторичного питання, за яким слідує ще одна, яка налаштовує слухача на певний хід роздумів і навіть певною мірою підводить до відповіді, після чого дає свій коментар у вигляді думки експертів-психологів про те, що таке «щастя», що виступає провідним поняттям усієї лекції: *Is there more to life than being happy? – And what's the difference between being happy and having meaning in life? Many psychologists define happiness as state of comfort and ease, feeling good in the moment. Meaning, though, is deeper.* Риторичне питання – явище частотне в жанрі лекцій TED Talks. Спікери TED вдаються до цього прийому в 19 з 20 проаналізованих нами виступів (95 %).

Відібрані нами приклади переконливо свідчать, що риторичне питання дає змогу як переконливо підвести аудиторію до певного висновку, сформувані в неї певні думки й установки, так і викликати емоційний відгук. Наприклад, лекція Рити Вілсон під назвою «Питання, яке я майже ніколи не ставила, але як воно змінило моє життя» побудовано навколо риторичного питання: «Що ти хочеш?». TED-спікер зачепить його протягом усієї лекції 4 рази. *What do I want? What do you want?* Задане на самому початку лекції риторичне питання спонукає слухачів задуматися про свої бажання та мотиви, а також стимулювати аудиторію до дії у напрямку покращення та зміни свого життя.

Риторичне питання може мати експресивний вплив на адресата дискурсу, оскільки він зазвичай формулюється таким чином, щоб підкреслити або посилити переконання промовця. Риторичне запитання може викликати емоційний відгук у адресата, наприклад наголосити на згоді з оратором або викликати протест. У своїй лекції під назвою «Звичка, яка може покращити вашу кар'єру» мотиваційний оратор

Пол Кечлав ставить серію загальних питань до аудиторії, які, найімовірніше, мають на увазі позитивну відповідь: *Have you been bored with projects to try something new? Would you like to be a manager? Would you like to see people grow and form and develop them? Do you think you could do a better job than your own manager?* Нерідко особливу експресію риторичне питання набуває за вираженої несумісності форми та змісту. Подібний вплив полягає в тому, що адресат несвідомо залучений до когнітивних операцій, як-от приєднатися до міркування, самостійно зробити висновок або навіть знайти відповідь, яка зовсім неочевидна. У цій же лекції Пол Кечлав перемикається на свій особистий досвід і каже: *I've had careers as opera singer, Catholic priest, corporate lawyer, and now, a management consultant.* Така несподівана заява про те, що спікер працював оперним співаком, католицьким священиком і корпоративним адвокатом викликає комічний ефект і аудиторія вибухає сміхом, що змушує його зробити невелику паузу й продовжити, поставивши риторичне питання, яке, за його словами, неминуче напрошується на його адресу: *The most common question I get asked – maybe the one that's on your mind – is, What on earth is the connection amongst it all?* Після чого аудиторія знову сміється і в промові спікера настає чергова пауза.

Наступний рівень когнітивно-дискурсивного аналізу – семантико-синтаксичний: у дискурсі синтаксис і семантика пропозицій взаємопов'язані та взаємодіють одне з одним. Синтаксична структура речення визначає його семантичне значення, а семантичні елементи речення впливають на його синтаксичну структуру. Такий взаємозв'язок найчастіше здійснюється шляхом референтних коштів. Як зазначає дослідник, якщо адресат тексту з'явився в ньому, далі адресант може згадати його шляхом відповідної форми особистого займенника чи вказівного, чи певної синонімічної форми. Ці форми є формами логічної зв'язності тексту. Тут важливо наголосити, що семантична зв'язність – пряма дія на когнітивну сферу адресата,

оскільки залежить від знань і суджень про те, що можливо в цьому світі. Так само для привернення уваги, зміщення фокусу уваги аудиторії в певному напрямку спікери TED нерідко (73 %) використовують паралельні синтаксичні конструкції, що повторюються. Наважимося припустити, що лектор TED, обмежений рамками дискурсу лекції, не має можливості використовувати емоційно-оцінну лексику, тому часто вдається саме до подібних емоційно-оцінних засобів, які в науковому / науково-популярному дискурсі виконують експресивно-пояснювальну й експресивно-емфатичну функції.

Зважаючи на те, що мотиваційний дискурс лекцій TED Talks – це усний вигляд науково-популярного дискурсу, паралельні конструкції роблять мову спікера ритмічною, що не тільки посилює увагу адресата до інформації, а й одночасно передає емоційний настрій адресанта. Продемонструємо використання паралельних конструкцій на прикладах. У своїй лекції «Хочеш змінити світ? Починай з того, що будь сміливим, щоб подбати про нього» Клео Уейд розповідає про свій досвід спілкування з новонародженим немовлям, яке народилося у її кращої подруги. Свою лекцію оратор представляє у вигляді внутрішнього діалогу з немовлям, якому доведеться зустрітись зі світом і прийняти багато викликів. Передбачається, що цей лист у майбутнє дитина прочитає, коли зросте. Вона розповідає йому, як знайти сили, і дає поради, як поводитись у різних життєвих ситуаціях. Лектор починає кожен наступну думку, оформлену у вигляді окремого короткого зв'язного висловлювання, з тієї самої фрази, що повторюється: The world will say to you... за якою слідує якась теза, щоразу нова. Хочеться відзначити, що ця конструкція, яка передає кожен нову думку в мові лектора, що триває трохи більше 10 хвилин, повторюється протягом лекції 14 разів.

Як відомо, дискурс не складається з окремо взятих речень. Дискурс – це комплексна освіта. Загальна семантична макроструктура тексту складається зі значень кожного запропонованого речення, що утворюють єдину тему тексту. Розуміння та відтворення сенсу відбувається за пев-

ними лінгвістичними правилами за допомогою операцій селекцій, аналізу, узагальнення тощо й безпосередньо залежить від концептуального знання про світ, який має адресат. Як і пропозиції, макроструктури організовані за певними синтаксичними правилами, мають особливу синтаксичну конфігурацію, яка відрізняє дискурси одне від одного.

Висновки. Медіатизація суспільних відносин сприяє перетворенню всіх сфер життєдіяльності людини, зокрема освітнього простору, в межах якого функціонують різні види дискурсу, які потребують осмислення нових інформаційно-комунікативних координат. Прикладом такого виду дискурсу є мотиваційний дискурс науково-популярних лекцій TED Talks, що поєднує в собі характеристики мотиваційного дискурсу та медіадискурсу.

Не викликає сумніву, що мотиваційний дискурс науково-популярних лекцій TED Talks має низку когнітивних особливостей, які роблять його більш привабливим для цільової аудиторії. У звуковій, візуальній і семантико-синтаксичній організації лекцій TED полягає важлива роль у досягненні ефективної реалізації мотиваційного дискурсу. Звукова організація, як-от голосовий тембр, швидкість спікера і використання пауз, може впливати на емоційну реакцію аудиторії і сприяти виділенню ключових моментів у мові TED-лектора. Семантико-синтаксична організація, що передбачає використання паралелізму, повторень та інших стилістичних прийомів, сприяє покращенню запам'ятовування лекційного матеріалу та спрощенню його розуміння. Безперечно, що звукова, візуальна та семантико-синтаксична організація лекцій TED взаємодіють для забезпечення найбільшої ефективності в реалізації мотиваційного дискурсу. Наголосимо, що подібний когнітивно-дискурсивний вплив пов'язаний зі зміною знань, переконань, уявлень і світогляду слухачів. Важливо відзначити, що картина світу, яка формується у слухача внаслідок виступу TED-лектора, є критичним параметром оцінки впливу мотиваційного дискурсу науково-популярних лекцій TED Talks на адресата.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Aguilar, M.** (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Colombia Applied Linguistics Journal*. P. 163–180.
2. **Feyten, C.M.** (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *Modern Language Journal*. 75 (2). P. 173–180.
3. **Nation, S.P., & Newton, J.** (2008). Teaching ESL/EFL listening and speaking. New York: Routledge.
4. **Nunan, D.** (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson P, Voller P (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. P. 192–203.
5. **Pintrich, P.R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. P. 451–502.
6. **Sharma, P., & Barrett, B.** (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.
7. **Tomlinson B., & Whittaker, C.** (Eds.). (2013). Introduction. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. P. 11–23.
8. **Vandergrift, L.** (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*. P. 494–505.
9. **Wolvin, A.D.** (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
10. **Wolvin, A.D., & Coakley, C.G.** (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*. 14 (1). P. 143–152.

Олена ШЕВНЮК

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри образотворчого мистецтва
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0000-0002-3247-2374>

ІНДИВІДУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА МАЙБУТНІМИ ХУДОЖНИКАМИ

У статті представлено результати експериментального дослідження індивідуальних стратегій художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва майбутніми художниками. Досліджуваний феномен трактується як сукупність методів і підходів, які використовує особистість для розуміння, тлумачення та дешифрування творів мистецтва. Виокремлено та схарактеризовано три типи таких стратегій – описова, евристична та смислотворча. Доведено, що індивідуальні стратегії художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва майбутніми художниками прямо залежать від знаннево-тезаурусного, особистісно-емпатійного та рефлексивно-критичного основних контекстів. Результати дослідження уможливають висновок про ефективність фокусування навчального змісту сучасних історико-мистецьких курсів у закладах вищої художньої освіти на дослідженні творів мистецтва як систем знаків і символів на основі осмислення візуальних елементів художнього тексту в їх мінливості та множинності значень.

Ключові слова: індивідуальні стратегії, образотворче мистецтво, інтерпретація творів мистецтва, професійна підготовка майбутніх художників, методика навчання історії образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти.

Olena SHEVNIUK

INDIVIDUAL STRATEGIES FOR ARTISTIC INTERPRETATION OF VISUAL ARTWORKS BY FUTURE ARTISTS

This article presents the results of an experimental study on the individual strategies for artistic interpretation of visual artworks by future artists. The investigated phenomenon is defined as a set of methods and approaches that individuals use to understand, interpret, and decode artworks. Three types of such strategies are identified and characterized: descriptive, heuristic, and sense-making. It has been demonstrated that individual strategies for artistic interpretation of visual artworks by future artists are directly dependent on the knowledge-thesaurus, personal-empathic, and reflexive-critical primary contexts. The results of the study allow us to conclude the effectiveness of focusing the content of contemporary historical-art courses in higher art education institutions on the study of artworks as systems of signs and symbols based on the understanding of visual elements of the artistic text in their variability and multiplicity of meanings.

Key words: individual strategies, visual arts, interpretation of artworks, professional training of future artists, teaching methodology for the history of visual arts in higher education institutions.

Проблема навчання майбутніх художників інтерпретації творів образотворчого мистецтва останнім часом широко дискутується в наукових колах. Її актуальність увиразнюється у зв'язку з акцентом на особистісно-орієнтовану парадигму сучасної освіти. Традиційний мистецтвознавчий аналіз творів, на жаль, не дає змоги стимулювати індивідуальні процеси інтеріоризації художніх цінностей і становлення авторського стилю художнього висловлювання. Аналіз мистецького твору як його вивчення передбачає системне, комплексне його наукове пізнання; інтерпретація як тлумачення твору спрямована на дешифрування авторського задуму, розуміння та розкриття змісту, його конкретизацію в співучасті автора і глядача. Предметом інтерпретації завжди є сенс твору для конкретного глядача. Інтерпретація, якій зазвичай передують аналіз, спирається на індивідуальний художній досвід і смаки.

Сформований досвід художньої інтерпретації творів мистецтва є критично важливим для майбутніх художників, оскільки він забезпечує здатність рефлексувати над своїми роботами та продуктами творчості інших митців. Розуміння соціальних, культурних та історичних контекстів допомагає художникам створювати актуальні роботи, змісти яких відгукуються глядачам. Здатність аналізувати й інтерпретувати твори мистецтва сприяє обізнаності молодих митців у поточних трендах і динаміці мистецького процесу, що підвищує їхню конкурентоспроможність. Глибоке розуміння творів мистецтва спонукає до творчого ризику, пошуку нових шляхів у мистецтві, експериментування, створення інноваційних артпроектів, оскільки артистична свобода художника є похідною сформованої системи його художніх цінностей [9]. Нарешті, інтерпретаційна обізнаність дає змогу майбутнім митцям краще комунікувати свої ідеї та концепції у взаємодії з кураторами, критиками й широкою публікою.

Усвідомлення критичної важливості практик художньої інтерпретації характерне для більшості сучасних дослідницьких шкіл. Вихід за обмежений ракурс тради-

ційної історії мистецтва й мистецтвознавчого аналізу знаходимо в одного з фундаторів семіотичного аналізу Д. Чендлера [7], у наукових розвідках С. Барнета [5], який вивчав взаємовплив формальних візуальних елементів твору мистецтва на загальний ефект твору. Н. Гудман [8] досліджував проблеми символізму й репрезентації в мистецтві через нові підходи до його інтерпретації. Г. Белтінг [6] виявив вплив особистого й культурного досвіду глядача на розуміння творів мистецтва. Міждисциплінарний підхід до аналізу творів образотворчого мистецтва досліджувала вітчизняна науковиця О. Кириченко [1]; уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва стало предметом теоретичного вивчення Сунь Пенфея [4]; естетична інтерпретація художніх творів у сучасних мистецьких практиках актуалізована українською дослідницею О. Пушонковою [3].

Водночас, на наш погляд, інтерпретація творів образотворчого мистецтва залишається на периферії навчальних практик закладів вищої художньої освіти через:

- фрагментарність знань студентів щодо знаково-символістської природи мистецтва;
- малоефективність методів навчання художній інтерпретації творів образотворчого мистецтва;
- позаіндивідуалізованість навчальних практик художнього аналізу як не орієнтованих на виявлення особистісного досвіду й уподобань студентів.

Виявлені проблеми спрямовують науково-педагогічний пошук у річище дослідження індивідуальних стратегій художньо-інтерпретаційної діяльності майбутніх художників, як такої, що створює умови для розвитку індивідуальних здібностей студента, творчого інноваційного пошуку, підвищення конкурентоспроможності, формування у студентів цілісної художньої картини світу. **Метою статті** є дослідження індивідуальних стратегій художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва у студентів закладів вищої художньої освіти. Пропоноване дослідження розглядається як передумова формування навчальної

технології переходу до сучасної дослідницької парадигми мистецтвознавства, до актуалізації таких якостей студента, як творче мислення, здатність до рефлексії, уміння аналізувати контекст, синтезувати необхідну інформацію, визначитися в просторі цінностей.

Історико-мистецькі та культурологічні освітні компоненти різного характеру і спрямування, що так впевнено посіли своє місце в системі теоретичної гуманітарної підготовки майбутнього художника, безперечно, концентровані системою навчання аналізу й інтерпретації художніх творів. В історико-мистецькій освіті з особливою силою проявляє себе акцент на гуманістичному світогляді, антропологічних смислах і ціннісному підході. Викладачеві важливо сформулювати особистісне ціннісне ставлення студента до екзистенційних проблем буття, відображених мовою художніх текстів, спонукати його до активного, творчого та самостійного пошуку сенсів творів мистецтва, навчити дешифрувати в них цілісну картину світу й місце людини в ній. Це потребує особливої уваги до підтримки індивідуальних систем цінностей студентів, до розкриття їхнього особистісного творчого потенціалу. У цьому контексті індивідуальні стратегії художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва майбутніми художниками стають чи не основним інструментом проявлення цього потенціалу.

У тлумаченні поняття «індивідуальна стратегія» ми спираємося на методологічне підґрунтя зазначеної дефініції Є. Борінштейна [2] в контексті аксіології, а також ідеї Г. Белтінга [6] щодо впливу особистісного, соціально-культурного й рефлексивного досвіду глядача на розуміння творів мистецтва. Це дає змогу розглядати індивідуальну стратегію художньої інтерпретації як унікальний процес, що базується на особистому досвіді, знаннях, культурному контексті й емоційному стані особистості. Індивідуальна стратегія інтерпретації творів образотворчого мистецтва – це сукупність методів і підходів, які використовує особистість для розуміння, тлумачення та

дешифрування творів мистецтва. Ми припускаємо, що вона ґрунтується на таких основних контекстах:

– особистісно-емпатійному, що передбачає врахування особистого досвіду, художніх уподобань, емоцій, цінностей, які впливають на сприйняття твору;

– знаннево-тезаурусному, що спирається на рівень художніх знань, володіння теоріями та методами історико-мистецького аналізу;

– рефлексивно-критичному, що визначається здатністю до власних інтерпретацій і висновків, логічної побудови аргументацій, самокритичного їх осмислення, врахування можливих упереджень і обмежень.

Отже, індивідуальні стратегії інтерпретації творів образотворчого мистецтва є гнучкими та динамічними, оскільки адаптуються до конкретного твору мистецтва й особистості дослідника. Їх функціонал полягає у результативності комунікації студентів з творами мистецтва, коригуванні власної обізнаності у сучасних візуальних трендах, підвищенні зацікавлення студентів у процесі навчання, стимулюванні самоаналізу й самооцінки результатів учіння, створенні настанови на дослідницьку діяльність.

Експериментальне дослідження індивідуальних стратегій художнього аналізу творів образотворчого мистецтва здійснювалося нами в процесі вивчення курсу «Теорія і історія культури і мистецтва» на педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова за освітньою програмою першого бакалаврського рівня «Образотворче мистецтво» у 2023–24 році. У дослідженні взяли участь 26 студентів першого і другого курсів. На першому підготовчому етапі (2023 р.) було визначено мету й завдання дослідження, а також інструменти його реалізації. На другому аналітичному етапі (2023–24 р.) дослідження здійснювався збір отриманої інформації, її якісна та кількісна обробка, аналізувалися наявні тенденції та результати, формувалися висновки, визначалися подальші напрями експериментальної роботи.

Методика експериментального дослідження під час першої сесії базувалася на завданнях, що дають змогу діагностувати якісні характеристики особистісно-емпатійного, знаннево-тезаурусного та рефлексивно-критичного контекстів інтерпретаційної діяльності студентів. Особливістю методики є використання творів мистецтва пейзажного (або натюрмортного) жанру без проявленого сюжету, що унеможливає вплив змістовного компонента на характер інтерпретації, а також принципова відмова від фіксації аналітично-оціночного судження, орієнтація на порівняння й відповідне ранжування через надання переваги тому чи іншому творові образотворчого мистецтва. На нашу думку, подібний підхід цілісно характеризує ставлення особистості до художніх текстів, знімає суб'єктивізм в інтерпретації результатів виконання завдання, а також піддається вірогідній статистичній обробці.

Студентам було запропоновано 7 репродукцій творів образотворчого мистецтва пейзажного жанру українських художників без зазначення автора, назви та дати створення. Репродукції пронумеровано за алфавітом прізвищ художників:

1. Богомазов О. (1880–1930). Київ. Львівська вулиця. Трамвай. 1914.
2. Бокшай Й. (1891–1975). Богдан. 1954.
3. Бурачек М. (1871–1942). Пейзаж з деревом. 1900.
4. Васильківський С. (1854–1917). Козача левада. 1893.
5. Криволап А. (нар. 1948). Яблуня. 1998.
6. Ланге А. (1774–1842). Вид на руїни замка Яновец. 1838.
7. Шевченко Т. (1818–1845). Вид на околиці з тераси Почаївської Лаври. 1846

Виконання діагностувальних завдань проводилося методом ранжирування. У першому завданні студентам пропонувалося ознайомитися з репродукціями та впорядкувати пейзажі за часом створення від найстарішого до найсучаснішого без уточнення конкретної дати.

Друге завдання передбачало ранжиру-

вання репродукованих пейзажів відповідно до уподобання від маловиразного до найвиразнішого.

У третьому завданні пропонувалося студентам ранжирувати репродуковані пейзажі відповідно до сили вираження почуттів від малоемоційного до надемоційного.

Мистецька ерудованість за результатами першого завдання визначалася для кожного зі студентів величиною рангової кореляції (коефіцієнт Спірмена) між впорядкуванням репродукцій за часом створення та порядком дат життя авторів художніх творів, який має такий вигляд: 6–7–4–3–1–2–5. Якщо $r > 0,5$, то має місце високий рівень ерудованості, якщо $0,25 < r < 0,5$ – середній, якщо $r < 0,25$ – низький.

Результати виконання першого завдання виявляють достатній рівень мистецького тезауруса майбутніх художників, оскільки $r > 0,5$ у 7 (26,9 %) студентів, $0,25 < r < 0,5$ – у 9 (34,6 %), $r < 0,25$ – відповідно у 10 (38,5 %) студентів.

Для обробки результатів другого завдання додатково проведений контрольний експеримент із трьома експертами – компетентними фахівцями в галузі образотворчого мистецтва, яким було запропоновано впорядкувати репродукції відповідно до експресивності художньо-пластичного вирішення художнього твору від найменшого виявлення якості до найбільшого. Експерти виявили значну однаковість у своїх оцінках і дали таке впорядкування: 6–7–3–4–2–5–1. Про вірогідність останнього свідчить оцінка отриманого результату за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, який дорівнював 0,97.

Оцінка результатів другого завдання відбувалася аналогічним шляхом встановлення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для кожного зі студентів між отриманими під час діагностування впорядкуваннями й експертним упорядкуванням відповідно до експресивності художньо-пластичного вирішення художніх творів.

Результати виконання другого завдання виявляють низький рівень сприйнят-

ливості майбутніх художників до пластичної виразності форми, оскільки $r > 0,5$ у 4 (15,4 %) студентів, $0,25 < r < 0,5$ – у 9 (34,6 %), $r < 0,25$ – відповідно у 13 (50 %) студентів. Це відображає характерну тенденцію концентрації процесу сприймання твору образотворчого мистецтва на його наративові на протизагу пластичній формотворчості, поліфонічному розумінню мистецького тексту як образу, знаку, символу та цінності.

Для обробки результатів третього завдання також додатково проведений контрольний експеримент із тими ж трьома експертами в галузі образотворчого мистецтва, яким було запропоновано впорядкувати репродукції відповідно до сили емоційного впливу художнього твору від найменшого виявлення якості до найбільшого. Експерти виявили значну однаковість у своїх оцінках і дали таке впорядкування: 3–7–5–1–4–6–2. Про вірогідність останнього свідчить оцінка отриманого результату за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, який дорівнював 0,95.

Аналіз результатів виконання третього завдання відбувався також шляхом встановлення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена для кожного зі студентів між отриманими під час діагностування впорядкуваннями студентів та експертним упорядкуванням реактивної емпатійності. Результати виконання третього завдання виявляють вищий рівень емоційної чутливості (порівняно з пластичною чутливістю) майбутніх художників, оскільки $r > 0,5$ у 5 (19,2 %) студентів, $0,25 < r < 0,5$ – у 10 (38,5 %), $r < 0,25$ – відповідно у 11 (42,3 %) студентів. Певна сформованість емпатійних здібностей студентів, на нашу думку, є виявом розвиненості сенсорної сфери як власне фахової якості.

Перша сесія експерименту дала змогу встановити тенденції характеристик контекстів художньо-інтерпретаційної діяльності студентів. Аналіз даних підтверджує достатню сформованість художнього тезауруса студентів, певний досвід ознайомленості з історико-культурним контекстом творів образотворчого мистецтва. Визначе-

ний характер також має їхня художня емпатійність. Сприйнятливості до пластичної форми залишається найбільш несформованим параметром фахових характеристик майбутніх художників, що уповільнює проявлення індивідуального стилю творчої діяльності, активізацію фантазії, інтуїтивний вибір інноваційних рішень.

Друга сесія експериментального дослідження передбачала написання студентами невеликого (до 4000 знаків) авторського есе за пропонуваним твором образотворчого мистецтва. Методика експерименту полягала у виборі такого мистецького тексту, де сюжет не проявлено (найкраще підходить також пейзаж або натюрморт), але наявний глибокий символічно-образний смисл, що потребує глумачення й дешифрування, а не поверхової фіксації сюжету та художніх засобів. Як такий твір було вибрано «Натюрморт із шахівницею» (1630) французького художника Любена Божена (1610–1663), особливістю якого є глибоке екзистенційне значення всіх складових художнього тексту.

Здійснена статистична обробка написаних студентами есе дала змогу виявити три індивідуальні стратегії художньої інтерпретації пропонуваного твору студентами.

Описова стратегія характерна для більшості студентів (18 осіб, 69,2 %). Вона передбачає орієнтацію на відтворення того, що безпосередньо зображено на картині, та використання відомої інформації щодо художніх засобів образотворчого мистецтва. Типовим прикладом може слугувати фрагмент есе студента Т.: «Шахівниця на картині притягує увагу своєю контрастною чорно-білою поверхнею. З правого боку картини стоїть прозора скляна ваза з водою і трьома червоними гвоздиками. Вода у вазі відбиває світло, додаючи реалістичності композиції. Ліворуч від шахівниці стоїть келих із червоним вином, створюючи контраст з білим хлібом, розташованим поруч. Текстура хліба деталізована, що підкреслює майстерність художника. На столі перед шахівницею лежить лютня, поверхня якої добре освітлена, що дає змогу побачити деталі інструмента.

Поряд із шахівницею і мішечком розкидані гральні карти, що додає тематиці гри та розваг. Картина відзначається багатою колірною гамою з використанням теплих і насичених відтінків. Червоне вино, червоні гвоздики та дерев'яна лютня виділяються на тлі більш нейтральних кольорів хліба, шахівниці та столу». Проявлена в такому тексті описова стратегія демонструє схильність студента до використання вживаних загальників і штампів, трактування змісту без врахування смислового контексту. Такі есе не відображають особистісного розуміння художнього тексту, емоційно-ціннісного ставлення до предмета дослідження та характеризуються реферативністю, бідністю словесного вираження.

Емпірична стратегія є типовою для приблизно чверті студентів (6 осіб, 23,1 %). Вона характеризується орієнтацією на певну концептуальність, яка, однак, не набуває ціннісного характеру. Світоглядне осмислення теми нерідко замінюється емоційним викладенням, що надає аксіологічним елементам тексту рис моралізаторства. Їй притаманний досить широкий асоціативний ряд, який свідчить про розвиненість художньої ерудованості. Зразком проявлення такої стратегії може слугувати фрагмент есе студентки Є.: «Картина зображує багатогранний світ людини, де інтелектуальна діяльність, культурні заняття, матеріальні радощі та природна краса гармонійно поєднуються... Білий хліб і келих з вином символізують базові цінності та насолоду існування. Гвоздики у вазі представляють природну красу й ефемерність життя. Гральні карти поруч із шахівницею можуть символізувати аспект випадковості та розваг. На відміну від шахів, де важлива стратегія, карти часто залежать від удачі. Це створює контраст між контрольованим, розумовим зусиллям і неконтрольованою, випадковою природою життя... Картина може слугувати нагадуванням про важливість балансу між різними аспектами життя і цінність кожного з них».

Смислотворча стратегія (2 особи, 7,7 %) характеризується цілісним підходом до образної природи художнього твору, вра-

ховуючи єдність форми та змісту. У ній проявляється тяжіння авторів до контекстного аналізу художніх явищ на широкому історико-культурному тлі. Характерним є також поліфонічне сприймання художніх змістів, багатство асоціативного ряду, здатність до образно-символічного мислення. Приміром, як в есе студентки К.: «Погляд на картину Любена Божена "Натюрморт із шахівницею" нагадує подорож у світ прихованих смислів, що оточують нас у повсякденному житті. Шахівниця на картині – центральний елемент композиції... Її чорно-білі квадрати нагадують нам про дуальність світу: добро і зло, радість і печаль, успіх і поразку. Вона – поле для стратегій, де кожен хід визначає нашу подальшу долю... Келих вина символізує насолоду моменту, але водночас і спокусу, що може звести нас з правильного шляху... Хліб як знак буденності та стабільності, без яких не можливі великі досягнення та яскраві моменти життя... Присутність квітів на картині нагадує про те, що навіть у буденності є місце для краси, яка здатна надихати й приносити радість... Карти ж нагадують про те, що випадкові події та невизначеність роблять наше життя непередбачуваним і захопливим... Натюрморт Любена Божена – це філософська розповідь про життя, наповнене виборами, ризиками, радостями та викликами...». Мистецькі знання таких студентів відрізняються не тільки глибиною, але й системністю й аксіологічністю. Для смислотворчої стратегії типова емоційна напруга, екзистенційне спрямування інтерпретації твору, подібне до філософських есе, націлених на проблеми життя та смерті, істини, гри, спокути, любові, морального вибору тощо.

Результати першої та другої сесії було проаналізовано на предмет наявності лінійного зв'язку між встановленими типами індивідуальних стратегій художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва в майбутніх художників і вимірними контекстами їхньої інтерпретаційної діяльності з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. У випадку знаннево-тезаурусного контексту, де $x = [2, 6, 18]$, а $y = [7, 9,$

10], виявлено сильний позитивний зв'язок $r = 0,891$, особистісно-емпатійного, де $x = [2, 6, 18]$, а $y = [5, 10, 11]$ – позитивний зв'язок $r = 0,797$, рефлексивно-критичного, де $x = [2, 6, 18]$, а $y = [4, 9, 13]$ – позитивний зв'язок $r = 0,941$. Це підтверджує наші припущення щодо визначення типу індивідуальної стратегії художньої інтерпретації рівнем художніх знань майбутнього художника, його емоційно-ціннісним досвідом і здатністю до рефлексії та критичного осмислення мистецького тексту. Сильний позитивний зв'язок між смислотворчою стратегією художньої інтерпретації та рефлексивно-критичним її контекстом уможливорює висновок про ефективність фокусування навчального змісту історико-мистецьких курсів на семіотичному дослідженні творів мистецтва як систем знаків і символів, а також постструктуралістському осмисленню візуальних елементів художнього тексту в їх мінливості та множинності значень.

Отже, проведене дослідження індивідуальних стратегій художнього аналізу творів образотворчого мистецтва майбутніми художниками в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова уможливило:

– отримати діагностувальну інформацію щодо індивідуальних стратегій художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва студентами закладів вищої художньої освіти, що спрямовує подальший пошук ефективних методів навчання історико-художніх дисциплін;

– встановити сильний позитивний лінійний зв'язок між виокремленими типами індивідуальних стратегій художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва в майбутніх художників і контекстами їхньої інтерпретаційної діяльності;

– визначити основні точки росту, що дадуть змогу концентрувати цілеспрямовані педагогічні інструменти історико-мистецьких освітніх компонентів на формуванні у студентів практик дослідження знаково-символічної природи мистецтва на основі аналізу візуальних структур твору за фасилітаторської позиції викладача.

Отримані результати визначають подальші перспективи дослідження окресленої проблеми, а саме – обґрунтування й експериментальну перевірку ефективних інструментів формування в майбутніх художників смислотворчої стратегії художньої інтерпретації творів образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Кириченко, О. І.** (2015). Міждисциплінарний підхід до аналізу художніх творів у навчальному процесі майбутніх учителів образотворчого мистецтва (до постановки проблеми). *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 139. С. 69–73.
2. **Кремь, В. Г., Ільїн, В. В., Борінштейн, Є. Р., Гальченко, М. С., Ліпін, М. В., Погрібна, Д. В., Савчук, Н. В., & Федорчук, О. А.** (2020). *Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія*. Київ, Інститут обдарованої дитини НАПН України.
3. **Пушонкова, О. А.** (2023). *Візуальна культура та мистецькі практики: естетична інтерпретація художнього твору*. Черкаси.
4. **Сунь, Пенфей** (2018). *Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики* [автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ].
5. **Barnet, S.** (2008). *A Short Guide to Writing About Art*. Pearson.
6. **Belting, H., Wood, & Christopher S.** (1987). *The end of the history of art?* Chicago: University of Chicago Press.
7. **Chandler, D.** (2007). *Semiotics: The Basics*. Routledge.

8. **Goodman, N.** (1976). *Languages of Art*. Hackett Publishing Company,
9. **Shevniuk, O.L., & Matvienko, O.V.** (2019) Moral Values and Skills: The Challenges of Space Exploration Practices. *Philosophy and Cosmology*. Vol. 23. P. 123–131. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/11>.

REFERENCES

1. **Kyrychenko, O.I.** (2015). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid do analizu khudozhnikh tvoriv u navchalnomu protsesi maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva (do postanovky problemy) [An interdisciplinary approach to the analysis of works of art in the educational process of future teachers of fine arts (before posing the problem)]. *Naukovi zapysky KDPU im. V. Vynnychenka. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes of KDPU named after V. Vinnichenko. Series: Pedagogical sciences*. Issue 139, pp. 69–73 [in Ukrainian].
2. **Kremin, V.H., Ilin, V.V., Borinshtein, Ye.R., Halchenko, M.S., Lipin, M.V., Pohribna, D.V., Savchuk, N.V., & Fedorchuk, O.A.** (2020). *Strategii formuvannia tvorchoi osobystosti: metody, pryomy, formy: kolektyvna monohrafiia [Strategies for the formation of a creative personality: methods, techniques, forms: a collective monograph]*. Kyiv. Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
3. **Pushonkova, O.A.** (2023). *Vizualna kultura ta mystetski praktyky: estetychna interpretatsiia khudozhnoho tvoriv [Visual culture and artistic practices: aesthetic interpretation of a work of art]*. Cherkasy [in Ukrainian].
4. **Sun Penfei** (2018). Formuvannia vminnia semiotychnoi interpretatsii tvoriv mystetstva v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky [Formation of the ability to semiotic interpretation of works of art in the process of professional training of future music teachers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M.P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
5. **Barnet, S.** (2008). *A Short Guide to Writing About Art*. Pearson [in English].
6. **Belting, H., Wood, & Christopher S.** (1987). *The end of the history of art?* Chicago: University of Chicago Press [in English].
7. **Chandler, D.** (2007). *Semiotics: The Basics*. Routledge [in English].
8. **Goodman, N.** (1976). *Languages of Art*. Hackett Publishing Company [in English].
9. **Shevniuk, O.L., & Matvienko, O.V.** (2019) Moral Values and Skills: The Challenges of Space Exploration Practices. *Philosophy and Cosmology*. Vol. 23. P. 123–131. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/11> [in English].

Юрій ТАРАСЮК

доктор філософії,
доцент кафедри загальновійськових дисциплін
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
<https://orcid.org/0000-0002-4714-1869>

СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

Дослідження спрямоване на обґрунтування структурних компонентів управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління, а також на розробку практичних рекомендацій для підвищення якості їхньої підготовки. Аналіз останніх досліджень і публікацій на тему управлінської компетентності дав змогу визначити структуру й основні компоненти цієї компетентності. Було проаналізовано наукові роботи різних авторів, що стосуються компетентностей у галузі військового управління. Під час аналізу було встановлено, що структура управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління складається із чотирьох основних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-комунікативного, практично-діяльницького й особистісно-рефлексивного. Для ефективного формування управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління потрібно зосередити увагу на інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвивати ціннісно-мотиваційні орієнтації та забезпечити систематичний самоаналіз і рефлексію професійної діяльності.

Ключові слова: офіцери-управлінці, курсанти, вищі військові навчальні заклади.

Yurii TARASIUK

THE STRUCTURE OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN MILITARY ADMINISTRATION

The study aims to substantiate the structural components of the managerial competence of future bachelors in military management, as well as to develop practical recommendations for improving the quality of their training. The analysis of recent research and publications on the topic of managerial competence allowed us to determine the structure and main components of this competence. The scientific works of various authors related to competencies in the field of military management were analyzed. The analysis revealed that the structure of the managerial competence of future bachelors in military management consists of four main components: value-motivational; cognitive-communicative component; practical-activity component; personal-reflective component. For the effective formation of managerial competence of future bachelors in military management, it is necessary to focus on the integration of theoretical knowledge and practical skills, develop value and motivational orientations and ensure systematic self-analysis and reflection of professional activities.

Key words: management officers, cadets, higher military educational institutions.

У сучасному світі, де конфлікти відбуваються за допомогою різноманітних військових і невійськових засобів, що охоплюють усі сфери соціального життя, важливість ефективного військового управління в умовах повномасштабних

і гібридних війн значно зростає. Управлінська діяльність є ключовим елементом підготовки майбутніх військових фахівців і полягає у створенні дієвої системи управління військовими організаціями та керівництва ними під час підготовки й виконання завдань. Основою прийняття складних рішень в умовах великого обсягу інформації, організаційних та управлінських викликів є управлінська компетентність, сформована під час навчання у ВВНЗ. Ця компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості курсантів, яка проявляється у їхньому професійно-особистісному розвитку, самостійному й відповідальному вирішенні завдань забезпечення оптимальних відносин між військовослужбовцями та їхніми підлеглими, групами та колективами. Управлінська компетентність є основою здатності й готовності до вирішення складних управлінських завдань на будь-якому етапі кар'єри офіцера. Тому важливо визначити процес формування управлінської компетентності та її складові.

Для цього потрібно:

- дослідити інтерпретації структури управлінської компетентності;
- обґрунтувати складові управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління.

Поняття «структура» (від латинського слова *structure* – «будова, розташування, порядок») науковці визначають як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність, тобто збереження основних властивостей за умов різних зовнішніх та внутрішніх змін. Вона є основною характеристикою системи та її інваріантним аспектом [5]. Структура також розглядається як відносно стійка єдність елементів, їхніх відносин та цілісності об'єкта [9]. Незважаючи на деякі розбіжності у визначеннях, структура розуміється як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за умов різних змін.

У структурі будь-якої компетентності, зокрема управлінської, на думку Т. Мазецько [10], виділяються когнітивний, ді-

яльнісний та особистісний компоненти. Управлінська компетентність містить також сенсову, проєктувальну та конативну складові. Згідно з поглядами дослідниці, управлінська компетентність охоплює такі компоненти: когнітивно-сенсовий (знання), діяльнісно-технологічний (уміння та досвід), особистісно-конативний (особистісні якості).

У рамках гуманістичного підходу Л. Балагур пропонує відобразити структуру управлінської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників через такі компоненти: когнітивний (розуміння феномена та специфіки ефективної управлінської діяльності у військовій справі), діяльнісний (уміння для управлінської діяльності та прийняття оптимальних управлінських рішень), емоційно-вольовий (емоційна стійкість, здатність і готовність до самостійного вибору лінії поведінки), рефлексивний (здатність до самоаналізу, самодіагностики, самооцінки управлінської діяльності), ціннісний (позитивне ставлення до себе й інших, прийняття цінностей діалогу, взаємодії, поваги до інших) [1].

У структурі управлінської компетентності майбутніх офіцерів Національної поліції України, на думку О. Борисюк, є сукупність компетентностей в управлінській сфері та комунікативних здібностей, що дають змогу ефективно планувати, здійснювати управлінську діяльність і аналізувати її результати [2].

Згідно з дослідженням О. Повстуна та М. Козяра, структура управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини містить когнітивний компонент (управлінські, організаційні, правові, планово-фінансові, інформаційно-аналітичні знання), емоційно-ціннісний компонент (ціннісні орієнтації, мотивація до професійної діяльності) та діяльнісно-креативний компонент (уміння проявлятися у професійній діяльності, особливо в екстремальних ситуаціях) [11].

Аналізуючи наукові пошуки, які розкривають структуру управлінської компетентності, можна узагальнити, що авторські рішення завжди «прив'язані» до

певного розуміння компетентності. Наприклад, структура, запропонована Л. Карамушкою та М. Москальовим, містить мотиваційно-особистісний (мотиваційна орієнтація), когнітивний (досвід, зафіксований у знаннях), операційно-діяльнісний (уміння й володіння способами діяльності у стандартних і нестандартних ситуаціях) і комунікативний компоненти [8]. За твердженням С. Бурого [4], структура управлінської компетентності майбутнього офіцера містить емоційно-мотиваційний, когнітивний і поведінковий компоненти, поєднуючи мотиваційні, інтелектуальні, особистісні та поведінкові якості з необхідними знаннями й уміннями в управлінській діяльності. Однак не завжди достатньо висвітлюється значущість професійно важливих якостей особистості, необхідних офіцеру-управлінцю в особливих умовах військової служби.

У визначенні структури управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління враховані авторські положення щодо різних компетентностей управлінської діяльності таких фахівців (командні й інженерні посади в Сухопутних військах, командні посади у внутрішніх військах МВС, командні посади у МНС), що дає змогу виокремити загальне знання, яке об'єднує ці явища. Таким чином, у структурі управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління виділяються такі компоненти (рис. 1).

Ця структура відображає єдність ціннісно-мотиваційного, когнітивно-кому-

нікативного, практично-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів. Вона забезпечує збереження властивостей управлінської компетентності курсантів за різного змістовного наповнення. Розглянемо кожен із компонентів детальніше.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає цінності та мотиви, на основі яких курсанти військових вищих навчальних закладів (ВВНЗ) проєктують власні сенси заняття управлінською діяльністю, формують відповідні ціннісні орієнтації. Цей компонент є невід'ємною частиною управлінської компетентності, оскільки будь-яка діяльність військового фахівця, зокрема управлінська, потребує мотивації, яка трансформується на основі цінності в мотив.

Ціннісно-мотиваційний компонент має дві ієрархії мотивів: мотивацію управлінської діяльності у військово-професійній сфері та мотивацію саморозвитку як управлінця. Він визначає силу, стійкість і характер внутрішніх динамічних сил, які спонукають курсантів ВВНЗ до оволодіння управлінською компетентністю офіцера. Індикатором розвитку ціннісно-мотиваційного компонента є постійна мотивація до управлінської діяльності й особистого розвитку як суб'єкта.

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління передбачає цілі-цінності, що дають змогу курсантам ВВНЗ опанувати теоретичні основи управлінської діяльності, способи та прийоми формування компетентності у сфері військового управлін-



Рис. 1. Структурні компоненти управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління

ня на основі ціннісних орієнтацій. Він розкриває особистісний сенс професійної підготовки на основі соціально значущих цінностей, спрямований на розуміння майбутніми бакалаврами з військового управління почуттів, вчинків і мотивів поведінки інших людей.

Когнітивно-комунікативний компонент охоплює чотири групи знань і уявлень щодо: завдань управлінської діяльності загалом (основи управління, психологічні та соціальні аспекти управління) і на конкретній посаді (склад, умови вирішення завдань, методи та засоби діяльності); вимог до особистості бакалавра з військового управління; вимог до себе як потенційного суб'єкта управлінської діяльності; способів професійно-особистісного розвитку як суб'єкта управлінської діяльності. Цей компонент формує необхідну орієнтацію курсантів ВВНЗ у просторі управління військовими підрозділами під час бойового застосування, у повсякденній діяльності та під час прогнозування ефективності бойового застосування підрозділів. Згідно з Концепцією військової кадрової політики Міністерства оборони України на період до 2025 року [12], рівень розвитку когнітивно-комунікативного компонента визначається тими знаннями, які курсанти ВВНЗ здатні продуктивно використовувати в освоєнні та реалізації компетентностей у сфері військового управління.

Когнітивно-комунікативний компонент у структурі управлінської компетентності курсантів ВВНЗ передбачає знання видів управлінської діяльності, застосування психолого-педагогічних знань в організації власної управлінської діяльності, знання практичних способів управлінської діяльності офіцерів. Комунікативний складник цього компонента визначає професійне спілкування командира з підлеглим, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [7].

Практично-діяльнісний компонент відображає операційну сферу управлінської діяльності у військовій справі й охоплює сукупність професійно значущих організаційних та управлінських навичок і

вмінь, отриманих у процесі навчання. Він підкреслює роль діяльнісного досвіду, здібностей реалізовувати предметні знання, отримані в процесі навчання у ВВНЗ. Організаційно-управлінські навички та вміння є діями й техніками військових фахівців, що застосовуються для виконання обов'язків і функцій у процесі військової служби. Управлінська компетентність проявляється лише у відповідній діяльності, тому практично-діяльнісний компонент є необхідним елементом компетентності [6].

Отже, практично-діяльнісний компонент характеризується вміннями та навичками майбутніх бакалаврів із військового управління у використанні знань, обов'язків, правових і моральних норм, досвіду та моральних розпоряджень, що регулюють управлінську діяльність офіцера. Цей компонент також передбачає уміння будувати ефективні взаємини у колективі, розуміти мотиви поведінки інших людей і застосовувати доцільні способи та прийоми управлінської діяльності.

Особистісно-рефлексивний компонент характеризує рівень розвитку професійно значущих якостей курсантів ВВНЗ, критично важливих для управлінської компетентності (організаційні, волюві, комунікативні та креативні якості). Важливішими є організаційні здібності, волюві якості (відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, витримка, наполегливість, енергійність, ініціативність), креативність, комунікація та професійна мотивація. Цей компонент також відображає емоційно-волюві процеси, що проявляються в самостійному професійно-особистісному розвитку майбутніх бакалаврів із військового управління.

Отже, особистісно-рефлексивний компонент відображає здатність курсантів оцінювати ефективність власної підготовки у ВВНЗ до майбутньої соціальної ролі офіцера-управлінця, здійснювати самоаналіз умов, у яких здійснюватиметься управлінська діяльність, і формувати позитивне емоційне середовище у військовому колективі.

Під час аналізу було виявлено, що структура управлінської компетентності майбут-

ніх бакалаврів із військового управління складається із чотирьох основних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-комунікативного, практично-діяльнісного й особистісно-рефлексивного. Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює цінності та мотиви, які формують основи для управлінської діяльності. Він відображає наявність цілей-цінностей, мотивацію до управлінської діяльності й саморозвитку. Когнітивно-комунікативний компонент передбачає знання й уявлення про управлінську діяльність, вимоги до особистості майбутнього офіцера, а також способи професійно-особистісного розвитку. Важливим аспектом є професійне спілкування, яке сприяє створенню сприятливого психологічного клімату у військовому колективі. Практично-діяльнісний компонент охоплює професійно значущі організаційні й управлінські навички, отримані під час навчання, і досвід застосування цих навичок у практичній діяльності. Цей компонент підкреслює роль

діяльнісного досвіду й інтеріоризації чужого досвіду. Особистісно-рефлексивний компонент характеризує професійно значущі якості курсантів, такі як організаційні здібності, вольові якості, креативність, комунікаційні навички та професійна мотивація. Цей компонент також відображає здатність до самоаналізу, самооцінки та постійного самовдосконалення.

Для ефективного формування управлінської компетентності майбутніх бакалаврів із військового управління потрібно зосередити увагу на інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвивати ціннісно-мотиваційні орієнтації та забезпечити систематичний самоаналіз і рефлексію професійної діяльності.

Ці результати сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх офіцерів із військового управління, що, зі свого боку, забезпечить більш ефективне управління у військових підрозділах у повномасштабних і гібридних війнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Балагур, Л. О.** (2015). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону* (дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Нац. акад. Держ. прикордон. служби ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький. С. 227.
2. **Борисюк, О. М.** (2019). Модель розвитку управлінської компетентності майбутніх офіцерів поліції. *Вісник Національного університету оборони України*, № 2 (52). С. 16–26.
3. **Бриндіков, Ю. Л.** (2018). *Теорія та практика реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій в системі соціальних служб* (дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.05). Хмельницький нац. ун-т. Хмельницький. С. 559.
4. **Бурій, С.** (2016). Формування управлінської культури майбутнього офіцера в процесі практичної підготовки як педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*, № 1. С. 21–25.
5. **Гринь, Є.** (2018). Структура управлінської компетентності директора школи мистецтв у контексті реформи мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, № 7. С. 211–220.
6. **Дем'янюк, Ю. А.** (2010). *Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький. С. 20.
7. **Зельницький, А. М., Приходько, Ю. І., & Мітягін, О. О.** (2015). Проблема якості підготовки офіцерів тактичної ланки управління в контексті проведення АТО. *«Військова освіта» Національного університету оборони України*, № 1 (31). С. 93–102.

8. **Карамушка, Л. М., & Москальов, М. В.** (2011). *Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації* [Монографія]. Київ: Просвіта. С. 200.
9. **Кушнір, В.** (2021). Структура управлінської компетентності майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, № 1 (5). С. 169–175.
10. **Мацевко, Т. М.** (2015). Управлінська компетентність офіцерів військово-соціального управління. *Вісник Національного університету оборони України*, № 1 (44). С. 148–153.
11. **Повстун, О., & Козяр, М.** (2019). Значення softskills у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, № 20. С. 122–127.
12. Про затвердження Концепції військової кадрової політики Міністерства оборони України на період до 2025 року. *Наказ Міністерства оборони України* № 280 від 14.09.2021. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2021/280_nm.PDF (дата звернення 04.07.2021).

REFERENCES

1. **Balahur, L.O.** (2015). Pidhotovka maibutnix ofitseriv-prykordonnykiv do upravlinnia osnovnyumu pidrozdilamy okhorony derzhavnoho kordonu [Preparation of future border guard officers for the management of the main units of state border protection]. *Candidate's thesis*. Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby im. Bohdana Khmelnytskoho, p. 227 [in Ukrainian].
2. **Borysiuk, O.M.** (2019). Model rozvytku upravlinskoï kompetentnosti maibutnix ofitseriv politysii [Model of development of managerial competence of future police officers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, No. 2 (52), pp. 16–26 [in Ukrainian].
3. **Bryndikov, Yu.L.** (2018). Teoriia ta praktyka reabilitatsii viiskovosluzhbovtziv uchasykiv boiovykh diï v systemi sotsialnykh sluzhb [Theory and practice of rehabilitation of military personnel participating in combat operations in the system of social services]. *Candidate's thesis*. Khmelnytskyi nats. un-tet. Khmelnytskyi. P. 559 [in Ukrainian].
4. **Buryi, S.** (2016). Formuvannia upravlinskoï kultury maibutnoho ofitsera v protsesi praktychnoi pidhotovky yak pedahohichna problema [Formation of the managerial culture of the future officer in the process of practical training as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences*. Vol. 1, pp. 21–25 [in Ukrainian].
5. **Hryn, Ye.** (2018). Struktura upravlinskoï kompetentnosti dyrektora shkoly mystetstv u konteksti reformy mystetskoï osvity [Structure of the managerial competence of the director of the art school in the context of the reform of art education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects*. Vol. 7, pp. 211–220 [in Ukrainian].
6. **Demianiuk, Yu.A.** (2010). Formuvannia viiskovo-orhanizatorskykh umin u maibutnix ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Formation of military-organizational skills in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho, p. 20 [in Ukrainian].
7. **Zelnitskyi, A.M., Prykhodko, Yu.I., & Mitiahin, O.O.** (2015). Problema yakosti pidhotovky ofitseriv taktynchnoi lanki upravlinnia v konteksti provedennia ATO [The problem of the quality of training of officers of the tactical level of management in the context of the ATO]. *Viiskova osvita Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Military Education at the National Defense University of Ukraine*. Vol. 1 (31), pp. 93–102 [in Ukrainian].

8. **Karamushka, L.M., & Moskaliyov, M.V.** (2011). Psykholohichni umovy pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii [Psychological conditions for preparing future managers for managing changes in the organization] [*Monograph*]. Kyiv: Prosvita, p. 200 [in Ukrainian].
9. **Kushnir, V.** (2021). Struktura upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh mahistriv doshkilnoi osvity [Structure of the managerial competence of future masters of preschool education]. *Psykholoh-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School*. Vol. 1 (5), pp. 169–175 [in Ukrainian].
10. **Matsevko, T.M.** (2015). Upravlinska kompetentnist ofitseriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia [Managerial competence of officers of military-social management]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*. Vol. 1 (44), pp. 148–153 [in Ukrainian].
11. **Povstun, O., & Koziar, M.** (2019). Znachennia soft skills u formuvanni upravlinskoï kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [The importance of soft skills in the formation of managerial competence of specialists in the field of human security]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, 20, pp. 122–127 [in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia Kontseptsii viiskovoi kadrovoi polityky Ministerstva oborony Ukrainy na period do 2025 roku. Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy № 280 vid 14.09.2021 [On Approval of the Concept of Military Personnel Policy of the Ministry of Defense of Ukraine for the period up to 2025. Order of the Ministry of Defense of Ukraine No. 280 of 14.09.2021]. Retrieved from: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2021/280_nm.PDF (accessed on 04.07.2021) [in Ukrainian].

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

УДК 004.89:37.09
DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10

Лілія КІЛЬДЕРОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0004-5396-1478>

Владислав КУЗЬМЕНКО

аспірант кафедри технологічної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0008-6025-0382>

ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

У статті розглядається вплив технологій штучного інтелекту на сучасну освіту. Наведено поняття штучного інтелекту та відзначено роль цієї технології в сучасному суспільстві. Розглядається еволюція використання штучного інтелекту в навчанні, починаючи з етапу створення програм-помічників і закінчуючи сучасними генеративними мовними моделями. Виділено основні сфери застосування штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі. Сфери застосування штучного інтелекту належать до сфери, пов'язаних із реалізацією концепції персоналізованого навчання, генерацією освітнього контенту, інтелектуальними помічниками, автоматизацією виконання оціночних процедур у рамках контролю за успішністю, автоматизованими системами прокторингу. Аналізуються особливості використання штучного інтелекту в кожній із цих сфер, відзначені їхні переваги та недоліки. Виділено низку загальних проблем, пов'язаних із впровадженням штучного інтелекту в освітній процес, запропоновано деякі рекомендації для їх вирішення.

Ключові слова: штучний інтелект, освітній процес, освітні технології, персоналізоване навчання, адаптивне навчання.

Lilii KILDEROVA, Vladyslav KUZMENKO

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

The work examines the influence of artificial intelligence technologies on modern education. The concept of artificial intelligence is presented and the role of this technology in modern society is noted. The evolution of the use of artificial intelligence in education is considered, starting from the stage of creating assistant programs and ending with modern generative language models. The main areas of application of artificial intelligence in the modern educational process are highlighted. The author refers to them the areas related to the implementation of the concept of personalized learning, the generation of educational

content, intellectual assistants, the automation of performance evaluation procedures within the framework of performance control, automated proctoring systems. The peculiarities of the use of artificial intelligence in each of these areas are analyzed, their advantages and disadvantages are noted. A number of general problems related to the introduction of artificial intelligence into the educational process are highlighted, some recommendations for their solution are offered.

Key words: artificial intelligence, educational process, educational technologies, personalized learning, adaptive learning.

Актуальність дослідження обумовлена зростаючою роллю технологій штучного інтелекту в сучасному освітньому середовищі. Впровадження штучного інтелекту в освітні процеси стає дедалі поширеним явищем і як спричиняє позитивні зміни, так і призводить до виникнення низки проблем. Тому вивчення впливу штучного інтелекту на навчання має стратегічне значення для визначення ефективних підходів до інтеграції технологій в освітні практики.

Метою цієї статті є дослідження впливу технологій штучного інтелекту на навчання.

Об'єктом дослідження виступає застосування штучного інтелекту в освіті.

Метою статті є з'ясування переваг та недоліків, які виникають у процесі інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес.

Основні **завдання**, які вирішуються у статті:

- розкриття підстав до інтеграції штучного інтелекту в освіту,
- аналіз особливостей наявних технологій штучного інтелекту, що застосовуються в навчанні, для виявлення їх переваг і недоліків.

Основні **методи дослідження** передбачають аналіз нормативно-правової бази, інтерпретацію наукової літератури за заданою тематикою, аналіз педагогічного досвіду в цій предметній галузі, методи порівняння й узагальнення тощо.

Наукова новизна статті визначається тим, що виявлено актуальні тенденції та можливості застосування штучного інтелекту в процесі навчання, запропоновано рекомендації для оптимального використання цих технологій.

Теоретична значущість проявляється в системному аналізі впливу штучного інте-

лекту на освітні процеси. Робота розширює розуміння теоретичних основ впровадження штучного інтелекту в освіту, надаючи основу для подальших досліджень у цій галузі.

Практична значущість полягає в тому, що виділені аспекти інтеграції технологій штучного інтелекту в процес навчання надають педагогам можливість їхнього усвідомленого застосування з урахуванням потенційних ризиків.

Сьогодні інформаційні технології вже не просто використовуються у всіх сферах діяльності сучасного суспільства, а стали їхньою невід'ємною частиною. Усі інноваційні розробки в максимально короткі терміни інтегруються в повсякденне життя як із метою оптимізації робочих процесів, так і для покращення якості побуту людини. Останній крок прогресу у сфері інформаційних технологій пов'язаний із розвитком технологій штучного інтелекту.

Штучний інтелект – комплекс технологічних рішень, що дає змогу імітувати когнітивні функції людини (включно із самонавчанням і пошуком рішень без заздалегідь заданого алгоритму) та отримувати в процесі виконання конкретних завдань результати, які можна порівняти як мінімум із результатами інтелектуальної діяльності людини [1]. Технології штучного інтелекту, що застосовують алгоритми глибокого навчання, відкрили нові обрії в обробці даних, розпізнаванні образів та автоматизації. У корпоративному секторі штучний інтелект через здатність аналізувати величезні обсяги даних і виявляти приховані закономірності, дає змогу передбачати ефективні стратегії розвитку, оптимізувати логістику, прогнозувати ринкові тенденції та персоналізувати клієнтський досвід. У сфері охорони здоров'я штучний інтелект

активно впроваджується в діагностику та прогнозування захворювань, підвищуючи її точність і пропонуючи оптимальні методи лікування. У повсякденному житті технології штучного інтелекту знаходять застосування в різних розумних пристроях і транспортних засобах, формуючи екосистему, яка адаптується до переваг конкретного користувача.

На сьогодні у сфері освіти спостерігається посилення тренду до інтеграції передових технологій із метою підвищення ефективності освітнього процесу. Тому цілком природно, що технології штучного інтелекту почали активно застосовуватись і в освіті. Освіта із застосуванням нейронних мереж приносить зовсім інший досвід для кожної людини [2]. Основними аспектами використання штучного інтелекту в освіті є:

- автоматизація навчання,
- індивідуалізований підхід до освітнього процесу,
- аналіз даних для надання зворотного зв'язку,
- створення інтелектуальних освітніх середовищ.

Перші кроки з інтеграції технологій штучного інтелекту в навчання були зроблені ще в 1960-х роках на початку ери комп'ютерів і пов'язані зі створенням програм, що навчають основ програмування, здатних надавати студентам завдання та перевіряти відповіді на них. У 1980–1990-ті роки в освіті стали використовуватись експертні системи, що являють собою програмні комплекси, які застосовують бази знань для підтримки прийняття рішень в окремих предметних галузях. Експертні системи могли проводити автоматизовану діагностику рівня знань учнів, виявляли прогалини в розумінні матеріалу й надавали для їх усунення освітні ресурси або посилання на них, а викладачам – інформацію про труднощі, що виникли в навчанні. Аналізуючи інформацію про інтереси та навички учня, експертна система могла допомогти з вибором відповідних курсів навчання або професії. З розвитком методів машинного навчання у 1990-х роках поча-

ли з'являтися системи адаптивного навчання, які були здатні оцінювати рівень знань студентів та на основі подальшого аналізу пропонувати індивідуалізовані навчальні матеріали й завдання відповідно до їхніх потреб. З розвитком алгоритмів глибокого навчання та появою потужніших обчислювальних ресурсів у 2010-х роках нейронні мережі дали змогу ще точніше адаптувати навчання до унікальних характеристик кожного учня. Сучасний етап інтеграції штучного інтелекту в навчання багато в чому пов'язаний із використанням генеративних мовних моделей, що надають нові унікальні можливості для створення освітнього контенту. Розглянемо далі основні сфери застосування штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі.

Штучний інтелект відіграє важливу роль у реалізації концепції персоналізованого навчання, забезпечуючи можливість адаптації освітнього процесу, його змісту та швидкості до індивідуальних потреб і характеристики кожного учня [3].

Методологія персоналізованого навчання передбачає створення унікальних освітніх траєкторій для кожного учня, враховуючи його рівень підготовки, інтереси й темпи навчання. Ґрунтуючись на нейронних мережах, системи штучного інтелекту здатні аналізувати дані про проходження навчання студентами, у тому числі їхні відповіді на тестові завдання, виконані практичні роботи, витрачений на вивчення матеріалу час, використаний стиль навчання, анкетні дані тощо. На основі цього аналізу системи можуть створити унікальні плани навчання, індивідуалізовані завдання, навчальні матеріали та навіть методики. При цьому навчальний матеріал, що надається ними, може динамічно змінюватися залежно від досягнутих успіхів або наявних труднощів з його освоєнням. Наприклад, якщо система визначає, що студент швидко засвоює матеріал на окрему тему, вона може запропонувати складніші завдання, підлаштовуючись під його темп навчання. У підсумку ефективність навчання суттєво зростає, оскільки кожен, хто навчається, отримує спеціально підібраний матеріал, що відповідає його поточним потребам. Крім

того, підвищується мотивація учнів, оскільки система ставить їм персональні, конкретні й цілком досяжні цілі.

Слід зазначити, що реалізація концепції персоналізованого навчання вимагає збору великого обсягу даних про суб'єктів освітнього процесу, причому аналізу можуть піддаватися не тільки академічні дані учнів, а й дані про особливості їх особистості, переваги тощо. У зв'язку із цим виникає одна з основних проблем використання штучного інтелекту у вищій освіті – збереження конфіденційності й забезпечення безпеки даних учнів [4], а перед освітніми організаціями постає завдання розробки чітких правил їх збирання та використання.

Здатність генеративних моделей створювати на основі аналізу й обробки великих обсягів даних новий контент, зокрема текст, зображення та відео, також не могла залишитися непоміченою в учасників освітніх відносин. Викладачам це дає змогу суттєво заощадити час на підготовці структурованих та інформативних навчальних матеріалів, включно з тестовими та практичними завданнями, у тому числі в рамках реалізації концепції персоналізованого навчання. Учням, що використовують генеративні мовні моделі, інтелектуальні помічники, реалізовані, наприклад, у формі чат-ботів, дають змогу в будь-який час і в будь-якому місці отримувати розгорнуті відповіді на питання, що їх цікавлять, надають допомогу у вирішенні завдання, пошуку помилки в програмному коді тощо. Разом із тим слід дуже критично ставитися до згенерованого контенту, щоб унеможливити наявність у ньому неточної або невідповідної інформації. До того ж підготовка матеріалів за допомогою генеративних моделей порушує питання щодо їх авторства та коректності подальшого використання.

Ще одна сфера в освіті, у якій можуть ефективно застосовуватися рішення на основі технологій штучного інтелекту, пов'язана з автоматизацією рутинних завдань педагогічних працівників, а саме – автоматизацією виконання оціночних процедур у рамках контролю успішності, які традиційно виконувались людиною [5]. При цьому

сучасні нейронні мережі здатні оцінювати різні типи робіт: у письмових роботах у вигляді відповідей на запитання чи есе можуть аналізуватися коректність використання ключових понять, структура та граматика, оцінюватися їх оригінальність, у математичних завданнях – перевірятися правильність ходу розв'язання, у задачах програмування може аналізуватися якість написання коду та його відповідність заданим критеріям тощо. З появою більш сучасних технологічно алгоритмів, здатних аналізувати відповіді не лише в текстовому, а й у графічному вигляді, з'явилася можливість оцінки творчих робіт, наприклад, у сфері дизайну.

Автоматизація оцінювання дає змогу суттєво заощадити час викладачів завдяки звільненню їх від монотонної роботи. Оскільки алгоритми оцінки аналізують роботи на основі перед заданими критеріями, результати виходять об'єктивнішими, унеможливорюється виникнення помилок, пов'язаних із наявністю людського фактора. У разі потреби педагогічний працівник може використовувати результати такої оцінки як відправну точку для детальнішого аналізу робіт. Ще однією перевагою систем автоматизованого оцінювання є надання студентам швидкого деталізованого зворотного зв'язку з кожного питання.

З недоліків систем автоматизованого оцінювання слід зазначити їхню обмеженість у перевірці творчих завдань, що вимагають оригінальності та креативності, обмеженість у перевірці неясних завдань через відсутність чітких критеріїв для виставлення оцінки.

Зважаючи на складність для розуміння як учнями, так і викладачами багатьох алгоритмів машинного навчання, що реалізуються в таких системах, рішення, яке вони приймають, часом досить важко пояснити, що викликає недовіру і створює додаткові питання, що стосуються справедливості процесу оцінювання.

Штучний інтелект використовується в системах прокторингу для моніторингу порушень у процесі онлайн-складання заліків та іспитів [6]. Нейронні мережі здат-

ні в режимі реального часу здійснювати детальний аналіз поведінки учня під час проведення оціночних випробувань шляхом обробки відеопотоку з його вебкамери й аудіосигналу мікрофона, інформації про його дії з мишкою та клавіатурою, виявляючи при цьому аномалії у поведінкових паттернах. Наприклад, система може виявити швидке й незвичайне переміщення миші, тривале відведення погляду від екрана, повтор тих самих дій, періоди тривалої неактивності, коли студент не взаємодіє з мишею і клавіатурою, зміну швидкості набору тексту, зміну акустичної обстановки тощо. Ці аномалії можуть бути індикаторами потенційних порушень, таких як спроби списування.

До недоліків таких систем можна віднести проблему хибнопозитивних і хибнонегативних спрацьовувань, пов'язану з недостатньою точністю алгоритмів, що використовуються, і можливістю технічних збоїв в устаткуванні на стороні учня або мережевому обладнанні. Крім того, деякі види шахрайства можуть залишатися непоміченими прокторинговими системами, реалізованими суто з використанням штучного інтелекту.

Впровадження штучного інтелекту в процес навчання, незважаючи на численні переваги, також пов'язане з певними негативними моментами, не пов'язаними з конкретною сферою застосування, які потребують уваги.

Передача ролі педагога штучному інтелекту може призвести до проблем, пов'язаних із відсутністю людського спілкування. Зокрема, якщо освітній процес обмежений взаємодією з контентом, що надається системою штучного інтелекту, учні позбавляються можливості спілкування та спільної діяльності з іншими учасниками освітніх відносин, що призводить до обмеження розвитку комунікативних навичок, важливих в особистій та професійній сферах.

Нейронні мережі часто нездатні повною мірою розпізнавати й адекватно реагувати на емоційний стан учнів. Відсутність взаємодії з живими викладачами, які мають здатність сприйняття емоційних потреб

учнів, позбавляє їх можливості отримання в разі потреби повноцінної емоційної підтримки, а також ускладнює розвиток емоційного інтелекту.

Окремо можна назвати проблеми етичного характеру. Так, існує ризик виникнення упередженості прийняття рішень штучним інтелектом, наприклад, у процесі використання моделей, заснованих на даних із нерівномірним поданням. У цьому випадку алгоритм може демонструвати недостатню ефективність під час роботи з певними соціальними групами, оскільки даних про них у навчальному наборі недостатньо, що в кінцевому підсумку може призвести до неточних або навіть несправедливих висновків щодо їхніх представників.

Крім того, сама можливість заміщення низки функцій людини штучним інтелектом спричинила безперервні дебати щодо майбутнього розвитку цих технологій. Розвиток штучного інтелекту в освіті також поділив експертів на дві категорії: ті, хто стверджує, що машини здатні покращити життя викладачів, і ті, хто вважає, що вони становлять значно більшу загрозу, ніж втрата робочих місць [7].

Зупинившись на основних аспектах штучного інтелекту, можна перейти безпосередньо до огляду переваг і ризиків його застосування, які виділяються в частині наукових праць, присвячених заявленій проблематиці. Так, наприклад, у роботі О. Касілова предметом вивчення є штучний інтелект у сучасному освітньому просторі з властивими йому проблемами й перспективними можливостями [3]. Автор зосереджує увагу на таких освітлювальних передових технологіях в позитивному ключі особливостях, як можливість адаптивного та персоналізованого навчання. Звертаючись до зауважень інших дослідників, В. Харченко зазначає, що штучний інтелект дає можливість реалізувати моделі адаптивного навчання, що базуються на таких навчальних технологіях:

- метод експертних оцінок,
- відтворення комплексних освітніх систем,

- прикладне програмне навчання,
- мультиагентний підхід до вирішення завдань.

Безперечні переваги адаптивної складової технологій полягають у наданні можливості своєчасного контролю успішності, визначення бажаного порядку демонстрації матеріалу відповідно до інтересів і потреб учасників освітнього процесу. Що ж до персоналізованого підходу до навчання, його значущість практично не піддається сумніву, оскільки визнана абсолютно більшістю професіоналів у сфері освіти. Позитивне ставлення насамперед пов'язане з його спрямованістю на розвиток особистісного потенціалу студента, який виступає як головний споживач навчання. Така модель націлена на підкреслення індивідуалізації навчального процесу під конкретного учня, у зв'язку із чим його запити, бажання та цілі виходять на перший план. Персоналізація показує свою дієвість, сприяючи залученню й активній взаємодії всіх учасників освітніх відносин, тим самим підвищуючи результативність виконуваної ними діяльності. Цей підхід надає доступ до оптимізації та диференціації завдань і темпу, що застосовуються під час навчального процесу, методів і форм роботи залежно від потреб, умінь та компетенцій учнів. Крім можливостей, що

стають доступними завдяки принципам адаптивно-персоналізованого навчання, експерти виділяють такі перспективні характеристики штучного інтелекту (рис. 1):

Це забезпечується за допомогою відкритого доступу, а отже, можливістю стрімкого ознайомлення з необхідними освітніми ресурсами вітчизняного й зарубіжного досвіду. Технології надають шанс вивчати матеріали у комфортних умовах, оскільки вибір часу та місця залишається за учнем.

Педагоги значно розширюють свій професійний інструментарій завдяки вдосконаленню засобів візуалізації даних і застосуванню цифрових навчальних матеріалів на базі штучного інтелекту (таблиця 1).

І. Візнюк у своїй статті вказує і на очевидність факту, згідно з яким залучення сучасної освітньої системи до штучного інтелекту, що стрімко розвивається, містить у собі низку загроз щодо ефективного вибудовування навчального процесу та збереження благополуччя всіх суб'єктів. Найбільше побоювань викликають такі категорії чинників ризику:

Формування «цифрового розриву» або «цифрової нерівності», що призводить до певного соціального розшарування. Цей феномен передбачає відсутність рівномірного доступу до інформаційно-комунікаційних технологій у всіх суб'єктів освітнього про-

Перспективні характеристики штучного інтелекту		
Позитивний вплив на розвиток соціального й емоційного інтелекту учасників освітнього процесу поряд з освоєнням актуальних умінь, пов'язаних із цифровим простором	Зростання ефективності педагогічної діяльності, яку супроводжують економія часу, відчуття внутрішнього задоволення від використання досягнень науково-технічного прогресу, перехід на більш високий рівень професійного розвитку	Можливість позбавлення від звичних алгоритмів, і не мають високої значущості навантаження із здійсненням переходу до ролі так званого експертного наставника, в рамках якої ці суб'єкти освітнього процесу можуть продемонструвати сукупність накопиченого досвіду зі знаннями, вміннями та методами роботи

Рис. 1. Перспективні характеристики штучного інтелекту

Можливості штучного інтелекту

	Можливості штучного інтелекту
1	Відобразити приховані сторони потенціалу педагогічного складу
2	Спонукаючи його учасників правильно розпоряджатися наявними компетенціями в питаннях навчання
3	Забезпечити взаємодію та виконання функції об'єднання суб'єктів освітніх відносин та їх оточення в процесі навчання
4	Здійснювати своєчасний і продуктивний контроль, а також аналітичне оцінювання результатів навчального процесу, що обумовлює активізацію адміністративно-управлінських відділів освітніх установ, які спрямовують зусилля на збільшення ефективності управління навчальними ресурсами, гарантії соціальної захищеності та підтримку педагогічної ланки поряд із соціальними групами, що потребують допомоги
5	Покращення системи планування й управління навчальними ресурсами, а також створення узгоджених освітніх програм на різних рівнях – від локального до міжнародного
6	Підтримка великого розмаїття та мінливості використовуваних у процесі навчання форматів, методів і технік, для чого орієнтиром багато в чому є схильності, ступінь підготовки й розвитку тих чи інших навичок учнів. Варіативність під час навчання дає можливість вибору освітніх послуг для студента як справжнього споживача, а кожна навчальна організація визначає свій шлях розвитку
7	Розроблена автоматизована процедура спостереження та контролю за дотриманням встановлених правил на іспиті чи іншому форматі атестації учнів, відома як прокторинг
8	Посилення безпеки та забезпечення підконтрольності потенційних ризиків цифрових технологій на основі інтернету речей – концепції мережі передачі даних між пристроями, що унеможливує обов'язкову участь людини у виконанні деяких операцій
9	Аналітична діяльність з можливістю прогнозування, що дає змогу всім сторонам освітнього процесу проводити взаємне оцінювання навчально-методичних матеріалів, власної готовності до ознайомлення з ними й успішного засвоєння, а також відповідності застосовуваних ресурсів вимогам внутрішнього та зовнішнього середовища в особі учнів і гіпотетичних роботодавців
10	Один із різновидів технологій штучного інтелекту націлений на організацію навчального процесу таким чином, щоб установа виконувала коригувальну функцію у разі зіткнення з девіантними формами поведінки та займалася популяризацією ідеї правильного способу життя серед студентів. Подібні інноваційні цифрові засоби називаються технологіями «підштовхування»
11	Платформи гібридної інтеграції як сукупності програмних продуктів, що дають змогу користувачам створювати, захищати й розпоряджатися інтеграційними потоками, які з'єднують сервіси та сховища даних, унаслідок впровадження додатків з бізнесу до освітнього середовища сприяють гібридному поширенню хмарних систем у навчальному просторі
12	Використання бездротових технологій подання інформації, що дають можливість транслювати необхідні матеріали з особистих пристроїв студентів на загальний навчальний екран, що є сприятливим для кращого засвоєння змісту предмета всіма учнями
13	Надання автоматизації анімаційних процесів шляхом перетворення статичних зображень у рухомі форми
14	Звільнення тимчасового ресурсу в усіх учасників освітніх відносин від виконання шаблонних дій, що надає додаткові можливості для проведення актуальних наукових досліджень і ретельного освоєння цифрових навчально-методичних ресурсів

цесу. Його прямим наслідком є обмеження можливостей та рівня життя тих соціальних груп, які виявляються обділеними та не мають доступу до нових цифрових засобів. Як зазначає М. Талах в аналітичній записці Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті, близько 43 % світового населення досі не мають вільного доступу до Інтернету і приблизно 40 % людей ніколи не доводилося користуватися його можливостями. Учні, які мають обмежений доступ до необхідної для навчання інформації, а також мізерні можливості для створення й обміну електронними даними, відрізняються високою імовірністю зайняти не вигідне становище, коли справа стосується побудови індивідуальних освітніх траєкторій, здатних адекватно встановити та задовольнити їхні потреби [2, с. 7].

Також існує ряд ризиків, пов'язаних із розвитком штучного інтелекту:

- виникнення своєрідної залежності від технологій, на тлі чого може відбуватися виражене зниження когнітивних і творчих здібностей деяких учнів;
- відсутність узгодження етичних принципів щодо повсякденного впровадження штучного інтелекту в освітньому просторі, що висуває проблему забезпечення конфіденційності, використання даних учасників навчального процесу, підзвітності та приховування відомостей про застосування технологій і неможливість здійснення контролю за ними;
- вимоги, що висуваються абсолютно до всіх сторін навчально-педагогічного процесу, що стосуються необхідності безперервного підвищення компетентності з питання цифрових технологій і не враховують при цьому матеріальних умов і ступеня технічного забезпечення організацій;
- безпідставність і поверховість суджень штучного інтелекту в галузі психологічного знання й емоційних станів, що пов'язано з нездатністю технологій до сприйняття широкого спектра соціально-психологічних форм взаємодії та виражених людиною внутрішніх почуттів;
- приведення до одноманітного формату знань і навичок, що набуваються

в рамках дисциплін, а також надмірна формалізація професійних компетенцій, що в підсумку призводить до значного занепаду трудової результативності студентів на межі випуску;

- зниження або зовсім повна відсутність комунікації за межами віртуального світу, що негативно впливає на ефективність діяльності більшої частини освітніх суб'єктів;
- погіршення показників робочої пам'яті через зміни, пов'язані з діяльністю мозкових структур і зумовлені незвичним суттєвим обсягом навантаження на психічний стан [2; 3].

Автор ще одного теоретичного дослідження, присвяченого штучному інтелекту в освіті, також наголошує на співіснуванні позитивних сторін і ризиків, які спричиняють технології в умовах цифрової глобалізації. На думку Т. Собченка, системи штучного інтелекту на цей час займаються вирішенням таких завдань в рамках вищої освіти (рис. 2):

Наголосивши на ряді переваг використання систем штучного інтелекту у вищій школі, С. Ткаліченко вказує і на певні ризики, пов'язані з негативними змінами роботи ВНЗ через порівняно слабкий розвиток технологічної інфраструктури й інформаційної культури. Так, автор статті описує такі небезпеки передових технологій (таблиця 2):

Робот не зможе повністю замінити людину, оскільки людині властиве насамперед критичне мислення, система суджень, яка використовується для аналізу речей і подій з формулюванням обґрунтованих висновків і дає змогу виносити обґрунтовані оцінки, інтерпретації, а також правильно застосовувати отримані результати до ситуацій і проблем [2].

Ботам не підвладна творчість, не можна змінити ті сфери життя людини, де є хоч крапля творчості, унаслідок того, що креативний процес не можна автоматизувати. А це означає збереження взаємодії людей, а не людей і машин. Крім того, не можна запрограмувати креатив. Артистизм, цікавість, фантазія – ось властивості, які при- таманні лише людині.

встановлення відповідності між очікуваннями студентів та їх дійсними можливостями за допомогою визначення резервів для досягнення персональних освітніх цілей і залучення до процесу консультанта-експерта, який може виконати аналіз даних учня й надати рекомендації щодо вивчення певних предметів чи корекції наявних очікувань щодо працевлаштування на ринку праці, до подолання перепони між бажаннями та прагненнями, що реалізуються

оптимізація навчальних матеріалів, яка проводиться на основі зворотного зв'язку, що надходить практично в режимі реального часу. Передові технології також виконують аналіз успішності конкретного учня та визначають ступінь засвоєння окремих частин цілісного матеріалу, тим самим формуючи уявлення про найбільш проблемні місця, що потребують підвищеної уваги педагога

підбір відповідних особистісним особливостям технік і форм навчання для учнів за допомогою впровадження персоналізованого навчання, а також розгляд можливості поділу аудиторії на навчальні групи відповідно до специфіки інтересів, здібностей і переважної мотивації кожного окремого студента

удосконалення та коригування формату роботи вищого навчального закладу залежно від різних категорій учнів, до яких входять підготовлені більшою та меншою мірою до вивчення певного курсу. Системи штучного інтелекту демонструють власну здатність виявити недостатні знання учнів, а згодом і їх скорочення шляхом визначення й опрацювання пропущеного матеріалу для повного освоєння дисципліни. За цим способом закріпилася назва «навчання з урахуванням майстерності»

впровадження експериментального навчання або ж навчального процесу на основі отриманого досвіду. Навчальному надається можливість зробити щось самостійно, і внаслідок цього в нього відбувається формування навичок пошуку та практичного застосування знань, у тому числі шляхом занурення у віртуальну й доповнену реальність

Рис. 2. Завдання штучного інтелекту в системі вищої освіти

Однак у вищеописаних випадках ідеться про так званий слабкий (narrow) штучний інтелект – про машинне навчання. Саме його практично сьогодні сприймають як штучний інтелект

Сильний (так званий справжній, true) – це «гіпотетична машина, здатна мислити та усвідомлювати себе, вирішувати не

лише вузькоспеціалізовані завдання, а ще й вчитися чомусь новому» [5]. Поки сильний штучний інтелект лише опрацьовується, вивчаються можливості розробки. Але такий інтелект справді несе велику етичну загрозу суспільству. У тому вигляді, у якому такий інтелект описується дослідниками (самонавчається, володіє

Небезпеки передових технологій

1	Загроза глобального коннекціонізму, яка пов'язана з імовірністю витоку персональних даних, що збираються в режимі реального часу і містять не тільки відомості про особи, що навчається, але й деякі навчальні параметри у вигляді відвідуваності занять, успішності, портфолію, та їх несанкціонованого використання
2	Сучасні інноваційні системи базуються переважно на досвіді минулого, проте перенесення методу екстраполяції, що передбачає вивчення сформованих у минулому та сьогоденні тенденцій розвитку явищ та їх проєкцію на майбутнє з метою його прогнозування, не є досить ефективним через прогресуючу невизначеність і нестабільність соціального середовища. Відрізок майбутнього часу має імовірнісний характер і не виключає імовірності настання різного роду несподіваних факторів та обставин. Виходячи із цього, дуже важливо пам'ятати про ймовірний характер рішень прогнозовної аналітики, що спирається на історичні дані, та залучення до роботи систем штучного інтелекту супроводжуючих експертів
3	Рішення цифрових технологій приймаються через алгоритми, критерії оцінки й інші параметри, які задають користувачі систем або розробники. Іноді можуть викликати неоднозначні і навіть негативні реакції, зумовлені відсутністю розуміння механізмів роботи й недовірою. У зв'язку із цим дуже важливими є відкритість, прозорість алгоритмів для громадськості. Слід організувати обговорення параметрів для формування у громадськості виразної картини уявлень про адекватність, надійність і доречність їх застосування
4	Ризик допущення помилок і поділу відповідальності творців, експертів та користувачів. Потрібно відокремлювати роботу штучного інтелекту від діяльності викладацької ланки, оскільки система технологій не здатна повноцінно функціонувати без людей і може пропускати вагомі помилки
5	Імовірність злому, невизначених змін алгоритмів роботи і прийняття хибних рішень пов'язана з наслідками глобалізації та цифровою трансформацією. Подібні дії відкривають доступ до скоєння масштабних зловживань на користь конкретних осіб чи об'єднань, а також створюють загрозу перехоплення управління штучним інтелектом масштабними системами. Виступити певним гарантом безпеки може система розподіленої довіри
6	Знецінення людського капіталу знаходить свій відбиток у тому, що стрімка зміна технологій і заміщення ними праці фахівців із високим кваліфікацією фактично позбавляють значимості внесок суспільства й окремих людей в освіту

комплексом певних почуттів, реакцій на вплив), виникає загроза негативної реакції на певні впливи, самостійність прийнятих дій. Особливої загрози подібні розробки набувають у військовій галузі, у шахрайських, злочинних схемах, куди новітні технології зможуть проникнути дуже швидко відразу після їх появи. Інша крайність – використання такого справжнього штучного інтелекту у встановленні жорстких правил і контролю їх виконання, що також може порушувати свободи та можливості людей.

Висновки. З одного боку, штучний інтелект має набір безперечних переваг, до яких входять ідеї персоналізації навчання, вільний доступ до даних із численних джерел, їх перевірка й аналіз із застосуванням передового інструментарію – машинного навчання та прогнозовної аналітики. Надані можливості можуть розкрити багатобачуючий потенціал інноваційних технологій в освітньому просторі вищої школи, у зв'язку із чим їх використання запустить трансформацію системи освіти, торкнувшись усіх учасників освітніх відносин. З іншого

боку, незважаючи на бурхливий розвиток і перспективи штучного інтелекту, деякі дуже серйозні проблеми, як і раніше, залишаються невирішеними й супроводжуються безліччю ризиків. Головні виклики торкаються проблеми цифрової рівності, дотримання етичних аспектів, виникнення залежності від технологій і безперервного підвищення кваліфікації.

Використання штучного інтелекту як допомоги в практичній діяльності, розвиток саме слабкого штучного інтелекту – це реальний компроміс і наше найближче майбутнє. Базове розуміння процесів, що відбуваються без участі управлінця, говорить про грамотне налаштування бізнес-процесів і підвищення ефективності бізнесу, чого неможливо уникнути для побудови конкурентоспроможного бізнесу. Для підвищення ефективності застосування й поширення штучного інтелекту у сферу управління економічними системами, у практику потрібно вже сьогодні формувати відповідні компетенції, впроваджуючи штучний інтелект і навички його

використання у структуру освітніх програм, у систему освіти.

Отже, процес впровадження технологій штучного інтелекту в навчання пов'язаний як із позитивними, так і з негативними моментами. Проте точку неповернення вже пройдено, і цей процес уже не зупинити. І в цьому зв'язку не можна не погодитися з поглядами С. Доценко, що «найважливішим питанням, яке постало перед дослідниками на сучасному етапі застосування технологій штучного інтелекту в освіті, є визначення того, що в діяльності педагога може бути автоматизовано і передано штучному інтелекту, а що вимагатиме зусиль людини» [8]. У світлі цього стає очевидна важливість розробки про гібридних моделей, що поєднують інтелектуальні можливості людини й машини, встановлення чітких норм використання штучного інтелекту освіти, і навіть розробка алгоритмів, здатних більш точно розпізнавати емоційний стан учнів. Ці заходи дадуть змогу мінімізувати негативні аспекти застосування технологій штучного інтелекту у навчанні, не знижуючи їх ефективності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. **Візнюк, І. М., Буглай, Н. М., Куцак, Л. В., Поліщук, А. С., & Киливник, В. В.** (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, С. 14–22.
2. **Дворжак, В. В., & Талах, М. В.** (2022). Глибинне навчання для комп'ютерного зору. Ч. 1. Чернівці: Технодрок, 271 с.
3. **Доценко, С. І., Харченко, В. С., Морозова, О. І., Русинські, А., & Доценко, С. О.** (2023). Евристична самоорганізація представлення та формування знань та правил логічних виведень: аналіз в контексті безпечного та пояснюваного штучного інтелекту. Інтелектуальні кібернетичні системи: еволюція принципів, теорій та безпекових технологій: кол. моногр. Міністерство освіти і науки України, НАУ М. Є. Жуковського «ХАІ». Київ: Видавництво «Юстон», С. 261–284.
4. **Мар'єнко, М., Коваленко, В.** (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. Вип. 1 (38). С. 48–53.
5. **Методи та системи штучного інтелекту : навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.050101 «Комп'ютерні науки» / Уклад.: А. С. Савченко, О. О. Синельников.** Київ : НАУ, 2017. 190 с.
6. **Касілов, О., Нікітіна, Л., & Борисова, Л.** (2021). *Методи та системи штучного інтелекту: навч. посіб.* Харків: Видавництво Точка, 221 с.
7. **Собченко, Т. М., & Желізняк, О. А.** (2023). Освітній потенціал масових відкритих онлайн курсів (МООС) у становленні фахівця. *Науковий журнал Хортицької національної академії: наук. журн. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради*, Вип. 2 (9).

8. **Ткаличенко, С. В.** (2023). Штучні нейронні мережі: навч. посіб. Кривий Ріг, 150 с.
9. **Ding, J., Akiki, Ch., Jernite, Ya., Steele, A. L., & Popo, T.** (2023). Towards Openness Beyond Open Access: User Journeys through 3 Open AI Collaboratives. URL: <http://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08488>.

REFERENCES

1. **Vizniuk, I.M., Buhlai, N.M., Kutsak, L.V., Polishchuk, A.S., & Kylyvnyk, V.V.** (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [*Use of artificial intelligence in education*]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 14–22 [in Ukrainian].
2. **Dvorzhak, V.V., & Talakh, M.V.** (2022). Hlybynne navchannia dlia kompiuternoho zoru [*Deep learning for computer vision*]. Ch. 1. Chernivtsi: Tekhnodruk, 271 p. [in Ukrainian].
3. **Dotsenko, C.I., Kharchenko, V.S., Morozova, O.I., Rusynski, A., & Dotsenko, S.O.** (2023). Evristychna samoorhanizatsiia predstavleniia ta formuvannia znan ta pravyl lohichnykh vyveden: analiz v konteksti bezpechnoho ta poiasniuvanoho shtuchnoho intelektu [*Heuristic self-organization of representation and formation of knowledge and rules of logical deductions: analysis in the context of safe and explainable artificial intelligence*]. Intelektualni kibernetichni systemy: evoliutsiia pryntsypiv, teorii ta bezpekovykh tekhnolohii: kol. monohr. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Natsionalnyi aerokosmichnyi universytet im. M.Ye. Zhukovskoho "KhAI". Kyiv: Vydavnytstvo "Yuston". P. 261–284 [in Ukrainian].
4. **Marienko, M., & Kovalenko, V.** (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [*Artificial intelligence and open science in education*]. Fizykomatematychna osvita. Issue 1 (38). P. 48–53 [in Ukrainian].
5. Metody ta systemy shtuchnoho intelektu [*Methods and systems of artificial intelligence*]. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky 6.050101 "Kompiuterni nauky" / Uklad.: A.S. Savchenko, O.O. Synelnikov. Kyiv: NAU, 2017. 190 p. [in Ukrainian].
6. **Kasilov, O., Nikitina, L., & Borysova, L.** (2021). Metody ta systemy shtuchnoho intelektu [*Methods and systems of artificial intelligence*]. Navch. posib. Kharkiv: Vydavnytstvo Tochka, 221 p. [in Ukrainian].
7. **Sobchenko, T.M., & Zhelizniak, O.A.** (2023). Osvitnii potentsial masovykh vidkrytykh onlain kursiv (MOOS) u stanovleknii fakhivtsiia [*The educational potential of mass open online courses (MOOS) in becoming a specialist*]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. (Seriia: Pedagogika. Sotsialna robota). Nauk. zhurn. / [redkol.: V.V. Nechyporenko (holov. red.) ta in.]. Zaporizhzhia: Vyd-vo komunalnogo zakladu vyshchoi osvity "Khortytska natsionalna navchalnoreabilitatsiina akademiia" Zaporizkoi oblasnoi rady. Issue 2 (9) [in Ukrainian].
8. **Tkalichenko, S.V.** (2023). Shtuchni neironni merezhi [*Artificial neural networks*]. Navch.posib. Kryvyi Rih, 150 p. [in Ukrainian].
9. **Ding, J., Akiki, Ch., Jernite, Ya., Steele, A. L., & Popo, T.** (2023). Towards Openness Beyond Open Access: User Journeys through 3 Open AI Collaboratives. URL: <http://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08488> [in English].

Наталія РАДІОНОВА
доктор філософських наук, професор
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
<https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>

ТРАНСІСТОРИЧНІ СМИСЛИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ, АБО ГЕРМЕНЕВТИЧНА РЕФЛЕКСІЯ ПРОСТОРУ І ЧАСУ У ПРАКТИКАХ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ НА СЛОБОЖАНЩИНІ XIX СТ.

Актуальність теми дослідження. Інтенсивне проникнення нових способів здійснення невербальної комунікації (інфографіка, інсталяція, піктограми, емодзі, смайли тощо) у життєвий світ людини змінює сприйняття комунікативних практик. Зі свого боку, такі практики досить швидко перетворюються на мікромеханізми і алгоритми узгодження смислів, які впливають на способи мислення та поведінкові реакції людини.

Постановка проблеми. Посилення уваги на антропологічній основі невербальної комунікації дасть змогу дати відповідь, як можлива невербальна аргументація та як вона змінює життєвий світ людини в просторово-часових координатах минулого, теперішнього і майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні переосмислення сучасної спільноти як комунікативної представлені в дослідженнях К.-О. Апеля, Ю. Габермаса, В. Гьосле, Л. Ситниченко та ін. Дослідження невербальної комунікації як способу прояву емоцій і трансляції прихованих смислів здійснене у працях Г. Гшвандтнер, М. Коццоліо, Т. Космеди, Т. Осіпової та ін.

Постановка завдання. У статті пропонується здійснити герменевтичну рефлексію простору і часу в практиках життєтворчості на Слобожанщині XIX століття з метою розширення розуміння ролі невербальної комунікації у складноструктурованих соціокультурних контекстах.

Виклад основного матеріалу. Комунікація, у різних формах її здійснення – особиста, культурна, соціальна, політична тощо, відіграє надзвичайно важливе значення в житті як кожного індивідуума, так і спільноти. Фіксація фрагментів минулого в текстах чи зображеннях відкриває для майбутніх поколінь можливість повернення «подій» та їх «прочитання» засобами вербальної та невербальної комунікації. Герменевтична рефлексія простору й часу в практиках життєтворчості на матеріалі Слобожанщини XIX століття дає змогу виявити відмінності у трансляції трансісторичних смислів, які утворюються крізь призму тексту й зображення подій.

Висновки із цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Різноманітні практики життєтворчості на Слобожанщині XIX століття можна розглядати не тільки як культурні експерименти, а як культурну комунікацію. Культурна комунікація може здійснюватися засобами вербальної та невербальної комунікації, остання може бути як синхронною, так і асинхронною, транслювати як явні, так і приховані смисли, декодування яких доступне окремих етносам. Це дає змогу зробити висновок, що невербальна комунікація утворює фундаментальну основу об'єктивації етнічних і національних смислів у колективній свідомості.

Ключові слова: життєтворчість, комунікація, невербальна комунікація, інформація, здоровий глузд, простір, історичний час, соціальна темпоральність, ментальність.

TRANSHISTORICAL MEANINGS OF NONVERBAL COMMUNICATION: HERMENEUTIC REFLECTION ON SPACE AND TIME IN LIFE PRACTICES IN SLOBOZHANSKCHYNA IN THE 19TH CENTURY

Relevance of the Research Topic. The intense penetration of new methods of nonverbal communication (infographics, installations, pictograms, emojis, smileys, etc.) into the human lifeworld changes the perception of communicative practices. In turn, these practices quickly transform into micro-mechanisms and algorithms for reconciling meanings, which affect ways of thinking and behavioral responses.

Formulation of the Problem. Focusing on the anthropological basis of nonverbal communication will answer how nonverbal argumentation is possible and how it changes the human lifeworld in the spatial-temporal coordinates of the past, present, and future.

Analysis of Recent Research and Publications. Theoretical rethinking of modern society as communicative is presented in the works of K.-O. Apel, J. Habermas, W. Husle, L. Sytnichenko, and others. Studies of nonverbal communication as a way of expressing emotions and transmitting hidden meanings have been conducted in the works of G. Schwandtner, M. Cozzolio, T. Kosmeda, T. Osipova, and others.

Setting Objectives. This article proposes to carry out a hermeneutic reflection on space and time in life practices in Slobozhanshchyna in the 19th century to expand the understanding of the role of nonverbal communication in complex-structured socio-cultural contexts.

Presenting Main Material. Communication, in its various forms – personal, cultural, social, political, etc. – plays an extremely important role for both individuals and humanity as a whole. Recording fragments of the past in texts or images opens up the possibility for future generations to return to “events” and “read” them through verbal and nonverbal communication. Hermeneutic reflection on space and time in life practices, based on the material from Slobozhanshchyna in the 19th century, reveals differences in the transmission of transhistorical meanings formed through the prism of texts and images of events.

Conclusions. The various life practices in Slobozhanshchyna in the 19th century can be viewed not only as cultural experiments but as cultural communication. Cultural communication can be carried out through verbal and nonverbal communication, which can be both synchronous and asynchronous, transmitting both explicit and hidden meanings, the decoding of which is accessible to certain ethnic groups. This leads to the conclusion that nonverbal communication forms a fundamental basis for the objectification of ethnic and national meanings in collective consciousness.

Key words: Life creation, communication, nonverbal communication, information, common sense, space, historical time, social temporality, mentality.

Актуальність теми дослідження. Культура літері, яка із часів Гутенберга відіграє провідну роль у цивілізаційному поступі людства, останнім часом втрачає свою домінуючість під тиском культури зображення. Це дається взнаки у всіх сферах духовного виробництва, впливає на характер соціальної та культурної комунікації. Нові технології виробництва інформації, поширення каналів її трансляції, способу збереження й опрацювання інформаційних повідомлень вимагають від людини достат-

нього рівня цифрової грамотності та комунікативної компетентності, як вербальної так і невербальної. Інтенсивне проникнення в життєвий світ людини нових способів здійснення невербальної комунікації (інфографіка, інсталяція, піктограми, емодзі, смайли тощо), змінює сприйняття нею комунікативних практик. Зі свого боку, такі практики досить швидко перетворюються на мікромеханізми й алгоритми узгодження смислів, які, безумовно, впливають на способи мислення й поведінкові реакції

людини. Певною мірою сама процедура адаптації сучасної людини до нових технологій і способів трансляції інформації нагадує домодерний імператив удосконалення або муштрування (П. Слотердаjk).

Утім, поява культурних технік писання та читання також здійснювало тиск на людину як в інтелектуальному, так і в емоційному сенсі. Пригадаємо хоча б Карла Великого, який кожного разу, коли тримав книжку в руках, впадав у розпач від того, що не міг самостійно читати, або Олександра Македонського, котрий завжди тримав при собі «Іліаду», захопленість змістом цієї книжки виховала в ньому неймовірного читача [6, с. 25]. Виникнення й освоєння людиною писемного слова назавжди змінило спосіб її світосприйняття, діяльності та життєтворчості.

Так само й технологізація практик життєтворчості в культурі інформаційного суспільства пропонує людині вихід за межу можливого в простір неможливого, у якому результат її діяльності передається завдяки комунікації, а комунікація залежить від гаджетів. В опціях інформаційного суспільства невербальна комунікація може як посилювати, так і мінімізувати ризики від споживання некерованого потоку інформації, у зв'язку із чим вагомим значення набуває дослідження невербальної комунікації в трансісторичній та антропологічній перспективі.

Постановка проблеми. Посилення уваги на антропологічній основі невербальної комунікації дасть змогу дати відповідь, як можлива невербальна аргументація та як вона змінює життєвий світ людини в просторово-часових координатах минулого, теперішнього і майбутнього. Серед інших питань – чи дійсно змінився спосіб (або це лише його сучасні модифікації) непрямої трансляції смислів у сучасному пізньомодерному, перенасиченому інформаційно-технічними інноваціями суспільстві, порівняно з ранньомодерним. Саме цим обумовлене звернення до практик життєтворчості на Слобожанщині ХІХ ст. як ретранслятора значущих для тогочасної спільноти смислів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема життєтворчості людини у європейській філософській традиції постає ще за часів Платона й Аристотеля і не втрачає своєї актуальності й до сьогодення. Серед провідних дослідників варто відзначити П. Адо, А. Моруа, Л. Сохань, Н. Хамітова. Теоретичні переосмислення сучасної спільноти як комунікативної представлені в дослідженнях К.-О. Апеля, Ю. Габермаса, В. Гьосле, Л. Ситниченко та ін. Останнім часом посилюється дослідницький інтерес до невербальної комунікації як способу прояву емоцій і трансляції прихованих смислів, зокрема, це праці Г. Гшвандтнер, М. Коццоліо, Т. Космеди, Т. Осіпової та ін. У межах нашого дослідження важливим є звернення до праць, присвячених дослідженню суспільної пам'яті, ментальності, ідентичності та взаємозв'язку теперішнього і минулого, зокрема, таких дослідників, як Т. Вюллер, П. Нора, М. Попович, А. Шептицький.

Постановка завдання. У статті пропонується здійснити герменевтичну рефлексію простору і часу в практиках життєтворчості на Слобожанщині ХІХ століття з метою розширення розуміння ролі невербальної комунікації як антропологічно визначеного невід'ємного складника комунікативних практик, а також вагомим чинника трансляції трансісторичних смислів.

Виклад основного матеріалу. Комунікація, у різних формах її здійснення – особиста, культурна, соціальна, політична тощо, має надзвичайно важливе значення в житті кожного індивіда та спільнот. Проте спосіб комунікування значно різниться в суспільствах добробуту й суспільствах дефіциту, в демократичних і суспільствах із тоталітарним режимом, у суспільствах постіндустріального зразка і традиційних. Людина постіндустріальної доби у своєму арсеналі має набагато більше різноманітних приладів для комунікаційного обміну, ніж людина ХІХ століття, яке по праву вважається століттям значних винаходів і технологічних зрушень. Дозволимо декілька відступів у царину загальновідомих фактів. Так, революційні прориви в авто-

мобільному й залізничному транспорту змінили розуміння простору та часу у свідомості людей, винахід телеграфу – спосіб і швидкість обміну інформацією. Між тим, переглядаючи й щойно видаливши велику кількість світлин на цифрових пристроях, сучасна людина навіть не бере до уваги, що перша фотографія родом із XIX століття, а фотографування протягом довгого часу було подією. Виникнення фотомистецтва реєструє факт зрощення людини та її зображення, що має неабияке значення для культурної інфраструктури сучасного суспільства. Завдяки збереженим фотографіям із минулого відбувається його проникнення в культурні, мистецькі і психотерапевтичні практики (нарративна психотерапія) сучасності. Наративна філософія історії, на думку П'єр Нора, пропонує розглядати відносини між теперішнім і минулим як безпосередню присутність останнього. «Ось чому, – пише він, – «спорідненість між тим чи тим типом події і тим чи тим засобом комунікації така сильна, що вони здаються нероздільні» [3, с. 25].

Фіксація фрагментів минулого в текстах чи зображеннях відкриває для майбутніх поколінь можливість повернення «подій» та їх «прочитання» засобами вербальної і невербальної комунікації. Мається на увазі не усвідомлення та фіксація об'єкта чи суб'єкта в русі часу, а саме переживання часу. Скажімо, перегляд фотографій Христини Алчевської (заснувала в 1870 році першу приватну школу для дівчат у м. Харків) наближає до розуміння реальності часу, або «горизонту очікування» (Г. Яусс), який обрамляє все, що йде, та створює межі того, що залишається у власному життєвому просторі кожної людини. Фотографії, або, послуговуючись термінологією Г. Яусса, «мистецькі маніфести», набуваючи естетичного значення, абстрагуються від свого походження й первинного змісту, перетворюються на свідчення віджитого світу, завдяки чому зберігають свою автентичність» [10, с. 55]. На відміну від текстових повідомлень, зображення надають більш ширший інтерпретаційний люфт у конкретизації змісту

завдяки творчій уяві. Зазвичай підпис під фотографією або взагалі відсутній, або нейтрально-інформативний. У кращому випадку, крім імені, вказано дату та місце події. Тож глядач, на відміну від читача, може зафіксувати свою увагу суто на естетичному спогляданні, а отже, самоусунути-ся від тлумачення смислів або відтворити діалог і моделювати нові смисли. Але чим більше фіксованих фрагментів історичного досвіду потрапляє у сучасний світ, тим більш зрозумілими стають контексти віддаленої реальності.

Отже, герменевтична рефлексія простору і часу в практиках життєтворчості на матеріалі Слобожанщини XIX століття, дає змогу виявити відмінності у трансляції трансісторичних смислів, які утворюються крізь призму тексту й зображення подій. Відомий історик Р. Козеллек, аналізуючи взаємовідношення герменевтики й історії зауважує, що «питання, порушене в тексті, залишається підлеглим його мовної форми. Історик інший: він переважно використовує тексти лише як свідчення, за допомогою яких визначає реальність, яка лежить поза текстом... Коли історія схоплює умови можливої історії, вона звертається до довгострокових траєкторій, які не містяться в жодному тексті як такому, а навпаки, провокують тексти» [11, с. 116]. Тож, якщо будь-які передумови історії не співвідносяться й вичерпуються мовою та текстом, долінгвістичні історії набувають своєї важливості в розумінні умов людського існування, «або існують долінгвістичні умови, навіть якщо вони лінгвістично задані. Історія прагне двосторонності кожної історії – маючи на увазі як контекст подій, так і їх уявлення» [11, с. 99].

Той факт, що вербальні засоби передачі інформації, її кодування та декодування, тобто «створення» події на Слобожанщині XIX ст., так само як в інших регіонах України та Європи, мали великий пріоритет перед невербальними, не викликає сумніву. Друкована преса з моменту масовості в життєвому світі пересічних слобожан, навіть тих, хто не вмів читати, виступала офіційно прийнятим медіумом між власним

досвідом і фактами про правду. Така самоочевидність не є безпідставною, бо «тільки друкована продукція володіє всією гамою безприкладних віртуальних можливостей, винятково багатим арсеналом маніпулювань реальністю» [3, с. 25].

Побіжно зазначимо, що цілеспрямована політика царського уряду, спрямована на формування єдиного комунікативного (русифікованого) простору на Слобожанщині XIX століття багато в чому нагадує спробу Карла Великого у IX столітті – утворення єдиного латиномовного простору на всій території імперії, що стало першим кроком до перетворення латини на мертву мову. У цьому контексті варто підкреслити, що кожна мова має буттєву укоріненість у матеріальних артефактах та автентичні географічні маркери (діалекти), які передаються у спадок і визначають мовну ідентичність, втрата якої – це втрата укоріненості та буттєвого коду етносу. Русифікація Слобідської України мала на меті подальшу асиміляцію та розмивання національної і етнічної специфіки в регіоні. Мовно-культурна політика не могла бути успішною в силу того, що більшість населення було неписьменним, а потреба в «розумових вправах» задовольнялася завдяки популярній філософії, фундамент якої було закладено Г. Сковородою та Паліцинським гуртком.

Головною метою царського уряду було створення прірви між освіченими інтелектуалами й пересічними слобожанами. Частково ця мета була досягнена. Зокрема, ширилася недовіра до університетської спільноти, яка сама зазнавала, починаючи з 1810 року, політичного й ідеологічного тиску. Обмеження свободи у викладанні, втрата університетської автономії (1812 р.) негативно позначилися на викладацькому складі, більшість прогресивних професорів-іноземців покинули викладання й повернулися до своїх держав, розпочалося поступове витіснення філософії [7].

Цевне протистояння політиці русифікації, для послідовного проведення якої були задіяні всі доступні на той час пропагандистські механізми, чинила популярна

філософія. Специфікою популярної філософії є синтез вербальних і невербальних засобів комунікації, легка форма викладу цікавих сюжетів, переважно смішних історій та подій із життя етносу, на які була багата сквородинівська традиція. Живе спілкування з використанням української мови, регіонального діалекту слобідської говірки, українських пісень і місцевого колориту відбувалося в дворянських салонах. Під час відвідин салону В. Маслович завжди виконував український козачок, українською мовою спілкувалися окремі студенти та професори, зокрема І. Тимковський, П. Шумлянський, який навіть робив спробу читати лекції українською [9, с. 111].

Безперечно, мова є найбільш видимим маркером культури, але побутові речі, народне мистецтво, міміка, усмішка та жести теж мають національно-етнічну спрямованість. Як зазначає Т. Осипова, «певна частина невербальних компонентів комунікації є таким самим національним феноменом, як і сама мова. Зокрема «жестикуляція» відіграє різну роль у різних народів, що відповідає їхній особливій ментальності» [4, с. 152]. На думку А. Содомори, «сама усмішка – перша помічниця персоніфікації: всміхається доля, думка, життя, навіть лихо...Де усмішка – там обличчя, постать – «персона» [8, с. 167]. У критичних ситуаціях мова тіла може бути єдиним переконливим і правдивим аргументом, особистим свідченням про те, що людина потребує допомоги. У більш абстрактному розумінні – латентною інтерпретацією та транскрипцією конкретних смислів, які не збігаються з вербальними. Це стосується не тільки екзистенційно-індивідуальних ситуацій, але й екзистенційно-соціальних. Як зазначає О. Рафальський, «найближчим і безпосередньо даним «матеріалом» для прояву духу є тілесність людини, у більш широкому розумінні – образ її життя, культура» [1, с. 77]. Образ людського життя невід'ємний від спільного ресурсу, яким є соціокультурні практики. Умовами дієвого їх існування є загальний доступ усіх членів спільноти, розуміння ними кодів спільної культури та

взаємодія у реалізації ціннісних пріоритетів культурно-національного буття.

Отже, розуміння людської поведінки, фундаментальних основ людського існування у фізичному, соціальному, культурному й історичному просторах невіддільне від часу та духу часу, які синхронізують плинність часу у його трьох модусах часу: минулому, теперішньому, майбутньому. Такий перебіг часу у світлі герменевтики історії, на думку Т. Вюллера, завжди змінює історію «в наративному часі розповіді» [2, с. 110]. Тут варто зауважити, що саме дескриптивність наративу дає змогу відтворювати в комунікативному просторі унікальну комбінацію вербальних і невербальних смислів: раціонально-логічних, асоціативних, стереотипних, емоційних, естетичних та оптично-ілюзійних. На рівні комунікації артикулюється перехід від індивідуального рівня самовираження до колективного самоствердження в політичних, соціальних, культурних акціях та в українських «культурних сценаріях», у яких переважають воля й незалежність як суттєві ментальні чинники [5, с. 253].

Культурна комунікація може мати різний масштаб, проявлятися на мікрорівні, мезорівні та макрорівні суспільних відносин, утворювати різноманітні синтези або розширену мережу міжособистісних відносин різнобарвної конфігурації та інші модифікації спільного простору на горизонтальному і вертикальному рівнях. Важливість культурної комунікації полягає в тому, що вона є свідченням духовного освоєння людьми освітніх, культурних і соціальних інновацій, які є результатом її діяльній активності. Культурна комунікація відображає, як люди духовно вза-

ємодіють із тим, що відбувається навколо них, а також як накопичується культурний і цивілізаційний капітал.

Висновки із цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Різноманітні практики життєтворчості – традиційні й модерні, статичні й динамічні, дійсні й вигадані моделі самореалізації різних верст населення на Слобожанщині XIX століття можна розглядати не тільки як культурні експерименти, а як культурну комунікацію. Культурна комунікація може здійснюватися засобами вербальної та невербальної комунікації, остання може бути як синхронною, так і асинхронною, транслювати як явні, так і приховані смисли, декодування яких доступно окремим етносам. Це дає змогу зробити висновок, що невербальна комунікація утворює фундаментальну основу об'єктивації етнічних і національних смислів у колективній свідомості. Історичні перетини теперішнього й минулого в наративному часі розповіді дають змогу здійснити реконструкцію ментальних смислів у повідомленнях, які транслюються на рівні невербаліки. Невербальна аргументація відбувається через антропологічні жести, культурні й культурно визнані жести та культуру зображення. Культурна комунікація, здійснюючи вербалізацію невербаліки трансісторичних смислів, створює умови для духовного прориву.

Отже, дослідження механізмів трансляції смислів засобами невербальної комунікації має пріоритетне значення в сучасному інформаційному суспільстві, технічні можливості якого сприяють поширенню пропаганди, фейків та різноманітних практик маніпуляції свідомістю людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропологічний код української культури і цивілізації (2020). За ред. Рафальського О. Кн. 1, Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 432 с.
2. **Вюллер, Т.** (2018). Що таке час. Київ: Ніка-Центр; Львів: Видавництво Анетти Антоненко. 160 с.
3. **Нора, П.** (2014). Теперішнє, нація, пам'ять. Пер. із фр. А. Репи. Київ: ТОВ Видавництво КЛЮ. 272 с.

4. **Осіпова, Т.** (2019). Невербальна комунікація та своєрідність її омовлення в українському дискурсі: феномен вербалізації неverbалики: монографія, наук. ред. проф. Т. А. Космеда. Харків: Видавництво Іванченка І. С. 388 с.
5. **Попович, М.** (2006). Українська національна ментальність. *Проблеми теорії ментальності*. Київ: Наукова думка. С. 232–272.
6. **Пухнер, М.** (2022). Писаний світ. Як література формує історію. Пер. з англ. А. Бондаря. Київ: Темпора. 460 с.
7. **Радіонова, Н.** (2008). Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті. Суми: ВАТ СОД, Козацький вал. 320 с.
8. **Содомора, А.** (2022). Наодинці зі словом. Львів: Літопис, 408.
9. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років (2004). За ред. Бакірова В. Харків: Фоліо. 750 с.
10. **Яусс, Г.** (2007). Рецептивна естетика й літературна комунікація. *Слово і Час*. № 6. С. 37–46.
11. **Koselleck, R.** (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. 399 p.

REFERENCES

1. Antropolohichnyy kod ukrayinskoyi kultury i tsyvilizatsiyi (2020). [*Anthropological Code of Ukrainian Culture and Civilization*]. O. Rafalsky (ker. avtor. kolektyvu), kn. 1. Kyiv: IPIEND im. I.F. Kurasa NAN Ukrayiny. 432 p. [in Ukrainian].
2. **Vuyler, T.** (2018). *Shcho take chas [What is Time]*. Kyiv: Nika-Tsentr; L'viv: Vydavnytstvo Anetty Antonenko. 160 p. [in Ukrainian].
3. **Nora, P.** (2014). *Teperishnye, natsiya, pamyat [Present, Nation, Memory]*. Kyiv: TOV Vydavnytstvo KLIO. 272 p. [in Ukrainian].
4. **Osipova, T.** (2019). *Neverbalna komunikatsiya ta svoyeridnist yiyi omovlennya v ukrayinskomu dyskursi: fenomen verbalizatsiyi neverbalyky: monohrafiya [Nonverbal Communication and Its Specific Expression in Ukrainian Discourse: The Phenomenon of Verbalization of Nonverbal Communication: Monograph]*, red. prof. T.A. Kosmeda. Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenka I.S. 388 p. [in Ukrainian].
5. **Popovych, M.** (2006). *Ukrayinska natsionalna mentalnist [Ukrainian National Mentality]*, Problemy teoriiy mentalnosti. Kyiv: Naukova dumka. P. 232–272 [in Ukrainian].
6. **Pukhner, M.** (2022). *Pysanny svit. Yak literaturna formuye istoriyu [The Written World: How Literature Shapes History]*. Per. z anhl. A. Bondarya. Kyiv: Tempora. 460 p. [in Ukrainian].
7. **Radionova, N.** (2008). *Reprezentatsiyi filosofiyi v osvithnomu prostori Slobozhanshchyny u XIX stolitti [Representations of Philosophy in the Educational Space of Slobozhanshchyna in the 19th Century]*. Sumy: VAT SOD, Kozatsky val. 320 p. [in Ukrainian].
8. **Sodomora, A.** (2022). *Naodyntsi zi slovom [Alone with the Word]*. Lviv: Litopys. 408 p. [in Ukrainian].
9. *Kharkivsky natsionalnyy universytet im. V.N. Karazina za 200 rokiv. (2004). [V. N. Karazin Kharkiv National University in 200 years]*. Bakirov V. Kharkiv: Folio. 750 p. [in Ukrainian].
10. **Yauss, G.** (2007). *Retseptivna estetyka y literaturna komunikatsiya [Receptive Aesthetics and Literary Communication]*. *Slovo i Chas*. № 6, pp. 37–46 [in Ukrainian].
11. **Koselleck, R.** (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik [Time layers. Studies in history]*. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. 399 p. [in German].

Роман ГРУШКО

аспірант за спеціальністю «011 – Освітні педагогічні науки»
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
<https://orcid.org/0009-0002-2400-4973>

ВПЛИВ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

У цій статті досліджено вплив хмарних технологій і штучного інтелекту (AI) на розвиток цифрової компетентності учнів у сучасних школах. На основі аналізу інтеграції цих технологій у навчальний процес стаття демонструє, як хмарні платформи забезпечують доступ до навчальних матеріалів, а AI-інструменти створюють персоналізовані ресурси для ефективного засвоєння матеріалу. Обговорено вплив на підвищення критичного мислення, аналітичних навичок і комунікаційних компетентностей учнів. Надано рекомендації для вчителів і адміністрації шкіл, що стосуються поступового впровадження нових технологій, навчання педагогів, залучення учнів до процесу й моніторингу ефективності. Стаття також пропонує напрями для подальших досліджень, зокрема, у сфері розвинених AI-технологій і покращення кібербезпеки.

Ключові слова: хмарні технології, штучний інтелект (AI), цифрова компетентність, інтерактивні уроки, персоналізоване навчання, критичне мислення, аналітичні навички, комунікаційні навички, дистанційне навчання, тренінги для вчителів, впровадження технологій, кібербезпека, дослідження AI, моніторинг навчального процесу.

Roman HRUSHKO

IMPACT OF CLOUD TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN INFORMATICS LESSONS

This article examines the impact of cloud technologies and artificial intelligence (AI) on the development of students' digital competence in modern schools. Based on an analysis of the integration of these technologies into the educational process, the article demonstrates how cloud platforms provide access to learning materials, while AI tools create personalized resources for effective material assimilation. The impact on enhancing students' critical thinking, analytical skills, and communication competencies is discussed. Recommendations for teachers and school administration are included, such as the gradual implementation of new technologies, teacher training, involving students in the process, and monitoring effectiveness. The article also suggests directions for further research, particularly in the area of advanced AI technologies and improving cybersecurity.

Key words: cloud technologies, artificial intelligence (AI), digital competence, interactive lessons, personalized learning, critical thinking, analytical skills, communication skills, distance learning, teacher training, technology implementation, cybersecurity, AI research, monitoring the learning process.

У сучасному інформаційному суспільстві, де цифрові технології проникають у всі сфери життя, розвиток цифрової компетентності стає одним з найважливіших завдань освіти. Цифрова компетентність передбачає не лише базові навички користування комп'ютерами та Інтернетом, але й здатність критично мислити, аналізувати інформацію, створювати цифровий контент і забезпечувати кібербезпеку.

Цифрова компетентність – це сукупність знань і навичок, які дають змогу ефективно використовувати цифрові технології для навчання, роботи й повсякденного життя. Вона передбачає інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю в цифровому середовищі, створення контенту, кібербезпеку та вирішення технічних проблем [10, с. 8].

Хмарні технології – це технології зберігання, обробки й управління даними, що надають доступ до ресурсів через Інтернет. Вони дають змогу користувачам зберігати дані в хмарних сховищах, спільно працювати над проектами в режимі реального часу й використовувати різноманітні онлайн-сервіси для навчання та роботи [9, с. 11].

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь комп'ютерної науки, яка займається створенням систем, здатних виконувати завдання, що зазвичай вимагають людського інтелекту. До таких завдань належать розпізнавання мови, візуальні розпізнавання, прийняття рішень та навчання. ШІ в освіті використовується для покращення навчального процесу, персоналізації навчання й розвитку цифрових компетентностей учнів [11, с. 372].

Мета статті – дослідити організаційно-педагогічні умови для формування цифрової компетентності на уроках інформатики з використанням хмарних технологій і штучного інтелекту.

Завдання статті – проаналізувати актуальність теми цифрової компетентності в сучасному освітньому процесі, визначити основні поняття, пов'язані із цифровою компетентністю, хмарними технологіями та штучним інтелектом, дослідити роль уроків інформатики у формуванні циф-

рової компетентності, оцінити переваги використання хмарних технологій в освітньому процесі, розглянути приклади використання штучного інтелекту на уроках інформатики, а також визначити вплив хмарних технологій і штучного інтелекту на розвиток критичного мислення й інших складових цифрової компетентності. Ця стаття має на меті надати всебічний огляд організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню цифрової компетентності учнів на уроках інформатики з урахуванням сучасних технологій і методів навчання.

Цифрова компетентність об'єднує знання та навички, необхідні для ефективного використання цифрових технологій. Вона передбачає: інформаційну грамотність (пошук, оцінка, організація інформації), комунікацію та співпрацю в цифровому середовищі (використання електронної пошти, соціальних мереж), створення контенту (тексти, зображення, відео) з дотриманням авторського права, кібербезпеку (захист персональних даних і використання антивірусних програм) і розв'язання технічних проблем (діагностика й усунення несправностей) [5, с. 97].

Нова українська школа (НУШ) готує учнів до життя в цифровому суспільстві через інтеграцію цифрової компетентності в усі предмети. Це стосується використання цифрових інструментів, розвитку критичного мислення та медіаграмотності, а також навичок співпраці через такі платформи, як Google Classroom та Microsoft Teams. НУШ також акцентує увагу на інформаційній безпеці, захисті персональних даних та етичному використанні цифрових технологій. Інноваційні технології, зокрема хмарні технології та штучний інтелект, застосовуються для покращення якості і персоналізації навчання [7, с. 61].

Уроки інформатики формують цифрову компетентність учнів через вивчення основ цифрових технологій, програмування й алгоритмів, що розвиває логічне мислення. Вони охоплюють інформаційну грамотність, навчання роботі з даними, базами даних, електронними таблицями та ство-

ренням мультимедійного контенту. Уроки сприяють розвитку навичок комунікації і співпраці за допомогою платформ, таких як Google Workspace і Microsoft Office 365. Важливими аспектами є також кібербезпека, захист персональних даних і етичне використання цифрових технологій.

Формування цифрової компетентності є важливим аспектом сучасної освіти, який забезпечує учнів необхідними знаннями й навичками для успішного використання цифрових технологій. Уроки інформатики, поряд з інтеграцією цифрових технологій у всі навчальні предмети, створюють міцний фундамент для розвитку цифрових компетентцій, необхідних для життя в інформаційному суспільстві.

Хмарні технології забезпечують зберігання, обробку та доступ до даних через Інтернет, значно покращуючи ефективність навчання. Вони дають змогу учням і вчителям отримувати доступ до ресурсів з будь-якого пристрою та забезпечують гнучкість навчального процесу. Основні хмарні платформи, такі як Google Workspace for Education і Microsoft Office 365, пропонують інструменти для навчання, адміністрування, спільної роботи й комунікації. Використання хмарних технологій у навчанні забезпечує доступ до матеріалів, полегшує групову роботу, знижує витрати на друк і зберігання документів, автоматизує рутинні завдання та забезпечує безпеку даних. Google Classroom і Microsoft Teams, зокрема, сприяють організації уроків, оцінюванню завдань і спільній роботі. Хмарні платформи, такі як Moodle і Canvas, також підтримують управління навчанням та інтеграцію з іншими сервісами, розширюючи можливості освіти [1, с. 344].

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь комп'ютерної науки, що розвиває системи, які виконують завдання, що потребують людського інтелекту, такі як розпізнавання мови, візуалізація, прийняття рішень і навчання. У освіті ШІ покращує навчальний процес, персоналізуючи навчання і сприяючи розвитку цифрових компетентностей учнів.

Основні напрями використання ШІ в освіті – це інтелектуальні навчальні систе-

ми, які адаптують матеріал до потреб учня; чат-боти і віртуальні асистенти, які допомагають у навчанні й вирішенні проблем; аналіз даних для виявлення тенденцій і проблем в навчальному процесі. ШІ також сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної грамотності та навичок створення контенту. Інструменти, такі як Grammarly і Canva, допомагають оцінювати тексти і створювати графіку, а системи кібербезпеки забезпечують захист даних. ШІ підвищує ефективність комунікації та співпраці через платформи, такі як Slack і Microsoft Teams.

Інтеграція хмарних технологій і штучного інтелекту (ШІ) у навчальні програми з інформатики передбачає кілька ключових етапів. По-перше, важливо провести планування та підготовку з визначенням цілей і завдань, які можна досягти за допомогою хмарних технологій та ШІ. Потрібно також оцінити інфраструктуру, перевіривши наявність необхідного обладнання, програмного забезпечення та доступу до Інтернету. Важливо також організувати навчання для вчителів через тренінги й семінари, щоб підвищити їхню кваліфікацію у використанні цих технологій. Далі потрібно вибрати інструменти та платформи. У цьому контексті хмарні платформи, такі як Google Workspace for Education, Microsoft Office 365, Dropbox та iCloud, можуть бути використані для спільної роботи, зберігання й керування даними. Що стосується інструментів ШІ, то варто розглянути використання інтелектуальних навчальних систем, таких як Khan Academy, інструментів для аналізу даних, наприклад Google Analytics, а також чат-ботів для підтримки учнів [12, с. 81].

Під час інтеграції цих технологій у навчальний процес важливо враховувати проектну діяльність, що може передбачати завдання та проекти, які потребують використання хмарних технологій і ШІ (наприклад, створення спільних презентацій, аналіз великих обсягів даних або розробка чат-ботів). Інтерактивні уроки можуть бути проведені за допомогою онлайн-курсів, відеолекцій і віртуальних лабораторій

для поглибленого вивчення тем з інформатики. Важливо забезпечити моніторинг та оцінювання за допомогою хмарних платформ для автоматизованого тестування, зворотного зв'язку й відстеження прогресу учнів [8, с. 133].

Огляд існуючих навчальних програм і курсів, що використовують хмарні технології та штучний інтелект, показує значний вплив цих інструментів на сучасну освіту. Google Workspace for Education є однією з основних платформ, що пропонує навчальні програми, які використовують, наприклад, інструменти Google Classroom, Google Docs і Google Sheets, для спільної роботи над проектами та завданнями. Ці інструменти дають змогу учням і вчителям ефективно взаємодіяти в онлайн-середовищі. Google Meet забезпечує можливість проведення онлайн-уроків та відеоконференцій, що є особливо корисним для дистанційного навчання.

Microsoft Office 365 Education також пропонує різноманітні можливості для інтеграції хмарних технологій у навчальний процес. Використання Microsoft Teams дає змогу організовувати групові проекти та спільну роботу, а OneNote надає функції для створення цифрових зошитів і спільного обміну навчальними матеріалами. Ці інструменти сприяють більш ефективній організації навчального процесу й полегшують комунікацію між учнями та вчителями [6, с. 227].

На платформах Coursera та edX можна знайти курси з вивчення основ штучного інтелекту, машинного навчання й аналізу даних із використанням хмарних платформ. Ці програми часто використовують інструменти для розробки AI-моделей, такі як TensorFlow і PyTorch, що дає учням змогу здобути практичний досвід у створенні та впровадженні сучасних AI-рішень. Курси на цих платформах допомагають дітям отримати знання та навички, необхідні для роботи в сфері AI і обробки даних, що є важливими для розвитку цифрової компетентності [3, с. 32].

Розглянемо приклади інтегрованих уроків і проектів для формування цифрової компетентності.

Проект «Віртуальна екскурсія». Завдання – створення інтерактивної віртуальної екскурсії по школі або історичному місцю з використанням Google Earth та Google Maps. Інструменти – Google Earth, Google Maps, презентаційні платформи (Google Slides, Microsoft PowerPoint). Результат – учні розвивають навички роботи з картографічними сервісами, створення мультимедійного контенту, а також вдосконалюють комунікаційні навички.

Проект «Віртуальна екскурсія». Опис: створення віртуальної екскурсії по місту або школі за допомогою VR/AR технологій. Навички – робота з VR/AR, створення контенту, дослідження та збір інформації. Технології – Google Expeditions, CoSpaces, ThingLink.

Урок «Аналіз даних за допомогою хмарних таблиць». Завдання – використання Google Sheets або Microsoft Excel Online для збору, обробки й аналізу даних із реальних джерел (наприклад, опитувань або статистичних даних). Інструменти – Google Sheets, Microsoft Excel Online. Результат – учні здобувають навички роботи з електронними таблицями, аналізу та візуалізації даних.

Проект «Розробка чат-бота для шкільної бібліотеки». Завдання – створення чат-бота, який допомагатиме користувачам знаходити потрібні книги, даватиме рекомендації та відповідатиме на запитання. Інструменти – Dialogflow, Chatfuel, Python (для інтеграції з базою даних). Результат – учні вчать основ програмування, роботи з базами даних, а також здобувають навички розробки й тестування програмного забезпечення.

Проект «Створення блогу класу». Опис: учні створюють і ведуть блог класу, де публікують статті, рецензії, новини та інтерв'ю. Навички – розвиток навичок письма, редагування текстів, роботи з вебплатформами й основами вебдизайну. Технології – платформи для блогів (WordPress, Blogger), інструменти для створення графіки (Canva), SEO-оптимізація.

Проект «Програмування гри». Опис: учні розробляють власну комп'ютерну гру,

використовуючи базові знання програмування. Навички: – логічне мислення, основи програмування, розв'язання проблем, творчість. Технології – Scratch, Unity, Godot.

Проект «Аналіз даних із реальних джерел». Опис: учні збирають та аналізують дані з відкритих джерел, таких як екологічні показники, соціальні опитування. Навички – аналітичне мислення, робота з великими даними, використання електронних таблиць та інструментів для візуалізації даних. Технології – Excel, Google Sheets, Tableau, Python.

Проект «Цифрова медіа кампанія». Опис: розробка та реалізація медіа кампанії для соціально значущої теми (наприклад, захист навколишнього середовища). Навички – планування проекту, створення медіаконтенту, робота в команді, цифровий маркетинг. Технології – Adobe Spark, Canva, соціальні мережі (Facebook, Instagram), відеоредактори (iMovie, Adobe Premiere).

Проект «Розумний будинок». Опис: створення моделі «розумного будинку» з використанням сенсорів і мікроконтролерів. Навички – основи електроніки, програмування, проектування систем, робота з апаратним забезпеченням. Технології – Arduino, Raspberry Pi, Tinkercad.

Проект «Електронна книга або журнал». Опис: створення електронної книги або журналу на певну тему з інтерактивними елементами. Навички – письмо, дизайн, робота з мультимедіа. Технології – Adobe InDesign, Google Docs, Book Creator.

Проект «Розробка мобільного додатку». Опис: створення простого мобільного додатку, який вирішує конкретну проблему або виконує корисну функцію. Навички – основи програмування, UX/UI дизайн, тестування програмного забезпечення. Технології – MIT App Inventor, Thinkable, Android Studio.

Ці проекти не тільки розвивають цифрову компетентність учнів, але й сприяють інтеграції знань із різних предметів, таких як інформатика, математика, мови, природничі науки та мистецтво.

Інтеграція хмарних технологій і штучного інтелекту в навчальні програми з інфор-

матики сприяє розвитку цифрової компетентності учнів, забезпечуючи їх сучасними знаннями та навичками, необхідними для успішної реалізації в умовах цифрового суспільства. Методичні рекомендації, огляд існуючих навчальних програм і приклади інтегрованих уроків допомагають вчителям ефективно використовувати ці технології у своїй педагогічній практиці, роблячи навчальний процес більш цікавим і продуктивним [2, с. 71].

Аналіз впровадження хмарних технологій та AI в освіті показав їх значний вплив на навчальний процес. Ці технології активізують участь учнів через інтерактивні уроки та проекти, спрощують управління класами й завданнями, а зворотний зв'язок стає швидшим завдяки онлайн-інструментам. Учні отримують практичні навички роботи із сучасними технологіями, а AI сприяє розвитку критичного мислення й аналітичних навичок. Хмарні технології також забезпечують безперервність навчання.

Аналіз впливу хмарних технологій та AI на формування цифрової компетентності показує їх значні переваги. Хмарні технології та AI покращують доступ до матеріалів і управління навчанням, а інтерактивні ресурси з AI допомагають глибше засвоювати матеріал. AI-інструменти сприяють розвитку логічного та критичного мислення, надаючи навички розв'язання складних задач. Хмарні платформи підтримують спільну роботу над проектами і покращують комунікацію між учнями та вчителями. Вони також забезпечують дистанційне навчання.

Перспективи розвитку стосуються впровадження розвинених AI-технологій для адаптивного навчання, автоматизації оцінювання, нових методик навчання, покращення кібербезпеки та підвищення цифрової грамотності вчителів через тренінги й семінари [4, с. 15].

Рекомендації для впровадження новітніх технологій у навчальний процес стосуються поступового інтегрування нових інструментів, що дасть змогу учням і вчителям адаптуватися. Важливо вибирати ефективні технології для конкретних за-

вдань і регулярно організовувати тренінги для вчителів. Залучення учнів через проєктні роботи й інтерактивні завдання стимулює використання нових технологій. Постійний моніторинг та оцінка результатів допоможуть вдосконалити навчальний процес і покращувати якість освіти.

Хмарні технології та штучний інтелект мають значний потенціал для підвищення якості освіти й розвитку цифрової компетентності учнів. Перспективи розвитку в цій сфері охоплюють інтеграцію більш розвинених AI-технологій, розробку нових методик навчання та покращення кібербезпеки. Для ефективного впровадження новітніх технологій у навчальний процес важливо забезпечити поступовий підхід, належну підготовку вчителів, залучення учнів і постійний моніторинг ефективності.

Впровадження хмарних технологій і штучного інтелекту в навчальний процес сучасних шкіл значно підвищує ефективність освіти, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних і комунікаційних навичок учнів. Завдяки хмарним платформам учні отримують зручний доступ до навчальних матеріалів, а AI-інструменти забезпечують персоналізоване навчання, що полегшує засвоєння знань. Рекомендації для вчителів і адміністрації шкіл щодо поступового впровадження новітніх технологій, навчання педагогів, залучення учнів і моніторингу ефективності дають змогу оптимізувати цей процес. Подальші дослідження в галузі інтеграції AI та покращення кібербезпеки мають потенціал для подальшого вдосконалення освітніх методик та підвищення якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Вакалюк, Т. А., & Мар'єнко М. В.** (2021). Досвід використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки в процесі навчання і професійного розвитку вчителів природничо-математичних предметів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 81 (1). С. 340–355. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.4225>.
2. **Коваленко, В. В., Литвинова, С. Г., Мар'єнко, М. В., & Шишкіна, М. П.** (2020). Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів: зміст основних понять дослідження. *Фізико-математична освіта*. № 3–2 (25). С. 67–74. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-3-028>.
3. **Коваленко, В. В., Мар'єнко, М. В., & Сухіх, А. С.** (2021). Самоосвіта та саморозвиток педагогічних працівників із застосуванням інструментів відкритої науки. *Освітній дискурс*, № 37 (10). С. 28–38.
4. **Коваленко, В. В.** (2023). Реалізація професійної самоосвіти вчителів наукових ліцеїв із використанням хмаро орієнтованих сервісів відкритої науки. *Фізико-математична освіта*. № 38 (3). С. 12–19. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-3-002>.
5. **Корсікова, К. Г.** (2020). Самоосвіта сучасного вчителя як безперервний процес удосконалення педагогічної майстерності. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень*. С. 97–99.
6. **Литвинова, С. Г.** (2021) Засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 1 (48). С. 225–230. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.225-230>.
7. **Лупаренко, Л. А.** (2021). Використання електронних систем відкритого доступу у процесі навчання і професійного розвитку вчителів. *Освітній дискурс*. № 37 (10). С. 59–69. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.37\(10\)-6](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.37(10)-6).
8. **Мар'єнко, М. В.** (2023). Ефективність хмаро орієнтованої методичної системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів для роботи в науковому ліцеї. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 97 (5). С. 125–137. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5434>.

9. **Носенко, Ю. Г., & Шишкіна, М. П.** (2021). Розвиток хмаро орієнтованих сервісів і систем відкритої науки. *Освітній дискурс*. № 38. С. 11–12.
10. **Овчарук, О. В.** (2020). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах». *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 2 (76). С. 1–13.
11. **Рябова, З. В., & Єльнікова, Г. В.** (2020). Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 80. № 6. С. 369–385. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202>.
12. **Шишкіна, М. П.** (2023). Перспективні шляхи запровадження хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процес навчання вчителів природничо-математичних предметів. *Фізико-математична освіта*. Вип. 4 (38). С. 79–83. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-012>.

REFERENCES

1. **Vakalyuk, T.A., & Marienko, M.V.** (2021). Dosvid vykorystannia khmaro oriyentovanykh system vidkrytoi nauky v protsesi navchannia i profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Experience of Using Cloud-Oriented Systems of Open Science in the Process of Teaching and Professional Development of Natural Science and Mathematics Teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 81 (1), 340–355. <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.4225> [in Ukrainian].
2. **Kovalenko, V.V., Lytvynova, S.H., Marienko, M.V., & Shyshkina, M.P.** (2020). Khmaro oriyentovani systemy vidkrytoi nauky u navchanni i profesiinomu rozvytku vchyteliv: zmist osnovnykh poniat doslidzhennia [Cloud-Oriented Systems of Open Science in Teaching and Professional Development of Teachers: Content of Key Concepts of the Study]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 3–2 (25), 67–74. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-3-028> [in Ukrainian].
3. **Kovalenko, V.V., Marienko, M.V., & Sukhikh, A.S.** (2021). Samoosvita ta samorozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv iz zastosuvanniam instrumentiv vidkrytoi nauky [Self-Education and Self-Development of Pedagogical Workers Using Open Science Tools]. *Osvitnii diskurs – Educational Discourse*, 37 (10), 28–38 [in Ukrainian].
4. **Kovalenko, V.** (2023). Realizatsiia profesiinoi samoosvity vchyteliv naukovykh litseiv iz vykorystanniam khmaro oriyentovanykh servisiv vidkrytoi nauky [Implementation of Professional Self-Education of Teachers of Science Lyceums Using Cloud-Oriented Services of Open Science]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 38 (3), 12–19. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-3-002> [in Ukrainian].
5. **Korsikova, K.H.** (2020). Samoosvita suchasnoho vchytelia yak bezperervnyi protses udoskonalennia pedahohichnoi maisternosti [Self-Education of the Modern Teacher as a Continuous Process of Improving Pedagogical Skills]. *Tekhnolohii, instrumenty ta stratehii realizatsii naukovykh doslidzen – Technologies, Tools, and Strategies for Scientific Research Implementation*, 97–99 [in Ukrainian].
6. **Lytvynova, S.H.** (2021). Zasoby i servisy khmaro oriyentovanykh system vidkrytoi nauky dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv litseiv [Tools and Services of Cloud-Oriented Systems of Open Science for the Professional Development of Lyceum Teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Ser.: "Pedahohika. Sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Ser.: "Pedagogy. Social Work"*, 1 (48), 225–230. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.225-230> [in Ukrainian].
7. **Luparenko, L.A.** (2021). Vykorystannia elektronnykh system vidkrytoho dostupu u protsesi navchannia i profesiinoho rozvytku vchyteliv [Use of Open Access Electronic Systems in the Process of Teaching and Professional Development of Teachers]. *Osvitnii diskurs –*

Educational Discourse, 37 (10), 59–69. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.37\(10\)-6](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.37(10)-6) [in Ukrainian].

8. **Marienko, M.V.** (2023). Efektyvnist khmaro oriyentovanoi metodychnoi systemy pidvyschennia kvalifikatsii vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv dlia roboty v naukovomu litsei [Effectiveness of the Cloud-Oriented Methodological System for the Professional Development of Natural Science and Mathematics Teachers for Working in a Science Lyceum]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 97 (5), 125–137. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5434> [in Ukrainian].

9. **Nosenko, Yu.H., & Shyshkina, M.P.** (2021). Rozvytok khmaro oriyentovanykh servisiv i system vidkrytoi nauky [Development of Cloud-Oriented Services and Open Science Systems]. *Osvitnii dyskurs – Educational Discourse*, 38, 11–12 [in Ukrainian].

10. **Ovcharuk, O.V.** (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeiskykh krainakh [Modern Approaches to the Development of Digital Competence and Digital Citizenship in European Countries]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 2 (76), 1–13 [in Ukrainian].

11. **Ryabova, Z.V., & Yelnikova, H.V.** (2020). Profesiine zrostannia pedahohiv v umovakh tsyfrovoi osvity [Professional Growth of Teachers in the Conditions of Digital Education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 80 (6), 369–385. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202> [in Ukrainian].

12. **Shyshkina, M.P.** (2023). Perspektyvni shliakhy zaprovadzhennia khmaro oriyentovanykh system vidkrytoi nauky u protses navchannia vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Prospective Ways of Introducing Cloud-Oriented Systems of Open Science into the Training Process of Natural Science and Mathematics Teachers]. *Fyzyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*, 4 (38), 79–83. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-012> [in Ukrainian].

УДК 37.016:808.5
DOI 10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).13

Ольга КРАСНИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук
Національний університет оборони України
<https://orcid.org/0000-0002-0417-3318>

ПОРТРЕТ ПРОФЕСІЙНОГО СПІКЕРА

Стаття розкриває портрет професійного спікера, визначаючи ключові характеристики (властивості) особистості викладача, що забезпечують ефективність ораторської діяльності, дають змогу досягнути ораторської майстерності й стати затребуваним лектором. Серед них виокремлено риторичні знання, ораторські вміння, лідерську позицію, ораторські звички, ораторський стиль, емоційний інтелект, високий енергопотенціал, дизайн-мислення, світогляд дослідника, автентичність.

Риторичні знання та ораторські вміння є засадничими для здійснення ораторської діяльності. Лідерська позиція розташовує слухачів до спікера, супутньо породжує усвідомлене прагнення наслідування, зростання та перевершення. Серед ораторських звичок представлено звичку готуватися до публічного виступу, звичку рефлексувати, звичку читати, звичку навчатися, звичку бути успішним. Емоційний інтелект і високий енергопотенціал сприяють емоційному насиченню й наповненню промови енергетично-магнетичним контентом. Дизайн-мислення та світогляд дослідника слугують джерелом створення нових знань, оригінальних виступів, інноваційних освітніх продуктів. Автентичність виявляє справжність оратора, розкриває унікальність його особистості.

Ключові слова: ораторська діяльність, оратор, викладач, риторичні знання, ораторські вміння, ораторський стиль, ораторські звички, емоційний інтелект, енергопотенціал, публічний виступ.

Olha KRASNYTSKA

THE PROFESSIONAL SPEAKER PORTRAIT

The article reveals the professional speaker portrait, identifying the key characteristics (properties) of a teacher's personality, which ensure the effectiveness of oratorical activities, allow to achieve oratorical skills and become the sought-after lecturer. Among them, are singled out rhetorical knowledge, oratorical skills, leadership position, oratorical habits, oratorical style, emotional intelligence, high energy potential, thinking design, a researcher's worldview, authenticity.

Rhetorical knowledge and oratorical skills are essential for performing oratorical activities. The leadership position arranges students towards the speaker as someone worth following into the limitless knowledge world and opportunities. Speaking habits include the habit of preparing for a public speech, the habit of reflecting, the habit of reading, the habit of studying and the habit of being successful. Emotional intelligence and high energy potential contribute to emotional satiation and speech filling with energy-magnetic content. Thinking design and the researcher's worldview serve as a source of creating new knowledge, original performances and innovative educational products. Authenticity reveals the validity of speaker, reveals the uniqueness of personality.

Key words: oratorical activity, orator, teacher, rhetorical knowledge, oratorical skills, oratorical style, oratorical habits, emotional intelligence, energy potential, public speaking.

Найкращий оратор той, який своїм словом і навчає слухачів, і приносить насолоду, і сильно вражає.

Цицерон

Тенденції розвитку освітнього простору сьогодні активізують проблему забезпечення ефективності ораторської діяльності викладача й підготовки його як оратора. Сучасна аудиторія потребує науково-педагогічного працівника – професійного спікера, який уміє працювати зі слухачами різних рівнів, викликати активний пізнавальний інтерес до своєї особистості та своїх знань, якісно представляти освітні й наукові здобутки, готувати модерний навчальний та освітній контент, задовольняти запити й потреби аудиторії, створювати та пропонувати знання, що будуть необхідні в найближчому й віддаленому майбутньому та забезпечать конкурентоспроможність фахівця; професійного спікера, навчальні заняття й публічні виступи якого стають причиною трансформаційних змін особистісного та професійного розвитку слухачів, засобом генерування ідей для них; професійного спікера, відео- й аудіоконтент якого набуває популярності завдяки своїй корисності, актуальності та цікавості.

Ораторська діяльність викладача покликана приносити результати у вигляді освітніх і наукових здобутків його слухачів, студентів, курсантів, учнів, формувати аудиторію прихильників, поширювати наукові ідеї на широку аудиторію, робити досягнення освіти й науки відкритими та доступними для суспільства. Зворотній зв'язок від слухачів навізаєм кристалізує нові думки, ідеї, сприяє розвитку й творчості оратора. Рівень професійного спікера прокладає викладачу шлях до завоювання сердець аудиторій, популярності як цікавого й креативного лектора, затребуваності на різного роду освітніх і наукових заходах, популяризації педагогічної професії. Водночас постає питання, якими характеристиками повинен володіти науково-педагогічний працівник, щоб стати професійним спікером і досягнути ораторської майстерності.

Описуючи риторичну особистість учителя, В. Герман виділяє п'ять її основних властивостей, а саме: індивідуальний ораторський стиль, висока моральність, високий рівень освіченості, мовленнєва компетентність, оригінальне індивідуальне мовомислення [2, с. 73]. В. Нищета, зі свого боку, розглядає риторичну особистість у контексті педагогічної майстерності, характеризуючи її як «особистість, яка ефективно й оптимально впливає та взаємодіє з аудиторією завдяки своїй мовленнєвій поведінці, володіє практичними вміннями й навичками комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення» [9, с. 221–222]. Н. Голуб у своїх дослідженнях описує мовно-риторичну особистість вчителя як компетентного, національно свідомого й самоактуалізованого в соборному суспільстві носія мови, який володіє риторичними законами, стратегіями і тактиками спілкування, здатного вільно, без особливих зусиль, результативно використовувати в усіх сферах життя функціонально-стильові можливості мови [3, с. 144].

Розглядаючи постать викладача як оратора, науковці переважно досліджують питання розвитку риторичної культури (Д. Будянський, О. Гомонюк, О. Залюбівська, О. Іваницький, С. Саннікова, Л. Ткаченко) та риторичної компетентності (О. Богучарова, Л. Каніболюцька, О. Резван, С. Толочко, О. Щербакова). Водночас знаходимо вимоги до спікера, які підсумовує З. Сергійчук, а саме: бездоганний зовнішній вигляд, енергійність і впевненість, природність у поведінці, зосередженість та врівноваженість, оптимальне використання власної індивідуальності; володіння навичками вибору літератури, вивчення обраних джерел, складання плану, керування собою, орієнтації в часі; володіння вміннями самостійно готувати виступ, зрозуміло й переконливо викладати матеріал, відповідати на запитання слухачів, підтримувати контакт з аудиторією, використовувати різні засоби навчання [10, с. 98]. Отже, недостатня вивченість постаті викладача як професійного спікера спонукала нас до визначення ключових його характеристик,

розвиток яких забезпечить досягнення вершин в ораторській діяльності.

Метою статті є опис постаті професійного спікера, визначення ключових властивостей особистості викладача, що дадуть змогу досягнути ораторської майстерності та забезпечити ефективність ораторської діяльності.

Грунтовне теоретичне вивчення ораторської діяльності у спектрі досліджень сучасної науки, шістнадцятирічний емпіричний досвід ораторської діяльності та восьмирічний досвід викладання риторики для слухачів оперативного й стратегічного рівнів підготовки, ад'юнктів, курсів підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників в Національному університеті оборони України дали змогу нам з'ясувати ключові характеристики (властивості) професійного спікера, а саме: риторичні знання, ораторські вміння, лідерська позиція, ораторські звички, ораторський стиль, емоційний інтелект, високий енергопотенціал, дизайн-мислення, світогляд дослідника, автентичність. Проаналізуємо кожну з них.

Риторичні знання. Згідно з Н. Голуб, риторичні знання сприяють становленню викладача як цінної для суспільства особистості, успішному входженню його в соціум, професійному зростанню, гармонізації особистісного, професійного та суспільного діалогу [3, с. 8]. Вважаємо їх засадничими для здійснення ораторської діяльності. Вони здобуваються у процесі вивчення курсу риторики, відвідування тренінгів з ораторського мистецтва, перегляду відповідних онлайн-курсів, відеолекцій, аналізу публічних виступів різних спікерів у сфері науки, освіти, бізнесу, політики, читання фахової літератури з мистецтва публічного мовлення, власної ораторської практики, аналізу промов і зворотного зв'язку від аудиторій.

Згідно з нашими спостереженнями ефективність ораторської діяльності викладача забезпечать такі риторичні знання: змісту, структури, моделі, законів, особливостей ораторської діяльності, законів риторики; принципів ораторського

мистецтва; правил та вимог до публічного виступу; пасток, помилок, ефектів в ораторській діяльності; видів та особливостей підготовки й виголошення інформаційних, переконливих, протокольно-етикетних, бойових публічних промов; змісту риторичної підготовки; основних характеристик професійного спікера; портрету аудиторії; перешкод у взаємодії оратора з аудиторією, шляхів їх подолання; технік управління увагою аудиторії; чинників завоювання довіри аудиторії; характеристики техніки мовлення, вимог до культури мовлення й культури слухання; особливостей невербального мовлення оратора; репрезентативних систем; методики підготовки публічного виступу; архітектоніки промови; особливостей візуалізації контенту виступу; особливостей побудови лінії аргументації в публічному виступі, видів аргументації; правил ефективного переконання; цінності запитань та особливостей відповіді на різні види запитань в ораторській діяльності, технік відповідей на провокативні запитання.

Ораторські вміння. Уміння, згідно з В. Клименком, є репродуктивним засобом свідомості, створене з наявних знань і навичок. Це багатоваріантна навичка, що застосовується в репродуктивній роботі, але порівняно з навичкою, вона швидше відгукується на варіантність умов і вимог мети, діє швидко й пластично [5, с. 63–64]. Тож, ґрунтуючись на підході вченого та зважаючи на те, що оратор повсякчас працює з різними аудиторіями, перебуває в різних комунікативних умовах ораторської діяльності й виступає з промовами різних типів і видів, вважаємо за необхідне в дослідженні вести мову саме про ораторські вміння, а не навички.

Аналіз наукових доробків риторів В. Герман, Н. Голуб, Л. Литовченко, В. Нищети, Г. Сагач і зокрема восьмирічний цикл контент-аналітичного аналізу ораторської практики професійних спікерів дали змогу виділити основні ораторські вміння викладача, а саме: уміння долати хвилювання й тривожність та здійснювати емоційний контроль над виступом; уміння чітко, ла-

конічно, зрозуміло й змістовно висловлювати думку; уміння згенерувати портрет аудиторії; уміння встановлювати контакт з аудиторією, завойовувати довіру; уміння зацікавити аудиторію та керувати її увагою; володіння вербальними й невербальними засобами мовлення; володіння технікою та культурою мовлення; уміння слухати й чути; уміння атракції (бути привабливим і позитивно сприйнятим на емоційному рівні); уміння добирати актуальний та оригінальний контент для цільової аудиторії; уміння композиційно правильно вибудовувати промову, визначати її стратегію й тактику; уміння впливати на візуальну, аудіальну, кінестетичну, дигітальну репрезентативні системи; уміння аргументувати власну думку, контраргументувати позицію слухача (опонента); уміння ефектно візуалізувати контент виступу; уміння відповідати на різні види запитань; уміння імпровізувати; уміння аналізувати публічний виступ та здійснювати рефлексію ораторської діяльності; уміння самопрезентації; уміння здійснювати інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний і поведінковий вплив на цільову аудиторію.

Лідерська позиція. Відомо, що оратор є лідером для аудиторій, із якими працює. Слухачі дослухаються й довіряють тому, хто веде їх за собою шляхом пізнання до нових і часто невідомих горизонтів, хто впевнений у тому, про що говорить, є професіоналом та експертом, хто відкриває перед ними незвідані обрії. Крім того згідно з принципом лідерства в ораторському мистецтві та законами впливу й управління аудиторією в ораторській діяльності спікер зобов'язаний виявляти лідерську позицію. Саме оратор несе повну відповідальність за контент промови, взаємодію з аудиторією та ефект від виступу. Лідерська позиція дає змогу йому вести слухачів згідно з власною стратегією й тактикою виступу, викликати в них довіру, комунікувати з ними та отримувати зворотний зв'язок, успішно йти за інформаційною магістраллю промови, здійснювати необхідний інформаційний, когнітивний, емоційний, психологічний і поведінковий вплив.

Влучно зазначає Ю. Бреус, що зовнішньо лідерська позиція виявляється через лідерську поведінку та діяльність, а внутрішньо обумовлюється системою установок, цінностей і цілей, відображає характер потреб, мотивів та переконань особистості [1]. Тож вияву лідерства оратора, згідно з О. Хмілярем, сприяють глибоке розуміння своєї цінності, сенсу та смислу ораторської діяльності, які є невичерпним джерелом енергії для слухачів, що мотивує його віддаватися улюбленій справі на повну потужність. Як генератор нововведень, натхненник змін для аудиторії він наповнює її не тільки знаннями, а й ентузіазмом і мотивацією [12, с. 153].

Лідерська позиція спікера розташовує до нього аудиторію, адже вона бачить перед собою того, хто знає, що їй потрібно й буде корисним, співпрацює з нею, гнучко реагує на запити, допомагає реалізувати потенціал, досягати цілей. Викладач у такий спосіб стає дороговказом для слухачів.

Ораторські звички. Звичка – навичка, що стала потребою, вказує О. Хміляр [13]. На нашу думку, вона відображає дії, що начебто виходять із внутрішнього ества оратора, є невід'ємною частиною його поведінки. Звички стають необхідним інструментом розвитку викладача як професійного спікера. Погоджуємося із Дж. Кліром, що вони закладають фундамент майстерності, є осердям прагнення до досконалості. Дослідник наводить у своїй праці «Атомні звички» формулу майстерності: звички + усвідомлена практика = майстерність [15].

Ми виділяємо такі ораторські звички: звичка готуватися до публічного виступу, звичка рефлексувати, звичка читати, звичка навчатися, звичка бути успішним. *Звичка готуватися до публічного виступу* реалізує правило В. Черчилля: підготовка до промови – запорука її успіху. Вона дає змогу чітко визначити тему й мету промови, згенерувати портрет аудиторії, підібрати необхідний для неї матеріал і написати доречний текст виступу, потренуватися й відредувати його, збагатити техніками управління увагою, підготувати ефективну

візуалізацію контенту, продумати можливі запитання, відшукати за потреби контраргументи, психологічно налаштуватися та подолати хвилювання, перевірити себе за контрольним списком «Фенікс», успішно виступити [8].

Звичка рефлексувати передбачає самоаналіз публічного виступу, власних ораторських дій, реакцій аудиторії та аналіз отриманого зворотного зв'язку. Це відкриває викладачу можливість для пізнання себе, виявлення своїх сильних і слабких сторін, визначення шляхів самовдосконалення. Рефлексія спонукає до глибокого аналізу й водночас залишає оратора відкритим до нових ідей і нових можливостей. Вона дає змогу усвідомити власну унікальність та вибудувати «Я професійного спікера», осмислити особистий досвід і набути сміливості змінюватися.

Звичка читати систематично поповнює скарбничку знань викладача. Це ефективний спосіб доторкнутися до знань людства, надихнутися новими ідеями й генерувати власні ідеї, розвивати уяву, спостерігати різні погляди, мислити, інтегрувати знання з різних галузей, створити власну картину світу. Влучно підкреслює С. Кові: «Немає кращого способу підживлювати розум і розширювати його горизонти, ніж узяти собі за звичку читати якісну літературу. Ви можете долучитися до розуму найвидатніших мислителів теперішнього й минулого» [6, с. 316].

Звичка навчатися органічно вплітає в себе звичку читати. Водночас наголошуємо на читанні спеціалізованої літератури з риторики, лідерства, мистецтва спілкування, ведення переговорів. Сучасна індустрія неформальної й інформальної освіти здатна повноцінно забезпечити безперервне навчання викладача, яке є провідною навичкою досягнення успіху. *Звичка бути успішним* походить від позитивного мислення, яке О. Хмільяр називає вірою в успіх, вірою у власні сили, що породжують оптимізм, самовладання, задоволення працею й допомагають долати труднощі та невдачі. Відповідно до закону психічного магнетизму людина притягує до себе те, про що

думає з найбільшою наполегливістю [11, с. 75]. На останньому часто наголошують дослідники ефективності та успіху Б. Трейсі, Дж. Кехо, Дж. Клір, С. Кові. Звичка бути успішним закарбовує у свідомості оратора позитивні психологічні установки, формує мотивацію на успіх, потребу в досягненнях, допомагає організувати власну ефективність, бути спрямованим на досягнення результату та створювати навколо себе ауру досягнень, успіху й натхнення для інших.

Ораторський стиль вирізняє спікера серед інших, розкриває його індивідуальність. Він утворюється з досвідом ораторської діяльності на основі використання різних ораторських технік, методів та засобів, будування стратегій і тактик виступів, взаємодії з різними цільовими аудиторіями, рефлексії. Ми визначаємо *ораторський стиль* як органічне й унікальне поєднання в ораторській діяльності рис спікера, застосованих ним ораторських технік і прийомів, засобів вербального й невербального мовлення, способів побудови та викладу контенту виступу й досягнення мети, що в естетичній єдності виражаються у процесі роботи з аудиторією, характеризують індивідуальність оратора та вирізняють його серед інших.

Емоційний інтелект. Принцип емоційності в ораторському мистецтві визначає емоційну складову публічного виступу та емоційність оратора його вагомими компонентами. Крім того без них неможливо здійснити повноцінний інформаційний, емоційний, психологічний і поведінковий вплив на цільову аудиторію, викликати довіру, спонукати її слухати промову та утримувати увагу. У виступі важливішим стає те, як саме оратор подає інформацію і як буде взаємодію з слухачами. Одна й та ж промова може бути по-різному сприйнята аудиторією через подачу контенту спікером.

Емоційний інтелект, згідно з Д. Гоулманом, є здатністю розпізнавати власні почуття й почуття інших людей, мотивувати себе та успішно керувати емоціями в собі та у стосунках. Він містить самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні вміння [4, с. 443–444]. Розвинений

емоційний інтелект дає змогу викладачу розуміти себе та слухачів, виявляти це розуміння під час виступу, знаходити індивідуальний підхід до аудиторії, доречно виражати власні емоції, здійснювати емоційний контроль над виступом, насичувати його емоціями, відгукуватися на потреби аудиторії, проявляти до неї емпатію, викликати емоційний відгук, створювати позитивну ауру та відповідний емоційний фон, прокладати шлях до серця і почуттів слухачів. Емоції, зазначає Д. Гоулман, «у буквальному сенсі є тим, що рухає нас до досягнення своєї мети. Вони збільшують вмотивованість, а мотиви, зі свого боку, керують нашим сприйняттям і підштовхують нас до дій» [4, с. 154].

Високий енергопотенціал. Ораторська діяльність вимагає від викладача чималих інтелектуальних, емоційних і психологічних зусиль, що, зі свого боку, потребує значної кількості енергії. Як зазначає В. Клименко, енергія вважається вихідним матеріалом для дії, необхідною умовою розв'язку, переходу від можливості дії, уявлення про неї – до дійсності, втілення образів, почуттів і думок. Щоб думати й діяти потрібна енергія [5, с. 266–267]. Ефективний публічний виступ потребує багатьох енергетичних витрат як під час його підготовки, так і виголошення.

Виступ спікера, пронизаний енергетично-магнетичним контентом, породжує сприйняття інформації, привертає увагу, спонукає до мислення та дій, робить дії осмисленими, здійснює вплив на думки, погляди, рішення слухачів, додає сенсу його словам. Енергетично насичена промова спонукає аудиторію сприймати інформацію в образно-почуттєвому вимірі, вірити в неї, інтерпретувати на власні установки й мотиви, знаходити в ній смисл. Енергійний оратор начебто вкладає душу у свої слова, заряджає їх енергією, віддзеркалює внутрішні прагнення та почуття.

Високий енергопотенціал як здатність до дії, за В. Клименком [5], і резервуар енергії оратора забезпечує його енергопродуктивність, якість роботи, підвищує творчу активність, запалює ентузіазм до

старанної праці, посилює внутрішню силу оратора. На останню зокрема звертає увагу Б. Трейсі, визначаючи властивістю, що вирізняє кращих професійних спікерів. Автор зазначає, що оратори з великою внутрішньою силою щасливі бути в аудиторії, працювати для неї, ділитися з нею своїми знаннями й думками. Вони творять із великим натхненням, здатні завойовувати увагу та викликати підйом ентузіазму у слухачів за будь-яких обставин [20]. Викладач, який працює з великою життєвістю, згідно з дослідженнями О. Хміляра, керується покликанням, віддає всього себе своїй праці, отримує істинне задоволення від неї, виявляє в ній справжність і цілісність [14, с. 21]. Підтверджуємо, що аудиторія помітить це, для неї воно стане керівництвом до дії.

Дизайн-мислення. Потреби, цілі, мотиви й запити сучасної аудиторії, цифрові та інформаційно-комунікаційні технології, широка доступність інформації вимагають від оратора застосування нових підходів в ораторській діяльності. На сьогодні аналітичного, критичного й креативного мислення вже не достатньо, щоб бути ефективним у слухачькій аудиторії й вести результативну комунікацію. У цьому контексті науковці пропонують звернутися до дизайн-мислення. Р. Раззук і В. Шуте називають його новою освітньо-цінною навичкою, необхідною викладачу для ефективної взаємодії з аудиторією під час навчальних занять та залучення всіх слухачів до мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а також швидкого виявлення педагогічних проблем і знаходження шляхів їх вирішення, адаптації до змін та ефективного в них функціонування, проектування освітнього процесу, навчального заняття, публічного виступу [19].

Ж. Ліедтка та Т. Огілві бачать у дизайн-мисленні системний підхід до вирішення проблем, орієнтований на потреби й запити аудиторії, шлях до вирішення питання іншим чином із використанням інакшого підходу. Крім того вчені зазначають, що його основою є гнучкість, що дає змогу підлаштовуватися під зміни і в разі нових викликів знаходити й використо-

увати нові інструменти, підходи, методи, шукати нові шляхи [17]. Це складає фундамент індивідуального підходу до різних цільових аудиторій. Зазначимо, що в основі дизайн-мислення лежать такі властивості мислення, як аналітичність, гнучкість, креативність, критичність і системність, а також гарна уява, здатність будувати образи, бачити повну картину. Воно спрямовує оратора використовувати всі свої знання та досвід у ситуації створення публічного виступу.

Дизайн-мислення дає змогу спікеру доцільно використовувати власний прагматичний арсенал (наявні інструменти, інформацію, розробки, ідеї) та виявляти ораторський потенціал; створювати максимально корисний для аудиторії контент, пропонувати необхідні інструменти, інформацію, практики; генерувати нові ідеї та втілювати їх у процесі ораторської діяльності, освітньому процесі; поглиблено досліджувати проблему, предмет публічного виступу (навчальної дисципліни); візуалізувати публічний виступ, щоб бачити повну його «картину», з'ясувати проблемні моменти, що можуть виникнути, можливості використання різних ораторських технік, передбачити реакції слухачів і насамкінець сформувати цілісний образ роботи з аудиторією; спочатку уявно, потім наяву вибудувати інформаційну магістраль публічного виступу та комунікаційну стратегію ораторської діяльності; забезпечити ефектний презентаційний вимір публічної промови; відчувати сучасні освітні тенденції, виявляти зміни, необхідні під час викладання навчальних дисциплін і здійснення ораторської діяльності; прогнозувати ефект від публічного виступу й зокрема роботи оратора з аудиторією; продукувати освітні інновації.

Світогляд дослідника. Для того, щоб забезпечити ефективність ораторської діяльності й бути затребуваним лектором/спікером, викладачу потрібно постійно знаходитися у творчому пошуку, бути спраглим до нових ідей, думок, відкриттів, читати та аналізувати різноманітну літературу, досліджувати, унаслідок чого створю-

вати нові знання, повсякчас оновлювати авторські матеріали. У цьому йому допоможе світогляд дослідника й допитливість, яка немовби утворює його ядро. Цікаву думку про себе висловив А. Ейнштейн, що не володів особливим талантом, натомість мав палку допитливість.

Дж. Морган називає дослідника шукачем, який обстежує невідоме, а світогляд дослідника визначає першим необхідним компонентом мислення та свідомості лідера. Крім того наголошує, що це саме той світогляд, що спонукає шукати нові ідеї, продукти, послуги й методи роботи. А допитливі лідери – ті, хто кине виклик статус-кво та змінить світ [18]. До того ж світогляд дослідника спонукає оратора до систематичного активного й безперервного навчання. Постійні наукові розвідки викладача, невгамовний пошук нового й оригінального дає змогу створювати нові знання для слухачької аудиторії, цікаві авторські розробки, нові освітні продукти, креативний контент для публічних виступів. Світогляд дослідника й допитливість стають рушійною силою розвитку оратора.

Автентичність розкриває справжність спікера, проявляється в усвідомленні й вираженні свого «Я», внутрішньої свободи, відкритості, щирості, розумінні глибинного сенсу свого існування, з якого він черпає натхнення та мотивацію. Розуміння й вияв автентичності дають змогу викладачу реалізувати власний потенціал, самоствердитися у процесі ораторської діяльності, досягти професійного самоздійснення.

Автентичність виявляється у вірності викладача власним науково-педагогічним цінностям і принципам, чесності із самим собою, відчутті пристрасті до ораторської діяльності й «розчинення» в ній, присвяченню себе власному трансформаційному розвитку та розвитку слухачів, із якими й для яких він працює. Як зазначають Б. Джордж та П. Сімс, присвятивши себе власному розвитку, ви відкриваєте своє автентичне лідерство [16].

Автентичний викладач розуміє, зберігає й розвиває цілісність і повноту власної особистості, водночас прагнучи особистіс-

них змін для самореалізації в ораторській діяльності, досягнення акме у професійному розвитку, змінюючи власний життєвий світ, розвиваючи мислення зростання і зберігаючи при цьому вірність своїм ідеалам та переконанням, формуючи нові ідеали, прагнення, звички. Як ми зазначали у статті про автентичність викладача-лідера, він є генератором і втілювачем власних ідей, натхненником для інших, сміливим автором життєвих, освітніх і наукових проєктів, для якого досконалість, ідеал є тим, чого можна й варто досягати [7, с. 70]. Автентичність – ключова властивість вдалого розгортання особистісно-

го потенціалу спікера й самовираження, є серцевиною його суб'єктності, що породжує вчинковість.

Отже, здобуваючи риторичні знання, розвиваючи ораторські вміння, виявляючи лідерську позицію, формуючи ораторські звички та ораторський стиль, розвиваючи емоційний інтелект, високий енергопотенціал, дизайн-мислення, світогляд дослідника й виражаючи автентичність, викладач здатен забезпечити оригінальність, креативність, цікавість і результативність ораторської діяльності, стати затребуваним лектором, спікером освітніх, методичних, наукових, науково-популярних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бреус, Ю. В.** (2016). Психологічний аналіз феномену «лідерська позиція» викладача закладу вищої освіти. *Університети і лідерство*, 2. URL: <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/22/23>.
2. **Герман, В. В.** (2015). Риторична особистість учителя-філолога. *Filologia, sociologia i kulturoznawstwo. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju wsp czesnej nauki* : zbi r artyku w naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej (Poznan, 30.09–01.10.2015). Warszawa : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 71–73.
3. **Голуб, Н. Б.** (2009). Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.02. Київ, 506.
4. **Гоулман, Деніел** (2021). Емоційний інтелект у бізнесі. Харків : Віват, 528.
5. **Клименко, В. В.** (2013). Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія. Київ : вид. дім «Слово», 640.
6. **Кові, Стівен Р.** (2022). 7 звичок надзвичайно ефективних людей. Харків : КСД, 384.
7. **Красницька, Ольга** (2023). Автентичність викладача-лідера. *Вища освіта України*, 4, 64–72. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).09).
8. **Красницька, Ольга** (2020). Методика підготовки публічного виступу. *Військова освіта*, 1 (41), 191–202. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-1/191-202>.
9. **Ницета, В. А.** (2018). Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон, 522.
10. **Сергійчук, З. О.** (2007). Риторика : навч. посіб. / за наук. ред. М. П. Корпанюка. Київ : Університет «Україна», 149.
11. **Хміляр, О. Ф.** (2018). Критичне та позитивне мислення офіцера. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія*, 7, 72–76. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76>.
12. **Хміляр, Олег** (2024). Мала команда як ефективна група та осередок лідерства. *Психологія і суспільство*, 1 (89), 149–158. <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.149>.
13. **Хміляр, О. Ф.** (2016). Психологія символічної регуляції дій і вчинків особистості : монографія. Київ : ТОВ «Контекст Україна», 380.
14. **Khmiliar, Oleh & Lepka, Olha** (2019). Vocation as a psychological resource of a happy person. *Щастя та цивілізаційний розвиток* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 14–15 листопада 2019 р.). Львів : ЛНМУ імені Данила Галицького, 18–21.

15. **Clear, James** (2018). *Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones*. Avery, 320.
16. **George, Bill & Sims, Peter** (2017). *True North: Discover Your Authentic Leadership*. New York : Pearson, 288.
17. **Liedtka, Jeanne, & Ogilvie, Tim** (2011). *Designing for Growth: A Design Thinking Toolkit for Managers*. New York : Columbia University Press, 227.
18. **Morgan, Jacob** (2020). *The Future Leader: 9 Skills and Mindsets to Succeed in the Next Decade*. Hoboken : Wiley, 320.
19. **Razzouk, Rim, & Shute, Valerie** (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82, 3. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
20. **Tracy, Brian** (2008). *Speak to win : how to present with power in any situation*. New York : AMACOM, 208.

REFERENCES

1. **Breus, Yu. V.** (2016). Psyholohichniy analiz fenomenu «liderska pozytsiia» vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Psychological Analysis of the «Leadership Position» Phenomenon of the Higher Education Institution Teacher]. *Universytety i liderstvo*, 2. Retrieved from <https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/22/23> [in Ukrainian].
2. **Herman, V. V.** (2015). Rytorychna osobystist uchyтеля-filoloha. *Filologia, socjologia i kulturoznawstwo* [The Rhetorical Personality of a Teacher of Philology]. *Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju wsp czesnej nauki : zbi r artyku w naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej* (Poznan, 30.09–01.10.2015), (pp. 71–73). Warszawa : Sp. z o.o. «Diamond trading tour» [in Ukrainian].
3. **Holub, N. B.** (2009). Teoretyko-metodychni zasady navchannia rytoryky u vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical-methodical Principles of Rhetoric Teaching in high Pedagogical Educational Institutions]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. **Goulman, Deniel** (2021). Emotsiyni intelekt u biznesi [Emotional Intelligence in Business]. Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].
5. **Klymenko, V. V.** (2013). Psykhofiziolohichni mekhanizmy praksysu liudyny [Psychophysiological mechanisms of human praxis] : monohrafiia. Kyiv : vyd. dim «Slovo» [in Ukrainian].
6. **Kovi, Stiven R.** (2022). 7 zvyчок nadzvychno efektyvnykh liudei [The 7 Habits of Highly Effective People]. Kharkiv : KSD [in Ukrainian].
7. **Krasnytska, Olha** (2023). Avtentychnist vykladacha-lidera [Authenticity of the teacher-leader]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 64–72 [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).09) [in Ukrainian].
8. **Krasnytska, Olha** (2020). Metodyka pidhotovky publicnogo vystupu [Methods of preparation of public presentation]. *Viiskova osvita*, 1 (41), 191–202. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-1/191-202> [in Ukrainian].
9. **Nyshcheta, V. A.** (2018). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi navchannia ukraiynskoi movy [The methods of forming of general school pupils' rhetorical competence in the process of the Ukrainian language teaching]. *Doctor's thesis*. Kherson [in Ukrainian].
10. **Serhiichuk, Z. O.** (2007). Rytoryka [Rhetoric] : navch. posib. / za nauk. red. M. P. Korpaniuka. Kyiv : Uniaersytet «Ukraina» [in Ukrainian].
11. **Khmiyar, O. F.** (2018). Krytychne ta pozytyvne myslennia ofitsera [Critical and positive thinking of the officer]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. *Psykhohihiia*, 7, 72–76. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2018-7-72-76> [in Ukrainian].

12. **Khiliar, Oleh** (2024). Mala komanda yak efektyvna hrupa ta oseredok liderstva [A Small Team as an Effective Group and Center of Leadership]. *Psykhohiia i suspilstvo*, 1 (89), 149–158. <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.149> [in Ukrainian].
13. **Khiliar, O. F.** (2016). Psykhohiia symvolichnoi rehuliatcii dii i vchynkiv osobystosti [Psychology of symbolic regulation of personality actions and deeds] : monohrafiia. Kyiv : TOV «Kontekst Ukraina» [in Ukrainian].
14. **Khiliar, Oleh, & Lepka, Olha** (2019). Vocation as a psychological resource of a happy person. *Shchastia ta tsyvilizatsiinyi rozvytok* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Lviv, 14–15 lystopada 2019 r.), (pp. 18–21). Lviv : Lvivskiy natsionalnyi medychnyi universytet imeni Danyla Halytskoho [in English].
15. **Clear, James** (2018). *Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones*. Avery, 320 p. [in English].
16. **George, Bill & Sims, Peter** (2017). *True North: Discover Your Authentic Leadership*. New York : Pearson, 288 p. [in English].
17. **Liedtka, Jeanne, & Ogilvie, Tim** (2011). *Designing for Growth: A Design Thinking Toolkit for Managers*. New York : Columbia University Press, 227 p. [in English].
18. **Morgan, Jacob** (2020). *The Future Leader: 9 Skills and Mindsets to Succeed in the Next Decade*. Hoboken : Wiley, 320 p. [in English].
19. **Razzouk, Rim, & Shute, Valerie** (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82, 3. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429> [in English].
20. **Tracy, Brian** (2008). *Speak to win : how to present with power in any situation*. New York : AMACOM, 208 p. [in English].

Андрій ПЕТРАНИУК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю «033 – Філософія»
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
<https://orcid.org/0000-0001-5009-4795>

ОСОБИСТІСНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ САМОСТІ ТА ТОТОЖНОСТІ

Стаття присвячена проясненню змісту концепту особистісна ідентичність, який у сучасному інтелектуальному дискурсі набув неймовірної популярності, навіть всупереч тому, що має високий рівень неоднозначності. Така ситуація, як показано у роботі, стала закономірним підсумком некритичного ставлення дослідників до історично сформованого змістового дуалізму концепту ідентичність, який розглядається або ж як тотожність, або як самість. Насправді ж, особистісна ідентичність постає результатом діалектичної єдності тотожності та самості, і проявляється як розповідь про себе, яка, з одного боку, дає можливість мені стати персонажем розповіді й тим самим здобути нові для себе ціннісні орієнтири й водночас задати своє існування через мене як Іншого, а з іншого – завдяки цілісності розповіді про фрагментарні події мого життя, забезпечує неперервність моєї ідентичності, не передбачаючи при цьому її незмінність. Інакше кажучи, особистісна ідентичність – це наративна ідентичність, яка формується і проявляється в розповіді, з допомогою якої людина намагається балансувати між тотожністю і самістю, між зовнішнім і внутрішнім, між індивідуальним та суспільним.

Ключові слова: особистісна ідентичність, самість, тотожність, наративна ідентичність, «Я-ідентичність», «Его-ідентичність», розповідь, характер.

Andriy PETRANIUK

PERSONAL IDENTITY AS A DIALECTICAL UNITY OF SELF AND IDENTITY

The article is devoted to clarifying the content of the concept of personal identity. In contemporary intellectual discourse, it has gained incredible popularity, even though it has a high level of ambiguity. This situation, as shown in the paper, was a natural result of the uncritical attitude of researchers to the historically formed semantic dualism of the concept of identity, which is considered either as an equivalence or as a Selfness. In fact, personal identity is the result of the dialectical unity of equivalence and Selfness, and manifests itself as a story about myself, which, on the one hand, allows me to become a character in the story and thus acquire new value orientations for myself and at the same time define my existence through me as the Other, and on the other hand, thanks to the integrity of the story about the fragmentary events of my life, ensures the continuity of my identity without implying its immutability. In other words, personal identity is a narrative identity that is formed and manifested in a narrative, with the help of which a person tries to balance between identity and self, between the external and the internal, between the individual and the social.

Key words: personal identity, Selfness, identity, narrative identity, “I-identity”, “Ego-identity”, narrative, character.

В останні кілька десятиліть чи не найбільше уваги дослідників привертає концепт ідентичності. За влучним зауваженням З. Баумана, сьогодні він «призموю, через яку розглядаються, оцінюються та вивчаються багато важливих рис сучасного життя» [6, с. 121]. До нього звертаються психологи, соціологи, філософи, педагоги, політологи та представники багатьох інших наукових галузей, аналізуючи зміни, які відбулися в житті людини та всього суспільства під впливом революційних соціокультурних зрушень другої половини ХХ ст. В цьому контексті можна згадати ретельно проаналізоване Х. Ортегою-і-Гассетом становлення позбавленої унікальності масової людини [2], розчарування силою модерного Ratio та сформованого на його тлі соціального проекту [3, с. 207], пошук причин другої світової війни, Голокосту та потребу у виробленні на їхньому тлі стратегій запобігання таких трагедій у майбутньому та ін. [12, с. 7–9].

Дослідження злободенних для людини другої половини ХХ – початку ХХІ ст. викликів більшою чи меншою мірою повертало у поле уваги науковців концепт ідентичності. Цікавість закордонної спільноти до нього пробудив німецько-американський психоаналітик Е. Еріксон у середині ХХ ст. своїми сьогодні вже класичними роботами «Дитинство та суспільство» («Childhood and society») (1950) [8] та «Ідентичність. Юність і криза» («Identity Youth and Crisis», 1968) [9], у яких він узагальнив чимало власного життєвого досвіду [8, с. 11–13]. Зокрема, у першій роботі, дослідник, переосмислюючи психоаналіз З. Фрейда, розробив свою модель психосоціального становлення особистості. Згідно з останньою, людина протягом свого життя, тобто від народження до смерті, проходить вісім стадій розвитку. Зміст останніх формується суспільними очікуваннями, які, відповідно, будуть або не будуть реалізовані людиною. Це ж, своєю чергою, означає, що проходження кожної стадії може бути позитивним, або таким, що сприяє формуванню відповідних цій стадії чеснот (довіра, автономія,

цілісність, мудрість тощо) і негативним через формування особистісних якостей, які перешкоджають людині виробити ефективну та відповідну її розвитку модель взаємодії зі світом. Проходження кожної стадії, згідно з переконанням Е. Еріксона, закінчується кризою, яку вчений відокремлює від катастрофи, розглядаючи «як неминучий поворотний пункт, критичний момент, після якого розвиток поверне в ту чи іншу сторону, використовуючи можливість зростання» [9, с. 16]. Інакше кажучи, у процесі проходження кожної стадії розвитку особистості викристалізовується або не викристалізовується особистісна ідентичність, а з нею і здатність людини справлятися з життєвим викликами.

Становлення кожної окремої людини, як цілком справедливо зауважував Е. Еріксон, відбувається у соціальній реальності, а тому в процесі свого розвитку вона змушена постійно співвідносити себе з тією соціальною групою у якій вона формується, що зрештою сприяє формуванню властивої цій групі світовідчуття, а з ним і групової ідентичності [9, с. 47–48]. Паралельно з груповою формується ідентичність індивіда, в основі якої лежить «сприйняття самототожності та безперервності свого існування в часі й просторі, а також сприйняття того факту, що інші визнають її однотипність і безперервність» [9, с. 50]. Інакше кажучи, ідентичність індивіда у роботах Е. Еріксона експлікована як набір характеристик та якостей, що сформовані кумулятивним шляхом у процесі особистісного розвитку і дають можливість людині сформувати стійке уявлення про себе як органічну частину певного соціокультурного середовища.

Попри зовнішню простоту, запропонована Е. Еріксоном модель психосоціального розвитку особистості, так само як і сформована вченим структура особистості, дуже складна. Певним чином це зумовлено невизначеністю змісту цілої низки виокремлених ученим структурних компонентів психіки. Зокрема, розробляючи тему ідентичності у роботі «Ідентичність. Юність і криза», Е. Еріксон у структу-

рі людської особистості вирізняє «Его», «Я» та «самість», водночас неодноразово апелюючи до таких концептів як «Я-ідентичність» та «Его-ідентичність», що, на наш погляд, дещо ускладнює як розуміння його концепції, так і суті особистісної ідентичності.

Означені нами складнощі, вочевидь добре розумів і сам Е. Еріксон, а тому «щоб унести ясність і навіть визначити кількість настанов людини щодо себе», він намагається окреслити змістове наповнення вище згаданих понять [9, с. 216–217]. Розпочинає вчений із самості, яку розглядає як те, «що “я”» відображає, коли воно бачить чи споглядає тіло, особистість і ролі, якими воно прикріплене до життя, – не знаючи, де воно було раніше чи буде згодом, – це, – як стверджує дослідник, – різні “самості”, які формують нашу єдину складну “самість» [9, с. 217]. Аби прояснити це визначення, Е. Еріксон наводить приклад різноманітних психоемоційних та фізіологічних проявів людини – відчуття безпорадності, прояви серед друзів, особливості після пробудження тощо. Всі вони є проявом самості, що дає підстави погодитися з Е. Еріксоном та визнати, що «потрібна здорова особистість, щоб відкрито сказати “я” у всіх цих умовах, так щоб у будь-який момент це “я” могло свідчити про “я” осмисленої безперервної “самості» [9, с. 217].

Головними суперниками самості, згідно з переконанням Е. Еріксона, є Інші. Саме з ними, як стверджує учений, Я порівнює свої «самості», визначаючи хто з них кращий, а хто гірший. З огляду на це, вчений пропонує психоаналітикам не «вживати слово “его”, коли вони мають на увазі “самість” як об’єкт “я” і, наприклад, кажуть про ідеальну “самість”, а не про “его-ідеал” як образ того, на що наша “самість” має бути схожою, щоб нам сподобатися, а також не говорити про “самоідентичність”, коли йдеться про “его-ідентичність”, оскільки “я” осягає свої “самості” як продовжені у часі та різнозначні» [9, с. 217]. Цікаво, що це, на перший погляд, дещо туманне твердження, Е. Еріксон надзвичайно влучно пояснює на прикладі міфа про

Нарциса. За легендою він захопився своїм зовнішнім образом – «тілесною самістю», а не власним «его», тобто своєю «цілісною особистістю, яка характеризується тотожністю самій собі та цілісністю як щодо внутрішнього досвіду, так і щодо актуальності для інших» [9, с. 218].

Беручи за основу сформований Е. Еріксоном зміст «его», як складника людської психіки, дещо зрозумілішим стає його тлумачення его-ідентичності. На думку вченого, в суб’єктивному його аспекті, вона може бути експлікована як «усвідомлення того, що синтезування “его” забезпечується тотожністю людини з собою і безперервністю й що стиль індивідуальності збігається з тотожністю і безперервністю того значення, яке надається їй значущими іншими в безпосередньому оточенні» [9, с. 50]. Інакше кажучи, его-ідентичність у концепції Е. Еріксона – це усвідомлення людиною того, що попри зміни і розвиток, які відбуваються в житті людини, вона залишається свідомою того, що вона та ж сама людина. Проблеми ж виникають тоді, коли людина втрачає відчуття своєї цілісності чи тотожності. Показовим прикладом тут, на думку вченого, будуть підліткові кризи, під час яких молодим людям не завжди легко вдається відповісти на запитання «Хто Я?» через те, що вони не усвідомлюють себе ні дорослими, ні малими, ні свідомими, ні несвідомими тощо, в тому числі й через відсутність їхньої однозначної оцінки у середовищі значущих інших.

Ще одним надзвичайно важливим елементом концепції Е. Еріксона є поняття «Я», котре вже частково було розкрито в розрізі проблеми самості. Згідно з переконанням вченого, його слід використовувати для позначення того, ким людина бачить і відчуває себе у певній конкретній ситуації чи на певному проміжку життя. Для прояснення наведемо вираз «Я аспірант», який є одним з означень «Я» тут і зараз (тоді як суголосний йому вираз «Я втомлений», це один з проявів моєї самості). Втім «Я аспірант» – не єдиний мій прояв у даному проміжку часу, адже одночасно Я ще й чоловік, син, батько тощо. Всі ці Я реінтегруються

в ансамбль моїх соціально визнаних ролей, забезпечуючи тим самим мою «Я-ідентичність» [8, с. 211]

Як бачимо, запропонована нами інтерпретація виокремлених Е. Еріксоном структурних компонентів психіки, дає підстави впевнено стверджувати, що у структурі особистісної ідентичності вчений виокремлював «я-аспект» та «его-аспект», які у єдності своїй формують цілісний та індивідуальний образ людини. Поміж тим, учений, що вважав себе представником «его-психології», зробив спробу показати, що саме «его» забезпечує гармонію між внутрішнім досвідом людини та її соціальним оточенням, тим самим стаючи своєрідним осердям особистості, формуючи фундамент її ідентичності.

Загалом наведені нами твердження та узагальнення чітко вказують на те, що в концепції Е. Еріксона, ідентичність – це не тільки суб'єктивне відчуття власної цілісності, а й деяка зовнішньо задана ознака її тотожності та безперервності. Вона формується на основі віри в тотожність і безперервність образу світу, який поділяє людина разом з іншими значущими для неї людьми. Цей складний взаємозв'язок, як було зауважено вище, найкраще проявляється у підлітковому віці. Саме в цей час, як стверджує дослідник, молода людина починає напружено відшукувати відповідь на запитання «Хто Я?», знаходячи суголосне собі коло спілкування шляхом проб і помилок, тобто приміряючи на себе наявні соціальні зразки та ролі аби знайти в них внутрішню рівновагу та впевненість. Це ж, своєю чергою, означає, що в концепції Е. Еріксона, ідентичність – це не стан, а процес постійного розвитку та набуття людиною необхідних для життя психосоціальних характеристик. Він, як показав учений, супроводжується кризами, які стають закономірним наслідком необхідності здобуття людиною нових соціальних ролей чи необхідних для ефективного функціонування у соціумі навичок.

Попри те, що в роботах Е. Еріксона відсутня чітка та однозначна дефініція особистісної ідентичності (в одних випадках

мова йде про «его-ідентичність», в інших про «я-ідентичність»), його ідеї та теоретичні узагальнення отримали чималий суспільний резонанс. Після публікації головних робіт ученого, феномен ідентичності почав привертати чимало уваги дослідників, серед яких і такі відомі послідовники вченого як А. Ватерман [14], Е. Гіденс [10], Я. Крейб [7,], Дж. Марсія [13] та ін. Звісно, жоден з них не поділяв повністю погляди Е. Еріксона, а тому багато уваги у своїх працях вони приділяли розвитку, доповненню, уточненню та конкретизації його нерідко інтуїтивних висновків. Це швидко зробило Е. Еріксона одним з найпопулярніших та найцитованіших дослідників особистісної ідентичності, що, втім не завжди сприяло проясненню суті цього вкрай неоднозначного феномену.

Незважаючи на те, що у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. учені починають активно використовувати концепт ідентичність для осмислення актуальних проблем людини, суспільства та культури, до сьогодні він має високий рівень неоднозначності. Така ситуація, на думку французького філософа П. Рікера, спричинена тим, що у процесі дослідження особистісної ідентичності, дослідники оминають своєю увагою історично сформований змістовий дуалізм поняття «ідентичність», яке, з одного боку, може бути експліковане як тотожність, що походить від латинського «idem», або як самість, відповідником якій є латинське «ipse». Перше, згідно з висновками французького філософа, спочатку означало «ідентичність-самототожність», що «відповідала об'єктивним або об'єктивізованим характеристикам суб'єкта, який говорить і діє, тоді як ідентичність-самість (ipse)... краще характеризувала суб'єкт, спроможний визначити себе як автора слів і дій, суб'єкт не субстанціональний і не незрушний, а проте відповідальний за сказане ним і зроблене» [4, с. 74].

Слід зазначити, що П. Рікер, констатувавши некоректне ставлення дослідників до внутрішнього дуалізму сучасного терміна ідентичність, не згадує жодного з них. Утім уважне прочитання його роботи «Сам як

інший» («Oneself as another») [5], дає підстави припускати, що тут він апелює насамперед до філософських інтерпретацій ідентичності, серед яких особливе місце в його роботі відводиться гайдеггерівській. Це головним чином викликано тим, що німецький філософ, розглядає самість «як здійснення тут-буття [присутності – уточ. наше], що виникає з походження тут-буття. А походження самості є володіння (Eigen-tum)... Оскільки тут-буття [присутність – уточ. наше], належить зреалізуватися, шляхом присвоєння собі, воно приходять до себе самого, проте, не так ніби самість була якимось вже наявним, але досі ще не досягнутим станом. Швидше тут-буття приходять до себе самого завдяки тому, що присвоєння у приналежність одночасно стає трансформацією у подію (Ereignis)» [11, с. 319–320]. Інакше кажучи, М. Гайдеггер розглядає самість як людське буття у світі. Завдяки самості людина проявляється саме в людському бутті, яке, своєю чергою, може бути справжнім і несправжнім. Так, у випадках, коли людина як тут-буття зорієнтована до наявного сущого, вона проживає несправжнє життя, адже проявляє турботу про речі, що зрештою і її саму перетворює на річ рівнозначно всім іншим речам та робить взаємозамінною або ж невідомого роду людиною. Зовсім інша ситуація спостерігається у випадках, коли вона повертається до вихідного просвіту тут-буття й намагається вловити обрис Буття, який, як видається, вчений витлумачував як простір людських можливостей, що реалізуються крізь призму творчого потенціалу (філософування, поезія, образотворче мистецтво тощо), реалізація котрого розкриває унікальність та покликання людини.

Попри те, що запропонований М. Гайдеггером підхід до інтерпретації концепту самість не позбавлений раціональних моментів, згідно з переконанням П. Рікера, він все ж не позбавлений низки дискусійних моментів. Головним посеред них, на думку французького вченого, залишається вкрай сумнівна спроба М. Гайдеггера зробити «з присутності фундаментальне спо-

лучення між самототожним і буттям-у-світі» [5, с. 375] й тим самим залишити поза увагою напруження, що лежить між «спроможністю і дією» [5, с. 376]. Не менш істотною проблемою залишається й засадниче для всієї філософської спадщини П. Рікера переконання у тому, що самість – це не тотожність, проте вона є важливим аспектом особистісної ідентичності. До того ж французький учений уважає, що самосвідомість не може черпати зміст тільки в ізольованому світі своєї суб'єктивності, а завжди шукає орієнтири у соціальних відносинах та світі культури.

Як бачимо, згідно з переконанням П. Рікера, прояснити вже визрілу у англо-американській філософії кінця ХХ ст. проблематику особистісної ідентичності, можна тільки чітко розрізнивши тотожність і самість, або зовнішню та внутрішню ідентичність та показавши співвідношення між ними. Це, на перший погляд, надзвичайно просте завдання ускладнюється тим, що «ідентичність» передбачає перманентність у часі, яку, як стверджує П. Рікер, досить легко віднайти тільки щодо тотожності або ідентичності – *idem*, бо вона проявляється як числове або якісне відношення. Втім навіть тут не все так однозначно, у випадках коли з'являються велика часова дистанція. Вона зумовлює істотні коливання та відхилення у визначенні тотожності, що П. Рікер прекрасно демонструє на прикладі підсудного, якому інкримінуються певні протиправні дії, а він відмовляється від них. Аби уникнути цієї суперечності, дослідник вводить третій компонент ідентичності – неперервну наступність між першою та останньою стадією розвитку того, кого ми розглядаємо як тотожного індивіда. Цей критерій тотожності, згідно з переконанням ученого, «може бути прикладений до нього, коли зростання чи старіння діють як фактори, котрі зменшують подібність і сприяють нумеричній диверсифікації... Демонстрація цієї послідовності виступає як додатковий чи субститутивний критерій подібності» [5, с. 142–143].

Попри, на перший погляд, цілком виважене виокремлення критеріїв ідентичності

як тотожності, на думку П. Рікера, навіть їхнє використання у єдності не позбавлене загрози для ідентичності щодо критерію перманентності в часу. Показовим прикладом тут, на думку вченого, може стати незмінна структура інструмента у якому послідовно замінені всі деталі. Вона, як стверджує П. Рікер, «підтверджує відносний характер ідентичності, який не проявлявся в античній формулі субстанції, але був встановлений Кантом, котрий відніс субстанцію до категорії відношення, як умову можливості мислити зміну, що сталася з чимось незмінним, принаймні в момент приписування випадковості природі субстанції; перманентність у часі стає таким чином трансцендентальним виявом нумеричної ідентичності» [5, с. 143].

Експлікація перманентності в часі, як основного критерію ідентичності всіх речей, дає можливість П. Рікеру екстраполювати цей критерій на індивідуальний рівень та стверджувати, що перманентність людини у часі проявляється завдяки характеру та промові. Саме вони, згідно з переконанням ученого, виявляють «нас самих», водночас залишаючись полярними, що помітно ускладнює об'єднання тотожності та самості в єдину проблему особистісної ідентичності [5, с. 144]. Звісно, ця складність дещо нівелюється внаслідок того, «що перманентність характеру виражається майже в повному взаємопокладанні проблематики *idem* і проблематики *ipse*» [5, с. 144], втім повною мірою проявляється у промові, яка, передбачаючи вірність собі, «знаменує крайнє розходження між перманентністю самого і перманентністю тотожного як однакового» [5, с. 144].

У прагненні розкрити незмінну присутність дихотомії тотожності та самості у проблематиці особистісної ідентичності, П. Рікер вдається до ґрунтового аналізу характеру, під яким він розуміє «сукупність визначальних рис, які дозволяють реідентифікувати людський індивід як тотожний» [5, с. 144], водночас ставлячи під сумнів його незмінність. Характер, як показує учений на прикладі формування звички, має тенденцію до зміни, яка супроводжується

витісненням одних рис та становленням інших, тим самим знаменуючи перекривання *ipse* (експліковане як «Ось я!») з боку *idem*. На його думку, «саме через те, що друга натура, мій характер це Я тотожний самому собі, я сам *ipse*, але це *ipse* заявляє про себе як про *idem*», бо кожна звичка «сприйнята і перетворена на стійку диспропорцію постає як певна риса, – точніше, риса характеру, – тобто як знак відмінності, за яким можна впізнати особу, реідентифікувати її як ту ж саму» [5, с. 147–148].

Слід зазначити, що розглядаючи процес надбання звички як складника характеру, П. Рікер водночас показує проникнення іншого до складу себе самого. Ця особливість, на думку вченого, вибудовується на основі схильності індивідів (і навіть колективів) формувати свою ідентичність на основі інтеріоризації «цінностей, норм ідеалів, моделей, героїв, в яких особи чи спільність себе впізнають» [5, с. 148]. У процесі такої інтеріоризації відбувається сприйняття інакшості, яка поступово інкорпорується до складу характеру і «спонукає його до вірності, а отже, до самодотримання» [5, с. 148]. Таким чином полюси ідентичності знову сходяться, ще раз підтверджуючи, що «не можна осмислити до кінця *idem* особи без *ipse*, навіть коли одне перекриває інше» [5, с. 148]. Така ситуація викликана тим, що ціннісні орієнтації, так само як звичка, стають тим, що допомагає людині впізнавати себе, бо вони відповідають (або не відповідають) її характерові.

Експлікуючи характер як той елемент який забезпечує «ідентичність нумеричну, ідентичність якісну, неперервну наступність у змінах і, нарешті, перманентність у часі, яка визначає тотожність», П. Рікер залишається водночас свідомим того, що його не можна експлікувати як особистісну ідентичність, з огляду на те, що він виражає «що», не даючи між тим відповіді на запитання «хто?». Відшукати відповідь на це запитання, на думку П. Рікера, ми можемо тільки апелюючи до самості, яка передбачаючи унікальність, водночас виключає всяку можливість для тотожності. Самість, як стверджує вчений, закладає підвалини

для постання, зовсім іншої, ніж характер, моделі перманентності в часі та проявляється у вірності даного слова. Саме в цьому дотриманому я, П. Рікер вбачає «емблематичне відображення ідентичності, полярно протилежної ідентичності характеру. Дотримане слово обумовлює певну самостійність (*maintien de soi*), воно не дозволяє собі бути вписаним, подібно характеру, у вимір чогось загальнішого, ніж вимір питання “хто?”» [5, с. 150]. Таким чином я, як стверджує П. Рікер, робить своєрідний виклик часові, заперечує зміни, стверджуючи, що «навіть якщо зміниться моє бажання, навіть якщо зміниться моя думка чи моя схильність, “я дотримаю”» [5, с. 151].

Згідно з переконанням П. Рікера, я, проявлене у дотриманні слова дуже точно розкриває прірву між ідентичністю як тотожністю та ідентичністю як самістю й тим самим актуалізує пошук опосередкування, яким, на думку вченого, може бути наративна ідентичність, що незмінно «коливається між двома граничними станами, нижньою межею, де перманентність у часі виражає злиття *idem* та *ipse*, а вищою межею, де ставиться про ідентичність *ipse* без допомоги й опри на *idem*» [5, с. 151]. Ця тенденція досить чітко проявляється у випадках, коли людина читає літературні оповіді, які, на думку вченого, можуть бути експліковані як життєве здійснення практичної мудрості, або досвід, який кожний читач бажаючи того чи ні, приміряє до себе, оскільки це допомагає йому віднайти ресурси для кращого розуміння свого власного життя. У процесі цієї діяльності створюються численні уявні варіації, в яких Я перстає бути характером, тобто самототожним собі, а перетворюється на персонажа, що перебуває у різноманітних ситуаціях. Це призводить до того, що Я, як персонаж літературної історії, постає Іншим, водночас віднаходячи в собі новий досвід, нові ціннісні орієнтири, а подекуди навіть нове минуле.

Подібна ситуація, згідно з переконанням П. Рікера проявляється і у тих випадках, коли Я розповідає історії (наприклад, наративізуючи характер), конструюючи

розповідь про себе як про героя власної розповіді, і водночас як Іншого, цілісність та ідентичність якого гарантована внутрішньою єдністю самого наративу. Показовим прикладом тут може бути автобіографічна історія, у якій Я структурує свою пам'ять про минуле вибірково обираючи історії про самого себе, тим самим експлікуючи себе одночасно і як Автора і як Героя. Зауважимо, що така структуризація власного досвіду ніколи не відбувається у просторі чистої свідомості, бо репрезентація Я завжди передбачає Іншого – Читача, або ж того, хто в певній життєвій ситуації розраховує на мене. Завдяки цьому, Інший стає співавтором моєї розповіді про мене, бо тільки він має можливість втримати зміст розповіді (фактично моє Я), надаючи їй буття [5, с. 188]. Це ж, своєю чергою, означає, що аби стати собою, я маю враховувати, що моя розповідь про мене існує тільки в момент прочитання Іншим (Читачем). Саме він покладаючись на моє самодотримання, припиняє мої блукання у широті можливостей, задаючи моє самоствердження як Самого. Таким складним чином, П. Рікер підводить до того, що моя особистісна ідентичність проявляється у вигляді наративної ідентичності, яка виникає у процесі розповіді, що має внутрішню цілісність композиції, тим самим забезпечуючи єдність всіх можливих відмінностей, що виникають протягом життя під впливом Інших (літературних персонажів, культури тощо).

Як бачимо, детально пропрацьований П. Рікером наративний підход, дає всі підстави сумніватися у спроможності експлікувати особистісну ідентичність тільки як тотожність (групі, ролі народів тощо), оскільки таким чином знівелюємо індивідуальну унікальність, так само ми не можемо розглядати її виключно як самість, адже в такому випадку вона має черпати свій зміст в ізольованому світі своєї суб'єктивності. Своєрідним опосередкуванням між самістю і тотожністю, як показав П. Рікер, може стати наративна ідентичність, яка вибудовується завдяки прочитанню літературних текстів, у про-

цесі якого ми отримуємо можливість уявити себе Іншим (персонажем розповіді) та отримати досвід та цінності, які дозволяють сформуванню наших власних життєвих орієнтирів. Водночас нарративна ідентичність проявляється в розповіді про себе, яка, з одного боку, покладає мене як того Іншого, який дає можливість мені з'явитися як Я суголосне очікуванням цього Іншого, а з іншого – завдяки цілісності розповіді

про фрагментарні події мого життя, забезпечує неперервність моєї ідентичності, не передбачаючи при цьому її незмінність. Це ж, своєю чергою, означає, що особистісна ідентичність – це теж саме, що й нарративна ідентичність, яка проявляється в розповіді, з допомогою якої людина намагається балансувати між тотожністю і самістю, між зовнішнім і внутрішнім, між індивідуальним та суспільним.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Алексєєва, К. І.** (2012). Ситуаційні умови нарративної ідентичності. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках*, 2.22, 258–264.
2. **Ортега-і-Гасет, Х.** (1965). Бунт мас. Видання ООЧСУ, 158.
3. **Петранюк, А. І.** (2023). Інформаційно-мережевий простір як форма соціальної організації. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»*, 14(1), 203–213. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.203-213](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.203-213).
4. **Рікер, П.** (2002). Інтелектуальна автобіографія. Любов і справедливість. Дух і літера, 114.
5. **Рікер, П.** (2000). Сам як інший. Дух і літера, 458.
6. **Bauman, Z.** (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121-129. doi:10.1017/S096402820100009X
7. **Craib, I.** (1998). *Experiencing Identity*. Sage, 208.
8. **Erikson, E.** (1950). *Childhood and society*. Norton & Company, 397.
9. **Erikson, E.** (1994). *Identity Youth and Cris.* Norton & Company, 336.
10. **Giddens, A.** (1991). *Modernity and Self identity: Self and society in late modern age*. Polity Press, 264.
11. **Heidegger, M.** (1989). *Beiträge zur Philosophie*. Vittorio Klostermann Verlag, 522.
12. **Hogg, M., & Abrams, D.** (1999). Social identity and social cognition: Historical background and current trends. *Abrams & Hogg (Eds.), Social identity and social cognition*. Blackwell, 1-25.
13. **Marcia, J. E.** (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment,” and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119–133. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x>.
14. **Petraniuk, A., Storozhuk, S., & Kryvda, N.** (etc.) (2023). Toward a Healthy Society: When Trauma Affects Group Identity. *Wiad Lek.*, 76(8), 1874–1882. <http://doi.org/10.36740/WLek202308123>. PMID: 37740984.
15. **Waterman, A. S.** (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning (50-42). In Adams G. R., Gullotta T. P. & Montemayor R. (eds.) *Adolescent identity formation*. Sage, 256.

REFERENCES

1. **Aliksieieva, K. I.** (2012). Sytuatsiini umovy naratyvnoi identychnosti. [Situational conditions of narrative identity]. *Epistemolohichni doslidzhennia v filosofii, sotsialnykh i politychnykh naukakh. [Epistemological research in philosophy, social and political sciences]*, 2.22, 258–264 [in Ukrainian].
2. **Ortega y Gasset, J.** (1965). *Bunt mas.* [The Revolt of the Masses]. Vydannia OОChSU, 158. [in Ukrainian].

3. **Petraniuk, A.** (2023). Informatsiino-merezhevyi prostir yak forma sotsialnoi orhanizatsii. [Information and Network Space as a Form of Social Organization]. *Naukovyi zhurnal «Humanitarni studii: pedahohika, psykhohiia, filosofii»*. [*Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*], 14(1), 203-213. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.203-213](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.203-213) [in Ukrainian].
4. **Ricœur, P.** (2002). Intelektualna avtobiohrafiiia. [Intellectual Autobiography. Love and Justice]. *Liubov i spravedyvist. Dukh i litera*, 114. [in Ukrainian].
5. **Ricœur, P.** (2000). Sam yak inshyi. [Oneself as another]. *Dukh i litera*, 458. [in Ukrainian].
6. **Bauman, Z.** (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121–129. <http://doi.org/10.1017/S096402820100009X> [in English].
7. **Craib, I.** (1998). *Experiencing Identity*. Sage, 208 [in English].
8. **Erikson, E.** (1950). *Childhood and society*. Norton & Company, 397 [in English].
9. **Erikson, E.** (1994). *Identity Youth and Cris*. Norton & Company, 336 [in English].
10. **Giddens, A.** (1991). *Modernity and Self identity: Self and society in late modern age*. Polity Press, 264 [in English].
11. **Heidegger, M.** (1989). *Beitr ge zur Philosophie*. Vittorio Klostermann Verlag, 522 [in German].
12. **Hogg, M., & Abrams, D.** (1999). Social identity and social cognition: Historical background and current trends. *Abrams & Hogg (Eds.), Social identity and social cognition*. Blackwell, 1-25 [in English].
13. **Marcia, J. E.** (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment,” and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 119–133. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x> [in English].
14. **Petraniuk, A., Storozhuk, S., & Kryvda, N.** (etc.) (2023). Toward a Healthy Society: When Trauma Affects Group Identity. *Wlad Lek.*, 76(8), 1874–1882. <http://doi.org/10.36740/WLek202308123>. PMID: 37740984 [in English].
15. **Waterman, A. S.** (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning (50-42). In Adams G. R., Gullotta T. P. & Montemayor R. (eds.) *Adolescent identity formation*. Sage, 256 [in English].

Олександр ПРИТУЛА

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізький національний університет
<https://orcid.org/0000-0001-8800-8207>

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються основні громадянські якості особистості, зокрема уміння захищати свої інтереси, поважати інтереси та права інших, що має формуватися з раннього дитинства в межах виховання асертивності як здатності особи діяти незалежно від зовнішнього впливу й оцінок, упевнено відстоювати свої права, поважаючи права інших.

Проаналізовано громадянську гідність як квінтесенцію громадянського виховання особистості. Громадянська гідність як важлива громадянська якість допомагає особі усвідомити своє місце в суспільстві, свої права й обов'язки, відчути персональну відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та самою собою і визначає в кінцевому підсумку її громадянську поведінку.

Відзначається, що почуття громадянської гідності передбачає переживання позитивного ставлення до самого себе як громадянина й вимагання такого самого ставлення з боку інших, допомагає людині усвідомити своє місце в суспільстві, свій громадянський обов'язок, відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та самою собою і визначає її громадянську поведінку. За результатами виховання окреслених вище громадянських якостей і чеснот відбувається становлення патріота і громадянина України. При цьому як патріот людина відчуває любов до своєї Батьківщини, а як громадянин вона усвідомлює свої обов'язки перед нею.

Ключові слова: громадянське виховання, асертивність, громадянська якість, громадянська гідність, суспільна цінність, громадянська вихованість, патріотизм.

Olexandr PRYTULA

FORMATION OF CIVIC QUALITIES OF THE PERSONALITY

The article examines the basic civic qualities of the personality, in particular, the ability to protect one's interests, respect the interests and rights of others, which should be formed from early childhood within the framework of the education of assertiveness as a person's ability to act independently of external influence and assessments, to confidently defend one's rights while respecting the rights of others.

Civic dignity as the quintessence of civic education of the individual is analyzed. Civic dignity as an important civic quality helps a person to realize his place in society, his rights and responsibilities, to feel personal responsibility towards compatriots, the Motherland and himself, and ultimately determines his civic behavior.

It is noted that a sense of civic dignity involves experiencing a positive attitude towards oneself as a citizen and demanding the same attitude from others, and helps a person to realize his place in society, his civic duty, responsibility to his compatriots, the Motherland and himself, and determines his civic behavior as a result of education of the civic qualities and virtues outlined above, the formation of a patriot and citizen of Ukraine takes place. At the same time, as a patriot, a person feels love for his Motherland, and as a citizen, he is aware of his duties to it.

Key words: civic education, assertiveness, civic quality, civic dignity, social value, civic education, patriotism.

Постановка проблеми. Гостра потреба у формуванні громадянських якостей особистості актуалізувалася в умовах повномасштабної війни, яку розпочала Російська Федерація проти України і всього цивілізованого світу. В умовах, коли окупаційна влада реалізує цілеспрямовану політику знищення української громадянської ідентичності через інститути формальної і неформальної освіти, значення громадянських якостей особистості усвідомлюється як ніколи.

У процесі формування громадянських якостей особистості не менш важливим є здатність брати участь у громадському житті, що в ідеалі має доповнюватися здатністю людини до самовизначення, яку С. Гончаренко вважає однією з найважливіших громадянських якостей в умовах сьогодення. Вона допомагає сучасній людині «розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності» [5, с. 75]. Ця теза підтверджує необхідність розвитку умінь і навичок адаптації до всього нового, що є критично важливим у часи швидкоплинних соціальних змін, які вимагають постійного пристосування до економічних змін, нових соціально-політичних реалій або інших обставин, і розвитку здатності ефективного вирішення проблем, які часто не можливо передбачити заздалегідь [7].

Аналіз останніх публікацій за темою дослідження. Для дослідження особливостей громадянських якостей особистості доречним є категоріальний апарат і методологічні підходи, розроблені в концепціях наступних дослідників: О. Артюшенко, І. Беха, В. Бобрицького, С. Вдовіченка, С. Гончаренка, О. Гук, Л. Зубрицької, Л. Карпушевої Н. Марущак, Т. Продан, Т. Ремех, О. Сухомлинської, Т. Ціпан, Т. Швець і багатьох інших.

Незважаючи на досить широке представлення наукових напрацювань, проблема сучасної філософії громадянського виховання особистості-захисника Вітчизни, особливо в історіософському та світоглядно-виховному аспектах, представлена ще не достатньо повно.

Мета дослідження – розкрити громадянські якості особистості як орієнтири становлення українського громадянина.

Виклад основного матеріалу. Здатність брати участь у громадському житті уможливує інші складові громадянської компетентності, які представлені в чинній Концепції розвитку громадянської освіти в Україні та інших документах:

– комунікативні вміння, зокрема навички спілкування, встановлення конструктивних відносин з іншими людьми, уміння дебатовати, вести діалог, обговорювати суспільні проблеми в публічному просторі;

– солідарність, емпатія, навички розв'язання соціальних суперечностей і врегулювання конфліктів, здатність взаємодіяти з опонентами, представниками інших культур, здатність до співпраці та волонтерської діяльності;

– установка на відповідальну суспільну діяльність, громадянська активність, громадянська позиція, знання способів участі в суспільно-політичному житті та вміння їх застосовувати на практиці; відповідальність у реалізації своїх прав і обов'язків, що необхідні для участі в громадському житті;

– готовність діяти в умовах невизначеності, відповідально робити вибір й ухвалювати обґрунтовані рішення на основі усвідомленого й виваженого вибору [15, с. 39; 13].

Уміння захищати свої інтереси, поважати інтереси та права інших є важливішою громадянською якістю, яка також має формуватися з раннього дитинства. Для характеристики цієї якості варто зупинитися на понятті асертивності (від англ. *assertion* – «наполягати на своєму»), яка характеризує здатність людини незалежно від зовнішніх факторів самостійно регулювати власну поведінку, нести відповідальність за неї, упевнено й гідно відстоювати свої права, поважаючи при цьому права інших. Асертивність часто розглядають як базисну інтегративну рису особистості, яка характеризує рівень її соціальних досягнень. Розвинута асертивність дає змогу людині ефективно вибудовувати свою поведінку з урахуванням конкретних умов і

прийнятих соціальних норм. Така поведінка «є прямою, відкритою, що не має цілю причинити шкоду іншим людям» [17, с. 259].

Концепція асертивності сформувалася в середині ХХ ст. на основі дослідження американського психолога А. Солтера та ключових положень гуманістичної психології. Асертивність – здатність людини конструктивно відстоювати свої права, відстоювати власні погляди, не порушуючи при цьому права інших. Вона характеризує здатність оптимально реагувати на критику та вміння говорити «ні» собі й іншим, а також самостійно регулювати свою поведінку та відповідати за неї. Асертивну поведінку розглядають як «оптимальний, найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії на протигагу двом найпоширенішим деструктивним способам – маніпулюванню та агресивності» [6], а також пасивності. На відміну від агресивної поведінки, коли людина ставить свої потреби вище за потреби інших, часто таким чином провокуючи конфлікт, або пасивної поведінки, коли людина не чинить супротиву в ситуації порушення власних прав, асертивна передбачає партнерство, збереження поваги у найскладніших ситуаціях.

Для виховання асертивної поведінки доречні всі виховні засоби в родині, дошкільному закладі та школі. Серед них напевно найвагомішу роль відіграє особистий приклад батьків і вихователів. На жаль, далеко не всі батьки й вихователі здатні бути таким прикладом, адже самі були виховані в іншій системі. Крім того, здатність людини відстоювати свої права, не порушуючи при цьому права іншої людини, варто розвивати в будь-якому віці. У цьому зв'язку ключову роль відіграють засоби громадянської освіти на всіх освітніх рівнях, що покликані розвивати «громадянськість» як морально-духовний стан свідомості особистості. Цей стан, як зазначає С. Рябов, «зумовлюється обізнаністю людини щодо своїх прав і обов'язків, власних інтересів і можливостей їх реалізації в суспільстві», і утверджується «на підставі досвіду співіснування з громадою» [цит. за 3, с. 10].

У чинній Концепції розвитку громадянської освіти в Україні вміння захищати свої інтереси й поважати інтереси та права інших відображено через такі громадянські компетентності, як «розуміння та сприйняття цінності прав і свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших; здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки / позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб» [13]. Для розвитку цих компетенцій важливу роль відіграють суспільствознавчі дисципліни, а також спеціальні курси з громадянської освіти, які мають «будуватись не лише на основі національної культури і національних цінностей, а й з урахуванням загальноцивілізаційної спадщини людства, плюралізму, прагненням до універсалізації загальних правил та цінностей» [8, с. 100].

Наприклад, курс із прав людини покликаний поглибити знання учнів з найважливішого для життя в демократичному суспільстві аспекту правової науки – права і свободи людини і громадянина. У межах такого курсу учні знайомляться з важливою інформацією щодо прав і свобод людини, а також через самостійну роботу, роботу в парах і групову роботу покращують свою обізнаність із цих питань. Під час вивчення подібних курсів важливо розвивати вміння учнів ставити питання та знаходити на них відповіді, встановлювати зв'язки між вивченим і новим матеріалом та висловити свою думку. Працюючи з підручником і додатковою літературою, учні читають казки на тему прав людини, виконують пізнавальні завдання, розбирають правові ситуації та задачі, терміни, знайомляться з біографічними даними відомих правозахисників, фрагментами і зразками юридичних документів, практичними порадами та довідковою інформацією тощо. Робота учнів із таким матеріалом стимулює їх роздуми щодо відповідності навколишньої дійсності міжнародним стандартам із прав людини, а також підштовхує до дій, що спрямовані на дотримання прав людини для всіх. Крім того, завдяки участі у дискусіях і дебатах із численних питань, що сто-

суються прав людини, в учнів формується власне ставлення до питань прав і свобод людини, до держави як інституту правового захисту, а також усвідомлюються власні можливості захистити свої права. Важливу роль у вивченні проблематики прав людини відіграють інтерактивні методи навчання й різноманітні педагогічні технології розвитку критичного мислення, адже демократичні цінності формує також стиль навчання, а не тільки його зміст. Тому на уроках рекомендовано систематичне проведення дискусій, рольових та ділових ігор, моделювання ситуацій, вирішення різноманітних проблем і задач, проектування, проведення мозкових штурмів, екскурсій, соціологічних опитувань тощо [7].

Найкращим полем відпрацювання умінь захисту своїх інтересів є досвід співіснування з громадою, участь у діяльності громадських організацій, шкільному або студентському самоврядуванні. Наприклад, участь у студентському самоврядуванні дає змогу молодій людині набутти навичок організації навчально-пізнавальної діяльності, розвинути здібності, нахили, отримати можливість спілкування, самовизначення (через різноманітні гуртки, шкільні театри, музеї, клуби тощо), реалізовувати волонтерські проекти (допомога ветеранам праці, інвалідам, постраждалим із зони бойових дій, шевство над будинками дитини та ін.), брати участь у природоохоронній роботі [11, с. 881], інших громадянських ініціативах.

Набуті вміння мислити критично, робити власні висновки, захищати особисті інтереси, поважати інтереси та права інших і відпрацювання їх на практиці зумовлюють **становлення громадянської гідності людини** як квінтесенції громадянського виховання особистості.

У філософських словниках термін «гідність людини» (від лат. dignus – «цінний», «відповідний», dignitation – «репутація») трактується як категорія етики і природного права, яка характеризує цінність людської особистості, що визнана самою людиною та її соціальним оточенням. Гідність або достойність також визначають як «поняття

моральної свідомості, яке виражає уявлення про цінність кожної людини як моральної особистості, а також... особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства» [12, с. 33].

Досліджуючи релігійні й морально-етичні підвалини права на людську гідність, С. Вдовиченко та В. Кампо, зазначають, що усвідомлення власної гідності залежить від рівня розвиненості духовного «Я» особи. Зокрема, у Біблії, яку справедливо вважають духовним джерелом формування засад законодавства та його реалізації, говориться: «Усі люди наділені гідністю. Творячи людину за своїм образом і подобою, наділив її почуттям самоповаги, власної гідності й достоїнства. Отже, всі люди мають природне право на гідність, незалежно від їх майнового стану, соціального походження тощо, бо вони створені за образом Божим» [4, с. 58]. Тож, продовжують свою думку автори, «людина як Боже створіння гідна того, щоб жити у пристойних природних і соціальних умовах, керувати собою, а також гідна ставлення до себе як до суб'єкта морального вибору... У сучасних умовах людська гідність залишається тією найвищою цінністю, яку мають боронити людство, держава і суспільство» [4, с. 58–59].

Сьогодні право на гідність кожної людини і громадянина закріплено в конституціях багатьох держав і міжнародних документах. Зокрема, у Конституції України, як і в більшості міжнародних документів з прав людини, гідність визнається «найвищою соціальною цінністю». У тексті Конституції зазначено: «Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах... кожен має право на повагу до його гідності» [10]. Цими положеннями визнається, що гідність людини ґрунтується на принципі моральної рівності всіх людей, що незалежно від соціального стану, расової, релігійної, національної, професійної чи іншої належності, гідністю володіє кожна людина.

Похідне від поняття людської гідності почуття громадянської гідності трактують як усвідомлення особою власної громадської ваги та громадського обов'язку» [1,

с. 7], «переживання громадянином позитивного ставлення до самого себе і вимагання ним такого самого ставлення з боку інших з огляду на цінності своєї держави. Також переживання власної громадянської гідності передбачає дотримання принципу рівності в оцінці й спілкуванні з представниками інших держав. В основі громадянської гідності особистості лежить повага до прав і свобод людини, суспільна мораль, а також діяльність, спрямована на їх захист» [19].

Моральне обґрунтування прав людини як взаємних зобов'язань, зазначає Т. Продан, ґрунтується на принципі моральної поваги до всіх людей і так званому вольовому моменті. Принцип моральної поваги трактують як право бути рівноправним та автономним членом світової спільноти. Це право для кожної людини є підставою вимагати поваги до себе заради неї самої. При цьому права не дані від природи чи Бога, натомість вони надаються або встановлюються як взаємні зобов'язання. До встановлення прав причетний «вольовий момент» – спільне рішення визнати себе носіями прав. «Визнавати себе носієм прав та із взаємністю до визнання іншого як суб'єкта прав означає поважати іншу особу. Отже, трансформація взаємних зобов'язань у взаємовизнанні моральні права становить джерело самоповаги та почуття власної гідності» [14, с. 20–21].

Крім того, варто враховувати, що з позиції соціальної психології гідність – це передусім якість особистості, яка формується з раннього віку й лише коригується під впливом соціального середовища. Громадянська гідність формується на основі почуття власної гідності людини, повазі й вимогливості до самого себе як громадянина, особистих уявленнях про честь громадянина, гідну і негідну поведінку стосовно держави та суспільства. Формування гідності, у тому числі громадянської, «це усвідомлення людиною вимог суспільства, контроль за своїми думками і вчинками, їх аналіз і самооцінка» [1, с. 7].

Почуття громадянської гідності І. Бех та О. Сухомлинська у своїх працях характеризують як одну з найважливіших грома-

дянських якостей. При цьому І. Бех поряд із громадянською гідністю виокремлює інші якості, що її доповнюють, – громадянська свідомість, почуття громадянської відповідальності й обов'язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, суспільна ініціативність, громадянська дисциплінованість, національна гідність, готовність захищати Батьківщину, піклування про державну мову, про природу, правосвідомість, громадянська активність, вірність, політична воля, прихильність до загальнолюдських цінностей, повага до національних традицій, державний оптимізм [2, с. 4–5]. А О. Сухомлинська наголошує на принциповій значущості громадянської гідності та таких якостей, як любов до свого народу, краю, Вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська самосвідомість, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки [16, с. 22].

Громадянська гідність як важлива громадянська якість допомагає особі усвідомити своє місце в суспільстві, свої права й обов'язки, відчути персональну відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та самою собою і визначає в кінцевому підсумку її громадянську поведінку. Її становлення відбувається поступово, як і формування інших згадуваних вище громадянських якостей людини – через постійне підвищення якості її знань, зміцнення переконань щодо держави, громадянського суспільства, самої себе як громадянина України та відповідну поведінку [9, с. 215].

Становлення громадянської гідності щільно пов'язане з поняттям громадянської вихованості й морально-етичною складовою громадянськості особисті. При цьому громадську вихованість трактують як «сукупність стійких якостей особистості, яка визначає її здатність активно діяти задля держави, інших людей, природи, самої себе на основі сформованих знань громадянознавчої спрямованості і громадянських ставлень» [18, с. 23]. А мораль-

но-етичні компоненти громадянськості охоплюють відчуття свободи та відповідальності, сприйняття суспільних цінностей і дотримання соціальних норм, глибоке усвідомлення своїх прав та обов'язків та установку на активну участь у справах суспільства й держави [19], повагу й довіру до інших людей, соціальних і державних інститутів, здатність виконувати свої обов'язки, керуючись патріотичними, національними й інтернаціональними почуттями [5, с. 75].

Українці продемонстрували свою громадянську гідність як найвищу громадянську якість на Майдані 2014 року, який на честь масового та тривалого протесту громадян проти свавілля корупційної та проросійської влади назвали Революцією гідності. На той час «кожний свідомий громадянин зрозумів свій громадянський обов'язок, свою громадянську позицію. Якщо не я, то хто замість мене? Люди вийшли на Майдан захистити свої переконання, відстояти свою позицію» [1, с. 9]. Пізніше усвідомлення свого громадянського обов'язку побудило тисячі українців зі зброєю в руках встати на захист своєї Батьківщини. «Якщо не я, то хто замість мене?» – думають і промовляють тисячі українських воїнів, демонструючи свою громадянську гідність. Громадянську гідність як «морально-психологічну чесноту, що вибудовує відповідну структуру особистої поведінки – високоморальної, патріотичної, християнської» [1, с. 11], потрібно виховувати всіма можливими виховними засобами.

Висновки. Уміння захищати свої інтереси та відстоювати свої права, здатність з повагою ставитися до інтересів і прав інших є важливішими громадянськими якостями, які мають формуватися з раннього дитинства в межах виховання асертивності як здатності особи діяти незалежно від зовнішнього впливу та оцінок, упевнено відстоювати свої права, поважаючи права інших. На більш пізніх етапах соціалізації розвиток відповідних умінь та інших громадянських компетенцій забезпечують суспільствознавчі дисципліни, передусім спеціальні курси з громадянської освіти та прав людини, а також участь у діяльності громадських організацій, шкільному або студентському самоврядуванні.

Квінтесенцією громадянського виховання особистості є становлення її громадянської гідності як однієї з найважливіших громадянських якостей. Почуття громадянської гідності передбачає переживання позитивного ставлення до самого себе як громадянина й вимагання такого самого ставлення з боку інших, допомагає людині усвідомити своє місце в суспільстві, свій громадянський обов'язок, відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та самою собою і визначає її громадянську поведінку. За результатами виховання окреслених вище громадянських якостей і чеснот відбувається становлення патріота і громадянина України. При цьому як патріот людина відчуває любов до своєї Батьківщини, а як громадянин вона усвідомлює свої обов'язки перед нею.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Артюшенко, О.** (2017). Гідність як цінність буття українського суспільства. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. Вип. 10. С. 7–12.
2. **Бех, І. Д.** (1998). Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості. *Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства*: зб. наук. ст. Черкаси. С. 3–6.
3. **Бобрицький, В. І.** (2019). Феномен громадянської освіти у філософському, соціальному і освітньому контекстах. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. Випуск 11 (3). С. 7–19.
4. **Вдовіченко, С., & Кампо, В.** (2012). Право на людську гідність: українська теорія і практика у контексті європейського досвіду. *Вісник Конституційного Суду України*. 2012. № 4. С. 55–62.

5. **Гончаренко, С.** (2012). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. **Гук, О.** (2012). Асертивність як складова культури демократичного врядування. *Демократичне врядування: науковий Вісник*. Вип. 9. URL: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2022/feb/26892/guk.pdf>.
7. **Гупан, Н., & Прометун, О.** (2008). Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини*. Умань. № 27. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Hupan_Nestor/Formuvannia_krytychnoho_myslennia_uchniv_u_protseji_navchannia_prav_liudyny/.
8. **Зубрицька, Л. Й., & Побережник, А. Я.** (2018). Громадянська освіта у творчості Сергія Рябова як спосіб поширення та утвердження цінностей громадянського суспільства. *Наукові записки кафедри політології НАУКМА*. Вип. 1. С. 95–107.
9. **Карпушевська, Л. Р.** (2016). Теоретико-методологічні засади становлення громадянських якостей вихованців інтернатних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 20 (1). С. 210–222.
10. Конституція України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/Z960254K>.
11. **Кремень, В. Г.** (Ред). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
12. **Марущак, Н. В.** (2018). Деякі аспекти розуміння людської гідності у працях видатних представників філософської думки Нового часу. *Forum Prava*. (4). С. 33–41.
13. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#n299>.
14. **Продан, Т.** (2017). Людська гідність між мораллю і правом. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. Вип. 9. С. 18–25.
15. **Ремех, Т. А.** (2018). Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. № 2. С. 34–41.
16. **Сухомлинська, О.** (1999). Ідеї громадянськості й школа в Україні. *Шлях освіти*. № 4. С. 20–25.
17. **Фальова, О. Є.** (2015). Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Вип. 50. С. 258–267.
18. **Ціпан, Т. С.** (2012). Педагогічні умови громадянського виховання підлітків у дитячо-юнацьких об'єднаннях: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ціпан Тетяна Степанівна. Рівне. 23 с.
19. **Швец, Т. Е.** (2001). Громадянськість особистості як основний критерій ставлення громадянського суспільства. *Держава і право. Ін-т держави і права ім. В. Корецького*. № 9. С. 517–527. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shvec_tezi.pdf.

REFERENCES

1. **Artiushenko, O.** (2017). Hidnist yak tsinnist buttia ukrainskoho suspilstva [Dignity as a value of being in Ukrainian society]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Seriiia filos.-politoh. studii. Issue 10. P. 7–12 [in Ukrainian].
2. **Bekh, I.D.** (1998). Psykholoho-pedahohichni umovy vykhovannia u molodi hromadianskosti. Hromadianske vykhovannia molodi v umovakh transformatsii suspilstva: zb. nauk. st. [Psychological-pedagogical conditions of citizenship education in young people] / *Collection of scientific articles*. Cherkasy. P. 3–6 [in Ukrainian].
3. **Bobrytskyi, V.I.** (2019). Fenomen hromadianskoi osvity u filosofskomu, sotsialnomu i osvitnomu kontekstakh [The phenomenon of civic education in philosophical, social and educational contexts]. *Osvitnii dyskurs: zbirnyk naukovykh prats. Collection of scientific works*. Issue 11 (3). P. 7–19 [in Ukrainian].
4. **Vdovichenko, S., & Kampo, V.** (2012). Pravo na liudsku hidnist: ukrainska teoriia i praktyka u konteksti yevropeiskoho dosvidu [The right to human dignity: Ukrainian theory and

practice in the context of European experience]. *Visnyk Konstytutsiinoho Sudu Ukrainy*. 2012. № 4. P. 55–62 [in Ukrainian].

5. **Honcharenko, S.** (2012). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].

6. **Huk, O.** (2012). Asertyvnist yak skladova kultury demokratychnoho vriaduvannia [Assertiveness as a component of the culture of democratic governance]. *Demokratychnе vriaduvannia: naukovyi visnyk. Scientific Bulletin*. Issue 9. Retrieved from: <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2022/feb/26892/guk.pdf> [in Ukrainian].

7. **Hupan, N. & Prometun, O.** (2008). Formuvannia krytychnoho myslennia uchniv u protsesi navchannia prav liudyny [Formation of students' critical thinking in the process of teaching human rights]. Psykholoho-pedahohichni problemy sil'skoi shkoly: zbirnyk nauk. Prats. *Collection of scientific works / Umanskyi derzh. ped. un-t im. P. Tychyny*. Uman. № 27. Retrieved from: https://chtyvo.org.ua/authors/Hupan_Nestor/Formuvannia_krytychnoho_myslennia_uchniv_u_protsesi_navchannia_prav_liudyny/ [in Ukrainian].

8. **Zubrytska, L.Y., & Poberezhnyk, A.Ya.** (2018). Hromadianska osvita u tvorchosti Serhiia Riabova yak sposib poshyrennia ta utverdzhennia tsinnosti hromadianskoho suspilstva [Civic education in the work of Serhiy Ryabov as a way of spreading and affirming the values of civil society]. *Naukovi zapysky kafedry politolohii NaUKMA*. Issue 1. P. 95–107 [in Ukrainian].

9. **Karpushevska, L.R.** (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady stanovlennia hromadianskykh yakosti vykhovantsiv internatnykh zakladiv [Theoretical and methodological foundations of the formation of civic qualities of pupils of residential institutions]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Issue 20 (1). P. 210–222 [in Ukrainian].

10. Konstytutsiia Ukrainy vid 28.06.1996 № 254k/96-VR [Constitution of Ukraine from June 28 1996, No. 254k/96-VR]. Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/Z960254K> [in Ukrainian].

11. **Kremen, V.H.** (Red). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian].

12. **Marushchak, N.V.** (2018). Deiaki aspekty rozuminnia liudskoi hidnosti u pratsiakh vydatnykh predstavnykiv filosofskoi dumky Novoho chasu [Some aspects of the understanding of human dignity in the writings of prominent representatives of modern philosophical thought]. *Forum Prava*. (4). P. 33–41 [in Ukrainian].

13. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 zhovtnia 2018 r. № 710-r Kyiv [On the approval of the Concept of development of civic education in Ukraine. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of October 3, 2018 No. 710]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#n299> [in Ukrainian].

14. **Prodan, T.** (2017). Liudska hidnist mizh moralliu i pravom [Human dignity between morality and law]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*. Seria filos.-politoh. studii. Issue 9. P. 18–25 [in Ukrainian].

15. **Remekh, T.A.** (2018). Sutnist i struktura hromadianskoi kompetentnosti uchnia Novoi ukrainskoi shkoly [The essence and structure of civic competence of a student of the New Ukrainian School]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 2. P. 34–41 [in Ukrainian].

16. **Sukhomlynska, O.** (1999). Idei hromadianskosti y shkola v Ukraini [Ideas of citizenship and school in Ukraine]. *Shliakh osvity*. № 4. P. 20–25 [in Ukrainian].

17. **Falova, O.Ye.** (2015). Asertyvnist yak faktor samorealizatsii osobystosti zhinky [Assertiveness as a factor of self-realization of a woman's personality]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni H. S. Skovorody*. Seria «Psykholohiia». Issue 50. P. 258–267 [in Ukrainian].

18. **Tsipan, T.S.** (2012). Pedahohichni umovy hromadianskoho vykhovanniapidlitkiv u dytiacho-iunatskykh ob'iednanniakh [Pedagogical conditions of civic education of teenagers in children's and youth associations] *Candidate's thesis*. Rivne. 23 p. [in Ukrainian].

19. **Shvets, T.E.** (2001). Hromadianskist osobystosti yak osnovnyi kryterii stavlennia hromadianskoho suspilstva [Individual citizenship as the main criterion for the formation of a civil society]. *Derzhava i pravo*. In-t derzhavy i prava im. V. Koretskoho. № 9. P. 517–527. Retrieved from: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shvec_tezi.pdf [in Ukrainian].

Тетяна САЄНКО

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри екології
Національний авіаційний університет
<https://orcid.org/0000-0001-5326-9247>

Тамара ДУДАР

доктор технічних наук, професор,
завідувач кафедри екології
Національний авіаційний університет
<https://orcid.org/0000-0003-3114-9732>

Олександр БУГАЙОВ

академік Міжнародної академії біотехнології (МАБЕТ),
науковий співробітник
Інститут проблем моделювання в енергетиці
імені Г. Є. Пухова НАН України
<https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

**УКРАЇНА – ТЕРИТОРІЯ КРИСТАЛІЗАЦІЇ
НОВОГО СВІТУ (ЕКОЛОГО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Світогляд відображає ступінь нашої адекватності навколишній дійсності, її екологічній оцінці стану власного та суспільного здоров'я як елементів природи, а неадекватне світобачення призводить до зниження морально-етичного потенціалу, зникнення понять честі, совісті, відповідальності, послаблення впливу освіти, науки, культури, здорового (природоузгодженого) способу життя. Вказується на доцільність трансформації системи виховання, освіти, мислення людей, особливо молоді, на випередження та передбачення майбутнього; підтверджена роль екологічної освіти, ноосферного виховання задля свідомого виконання Законів Природи, положень Педагогічної Конституції Європи, Кодексу нової цивілізації, де усвідомлення екології душі, внутрішнього світу людини, духовної сфери загалом веде до гармонійного, екобезпечного, природовідповідного існування й розвитку.

Ключові слова: екологічна освіта, педагогічна освіта, ноосферне виховання, ноосферогенез, світоглядний потенціал особистості, інтелектуальний розвиток, духовність.

Tetiana SAIENKO, Tamara DUDAR, Olexandr BUGAYEV

**UKRAINE IS THE TERRITORY
OF CRYSTALLIZATION OF NEW WORLD
(ENVIRONMENTAL AND ETHICAL ASPECT)**

The worldview reflects the degree of our adequacy to the surrounding reality, its ecological assessment, the state of our and public health, as elements of nature, and an inadequate worldview leads to a decrease in moral and ethical potential, the disappearance of the concepts of honor, conscience, responsibility, weakening of the influence of education, science, culture, a healthy (naturally harmonious) way of life. The expediency of the transformation of the system of upbringing, education, thinking of people, especially young people, to anticipating and predicting the future is indicated; the confirmed role of environmental

education, noosphere education for the conscious implementation of the Laws of Nature, the provisions of the Pedagogical Constitution of Europe, the Code of New Civilization, where awareness of the ecology of the soul, the inner world of man, the spiritual sphere in general, leads to a harmonious, environmentally safe, nature-compliant existence and development.

Key words: environmental education, pedagogical education, noosphere education, noospherogenesis, outlook potential of the individual, intellectual development, spirituality.

Постановка проблеми. Після двох років війни можна сказати напевно, не перебільшуючи: Україна в центрі уваги всього світу завдяки стійкості, відвазі, професіоналізму воїнів ЗСУ! Країна потерпає від обстрілів, втрати економіки, інфраструктури, цвіту нації – молодих патріотів, які захищають свою державу від російської навали вже 10 років! Разом із цим українці упевнені в Перемозі й активно думають про майбутнє! Вони з діда-прадіда тісно пов'язані з Природою, усвідомлюють своє місце у Світобудові, створеній за програмою Творця (генеруючого центру – гецена) [4, с. 294]. Ця мережа хвильова, бо формується в польовому середовищі Світу. Загальний розвиток людству дає планета Земля [3, с. 408], більш потужна самоорганізуюча система, куди вбудована наша цивілізація. Хвильова механіка стверджує, що ми в змозі впливати на Світ, керувати своїм розвитком, здійснюючи **вибір** через визначення **цілей**, і гармонізувати свій поступ. Для цього потрібно: 1) усвідомити нинішній стан; 2) сформулювати мету, розробити програму майбутнього; 3) визначити дії, оцінити перешкоди, підготувати кадри; 4) почати діяти, корегуючи план дії із поточним станом.

Немає мети – не буде розвитку! Якщо не усвідомимо ціль, то несвідомо керуватимемося нав'язаною метою, що визначить сценарій майбутнього. Дійсністю є перетин двоєдиного процесу: рух потоків енергії (подій) з майбутнього у минуле та з минулого в майбутнє. Потoki йдуть від Творця (гецена) до Творіння і водночас від Творіння до Творця.

Мета країни – зберегти себе як елемент антропосфери; мета нації – нести свою національну ідею; мета еліти (справжньої) – віддзеркалювати волю нації, народу, його сподівання. Вектор руху залежатиме від

домінування чесних, відданих національній справі людей. Народ України мріє і бажає справедливості в розподілі природних багатств, прибутків, духовного й фізичного розквіту, усвідомленої свободи, творчого волевиявлення, оптимально сучасної, наукової, традиційно виваженої системи виховання й освіти, охорони здоров'я для **ноосферного розвитку з екологічним мисленням, свідомістю, світоглядом, етикою, загалом культурою** [5, с. 36].

Нині ми живемо в епоху **глобальних змін**, де головну роль відіграють державно-цивілізаційні процеси зі стрімким розвитком науки, техніки, технологій, а разом із ними відбувається збільшення війн, насилля, зростають поляризація та конфлікти, що ведуть знову до чергових війн. Загалом це планетарний процес, тобто ініційований планетою, що служить її цілям – переходу до стану зірки, оскільки **планети зростають і перетворюються в зірки**. Така концепція констатує реальний стан у Космосі, де енергія людства переходить в енергію планети, а соціальна активність корелюється з геодинамічною активністю Землі. Сьогодні планета на стадії чергового циклу розширення й переходу до нового стану, близького до стану Юпітера, який випромінює більше енергії, ніж поглинає, тобто являє собою мінізірку.

Таким чином, Україні бажано включитись у новий планетарний процес, що почався з ерою Водолія, коли формується нова, **«духовна людина»**, нові відносини в суспільстві, де процвітають мораль і право; налагоджується новий соціально-культурний процес, нові механізми управління суспільством і система політичної та державної влади, де керує національна високпрофесійна еліта з **високою культурою, новим світоглядом**, що відображає **синтез науки та релігії**, про який мріяли просві-

тителі минулого, зокрема **Г. С. Сковорода** та **В. І. Вернадський**. На цьому ґрунті ідеї Г. С. Сковороди перекликаються з ученням В. І. Вернадського про ноосферу та ноосферогенез, у якому академік указує на перетворення людини на «потужну геологічну силу», що «силою думки» змінює планету і ближній Космос [3, с. 95].

Людина живе у Світі хвилю і сама є насаперед хвильовою структурою, а вже потім атомарно-молекулярною та карбон-окисгенною структурою свого біотіла – скафандра душі. Основний закон хвильового середовища (**Закон резонансу**) відображається давнім прислів'ям «Як гукнеш, таке відлуння отримаєш», тобто спілкування стосується **моральної сфери, етики – стрижнів здоров'я людини** [4, с. 33]. При цьому реалізуються 3 стратегії, засновані на: 1) обмані, брехні й насиллі; 2) свободі, повазі й любові; 3) «розумному егоїзмі» – змішана форма. У цей час у суспільстві накопичується критична маса нових людей, після чого відбудеться стрибок до нового стану й розуміння Світу. На жаль, сучасна освіта не завжди забезпечує гармонійний розвиток індивідуума, здійснюючи лише професійну підготовку до конкретної суспільної діяльності. Та саме духовність «робить» людину людиною, а цивілізацію – людством, виховує особистість у вимірах суспільного ідеалу [1, с. 10–12]. Вища освіта, зокрема, має спиратися на процеси, що визначатимуть образ ХХІ ст.: глобалізація, етноренесанс, діджиталізація, розробка якісно нових технологій, становлення культури Світу: розумного обмеження споживання та технізації [10, с. 19].

Ноосферна освіта має формувати таку свідомість, мислення, світогляд, які сприятимуть переходу особистості й суспільства на новий рівень існування, що генерується Творцем, тобто потрібно навчати як жити у Світі почуттів, стосунків, забезпечувати не лише гігієну тіла, а й душі: розуміти батьків, друзів, інших людей, орієнтуватись у життєвому потоці, де ми залежимо один від одного, від планети, Космосу, навіть Всесвіту.

Отже, пропонується **розбудувати фундамент свідомого інтелекту**, зверта-

ючись до духовної істини [6, с. 157]. У всі часи долучення до мистецтв, культури слугувало базою для творчості й емоційного розвитку особистості. Художні образи передували новій хвилі наукового прогресу, створювали своєрідний фантом – голограму – майбутнього матеріального втілення. Потрібно впроваджувати дисципліни, що формують систему цінностей, моральні орієнтири, вибір пріоритетів, виховують стійкість, помірність, чесність, відвертість, відповідальність, поважне ставлення до природи, любов до людей, принцип «не нашкодь», розвивають творчий потенціал, формують перехід від лінійних уявлень до багатовимірності, зняття бар'єру між живим і неживим, знання універсальних законів і принципів.

Аналіз досліджень. У полівихровій моделі ноосфера поділяється за своїми параметрами на три області: дві протилежні й одну серединну, що пов'язує попередні [4, с. 514]. У термінах руйнації і творення, світла і темряви або в параметрах частоти, амплітуди, температури тощо в ноосфері виділяють божественну сферу (пневматосферу за Флоренським П.), демонічну і психосферу (область людських душ). Пневматосфері відповідає високочастотна частина ноосфери, що топологічно корелюється з верхніми шарами атмосфери, іоносфери, холодом і високодуховними устремліннями людей. Демоносфері відповідає низькочастотна частина ноосфери, що пов'язується з нижніми шарами земної кори, з вогнем, низинними пристрастями людей. Психосфері відповідає наземна частина, де розміщується також «ноосфера» ландшафту.

Антропосфера в еволюційному плані розглядають, з одного боку, як єдине ціле, а з іншого – як сходинки або етапи існування відповідних популяцій людей: неандертальців, кроманьольців, homo sapiens, які виконують власну місію на планеті. Причому в силу властивостей життєвого циклу кожний наступний етап коротший за попередній, але інтенсивніший, більш структурований і складніший (розумніший). Антропосфера є еволюційним продуктом

гуманоїдного сектора буття, бо людство дає додаткову енергію для переходу зі стану планети у стан зірки.

Номо sapiens розпочав реалізацію ідеї **виробляти більше, ніж споживати**, що призвело до виникнення державно-цивілізаційного процесу, який породжував агресію та насильство, постійні війни, тобто негативні енергії (емоції), що живлять нижні світи, топологічно розміщені в нижніх шарах планети. Зростання цих світів веде до енергетичного збагачення планети і збільшення її мінеральної маси. Серед філософів та вчених переважає думка, що людство самостійно скеровує свій розвиток, але таке уявлення є наслідком припущення, що планета – мертво тіло. Це зовсім не так! Планета, як могутня жива самоорганізуюча система, визначає еволюцію людства та спрямовує його розвиток як одного з її елементів.

Поки людина була слабо організована, перебувала в гармонії з природою та не виходила за межі екологічних законів біосфери, вона виділяла мало енергії у фонд планети. Через заledenіння в процесі геодинамічної перебудови Землі планета загартовувала людство, відбраковуючи його генофонд і мемофонд, а в останній фазі розвитку антропосфери сформувала державно-цивілізаційний процес (ДЦП), носієм якого стала європейська раса. Наслідком ДЦП виявилася посилена робота лівої півкулі мозку й пов'язаного з нею логічного мислення, поява писемності, пробудження інших ділянок мозку, що «сплять» під час функціонування тільки звукової мови, і відповідальних за планування та конструювання майбутнього.

ДЦП виник напередодні розширення планети, провокуючи ідеї панування, насилля, агресії над людьми, біосферою, планетою, вичавлюючи через війни, рабство, пригнічення більше негативної енергії. Він, як пліснява, почав розповсюджуватися по всій планеті, поглинаючи та знищуючи племена й етноси, трансформуючи їх у нації. Якщо родоплемінний процес породив **етногенез**, то ДЦП – **націогенез**, де нація – це сукупність етнічно різно-

них груп людей, співорганізованих у єдине ціле силою держави. Зв'язки між людьми в нації насамперед державні й територіально-правові. Класичним прикладом нації є американці США, які етнічно різнородні, але зцементовані єдиним державним правом, єдиною територією та одним урядом. А також сучасні британці, різні етноси яких (пикти, скоти, брити, гали, англійці, сакси, датчани, нормандці тощо) дві тисячі років плавилася у єдиному державному котлі, поки не сформувалися як британська нація.

ДЦП створив єдину людську популяцію, соціум з єдиною ноосферою. У цьому йому допомагали два інші процеси: **культурно-релігійний процес** (КРП) і науково-технологічний або **науково-технічний** (НТП), які ДЦП підкорив собі. Сучасна глобалізація, Інтернет, тероризм, світові релігії, банки, транснаціональні корпорації – наслідки трьох згаданих процесів, а ДЦП став головним фактором зміщення соціальної енергії до негативної, оскільки збільшилися число й потужність війн, насилля, руйнації. Цей фундаментальний факт виявився настільки звичним, що не відмічається та не помічається наукою.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально КРП як механізм формування етносу, а потім – нації. Перша людина почала перетворювати середовище навколо себе, поклавши початок людській культурі, але вона ще не зробила нічого принципово нового, особливого й поводи-ла себе на рівні рослинного чи тваринного світів. **Адаптація та перетворення навколишнього середовища** були запущені геном Всесвіту, тобто Творцем, а різниця їх полягала лише у швидкостях цих процесів.

Культура – це інструмент, за допомогою якого живі організми узгоджують свої дії з навколишнім природним середовищем для виживання в ньому та розширення свого впливу на нього. Вона властива любій системі: **рослинистість** змінює материнську породу, перетворюючи її у ґрунт, створюючи навколо себе мікроклімат; **тваринний світ** формує зачатки багатьох культурних дій людини (будівельні й мінеральні ресурси,

викопне паливо); **планета** формує свої оболонки з ефіру й космічного матеріалу. **Людина** не усвідомлює, що виконує завдання, які ставить їй планета щодо адаптації у Космосі. Планети також ростуть і перетворюються в зірки, а людство використовує (навіть усю біосферу!) як знаряддя для **перетворення біосфери в ноосферу**.

Розглянемо культуру в її різноманітті й виділимо основні функції:

1) встановлення зв'язку з геценом (Творцем) у двох його іпостасях: позитивному і негативному;

2) включення індивідуума в соціум, тобто встановлення зв'язку з «духом етноса»;

3) встановлення зв'язку з «духом природи», тобто адаптація до природного середовища проживання й перетворення його у штучне середовище;

4) встановлення зв'язку з космічним Законом співорганізації (aratta) і слідування йому на Землі (нормам спілкування між членами соціума та середовищем існування);

5) створення бази для адаптації і виживання (мова, соціальні інститути, обряди, техніка, технології тощо);

6) добування, переробка, використання природних ресурсів (речовин, енергії, інформації) для підтримання матеріального благополуччя;

7) трансформація планети, людства, етносу, людини в напрямку від планетарної форми існування до зіркової, а потім – до космічної (польової);

8) усвідомлення дії Космосу, Всесвіту.

Ці функції формують **структурні елементи культури** як системи:

– загальні духовні цінності індивіда, етносу (самобутність);

– сам індивід, етнос як носіїв певної культури;

– середовище проживання;

– спосіб організації життя індивіда, етносу;

– інструментарій культури (символи, обряди, мова, соціальні інститути, техніка);

– способи добування й перетворення ресурсів (мисливство, рибальство, тваринництво, землеробство, ремесла тощо);

– отримання знань і технологій;

– зворотний вплив природного середовища й Космоса на культуру.

Цілісність – фундаментальна властивість культури. Її ядро становлять міфологія, релігія, мораль; її периферію – економіка, наука, техніка. Рушійною силою культури є різниця потенціалів, тобто конфліктність. Рівень культури обумовлений як ступенем милосердя її носія, що зумовлено відповідним зв'язком із Творцем та його іпостасю, так і ступенем свободи мислення людини, її здатністю до переоцінки цінностей.

Культуру часто сприймають як живий організм. Розглядаючи будь-який живий організм на структурному рівні організації матерії, варто враховувати як його матеріальне тіло, так і поле (енергоінформаційне тіло), «Я-початкове» (первинний алгоритм, частину гецена Всесвіту). Усе разом становить нерозривний комплекс. Націльність на виділення лише матеріальної (зовнішньої) частини призводить до неповноти знань. Сучасна людська культура поки що не націлена на комплексне використання всієї структури індивідуальності, зокрема польової, енергетичної, і у цьому її суттєвий недолік.

Результатом культури є отримання нових знань і технологій для успішної адаптації у навколишньому природному середовищі. Але знання формалізуються, об'єктивізуються, тобто стають мертвими, чим зумовлюють детерміністичне, фаталістичне ставлення до Світу як до зовнішнього стосовно індивіда. Та Світ живий вібрує, тремтить, постійно змінюється, не збігається з його штучною моделлю. Виникає конфлікт, що призводить до стресів і хвороб, адже істина – це ступінь відповідності нашого уявлення реальності. Щоб людина успішно виживала у Світі, ступінь відповідності, або коефіцієнт істини наших знань самій реальності, має бути не менший ніж 97–98 %. Для уникнення стресів і перебування «на пульсі» буття, потрібно відмовлятися від старих знань і стереотипів. Знання – це вибір варіанта з певної множини, тому має бути вибір за багатьма рівнями, частотами, параметрами тощо. Адже людині відкрива-

ються щораз нові альтернативи і треба давати їм дорогу в життя.

Загалом результатом культури є трансформація / трансмутація індивіда / етносу та середовища його існування. Індивід повинен трансформуватися з тією ж швидкістю, що і його місце у природі, а наприкінці циклу випереджати його, щоб вистояти під ударами нового середовища, нової хвилі трансформації, або так званого кінця світу. **Хто не змінюється, той вмирає!**

Погляд на культуру як на механізм перетворення природного середовища у штучне та неминучість цього процесу дає змогу уникнути моральної травми, почуття провини, що ми губимо Природу, руйнуємо її. Людина має перетворювати дику природу, щоб існувати і творити свій світ. До того ж вона покликана планетою для того, щоб змінити її та допомогти перейти у стан зірки. Зростання маси та різноманіття біосфери корелюється зі зростанням площі поверхні земної кулі й активністю тектонічних рухів. Поява людства (антропосфери) ще більше прискорює цей процес, а людина з'являється на заключній стадії її перетворення на зірку, допомагаючи цьому, але не усвідомлюючи самого процесу.

Якщо вести мову про релігію, то можна стверджувати, що людям нової культури церква як посередник буде не потрібна, тим більше що сьогодні ця організація сильно демонізована. Посередництво необхідне слабким, а для багатьох воно, на жаль, просто бізнес. Дослідники давно говорили про три джерела збочення віри: існування посередників між Богом і людьми, наявність чудес, що ніби підтверджують пророцтва попів, та існування святих слів, що подають «волю Бога», а тому «непогрішних». Творець присутній у всьому через структурну хвильову природу та генетичний код (ікосаедро-додекаедричний). Дихання Творця, його енергоінформаційну пульсацію кожен сприймає за своїм розвитком, тому пошук Бога, налаштування (релігія – це налаштування на Вищу силу) має бути особистою справою кожного.

Поки що люди у своїй більшості слабкі та ліниві, не готові на встановлення «зв'яз-

ку» з Творцем, на те, щоб підготуватись і пережити епоху Змін, що насувається як черговий Потоп. Ніцше говорив, що люди шукають пророка, тому що не хочуть шукати себе. Люди хочуть сховатися за месію, рятівника, церкву, вірити їм, зняти із себе тягар самореалізації, роботи над собою. Улюблений учень Будди, Ананда, сорок років ходив за ним дорогами Індії, слухав проповіді, бачив випадки пробудження й осяяння інших, але сам не досяг цього і нічого не зробив для себе. Будда, його учитель, заступив йому шлях до Я-первісного, а від того й до самого Творця. І лише смерть Будди струснула Ананду, звільнила його шлях до просвітлення. Тому релігія дзен радить відкидати посередників-пророків, щоб вони не заступали шлях до безпосередньої зустрічі з Творцем і двостороннього контакту з ним (енергоінформаційного обміну) і спілкування. Дохристиянська віра наших предків – язичництво – була саме такою, вони вважали себе онуками Дажбожими, а не рабами, які постійно просять «дай, дай, дай Боже» [7, с. 32].

Досить неупереджено прочитати Євангеліє і зрозуміти, що зробив Г. С. Скворода [8, с. 94], яка чистота та якість церковного єгрегора, що сприяє нетерпимості, вузькості поглядів, інквізиції, релігійним війнам. Цим явищам є яскравий приклад римських пап і московського патріархату.

Зазначимо, що ідея «спасіння» не могла народитись у культурах народів природи, до яких належать українці своїм корінням аж до трипільців і далі, тобто в тих народів, які гармонійно існували з навколишнім природним середовищем і збалансовано перетворювали його в космічних ритмах. Цілоком справедливим буде твердження, що «людина», «земля», «праця» і «мати» є тими основними й опорними категоріями української культури, які забезпечують її органічну системну, природовідповідну цілісність [2, с. 5–17].

Ідея Спасителя виникла із **занепадом культури** або як **протест** проти спрямованості релігії у бік омертвіння, диктату зовнішніх форм, що сталося у євреїв, «загиблих вівців Ізраїлевого дому» (Матв., 10:6).

Вони відчували себе чужорідним етносом щодо інших народів Землі й могли народити ідею порятунку та створити релігію навиворіт: до зв'язку з Творцем не в позитивному, а в негативному аспекті, «бо Син людський прийшов стягнути і врятувати загибле», «але, якщо не покається, то так само загинете» (Лука, 19:10, 13:3).

Сьогодні треба вчити не інших, а себе працювати над собою, усвідомлювати, що переробка Світу починається з власної зміни. У цьому полягає розумність і духовність, бо, трансформуючись, ми прямуємо в майбутнє, точніше, створюємо це майбутнє як щось нове. Не змінюючись, ми поринаємо в минуле, застигаємо, костеніємо і вмираємо. Творець своїми імпульсами підштовхує до змін, у майбутнє, але вибір робить кожний сам [9, с. 33–40].

Висновки. Підсумовуючи властивості людини нової культури, можна припустити, що вона буде:

- розуміти структуру та ритмодинаміку Світу та себе самої;
- знати, хто є Творець і його іпостасі; що таке релігії, механізми зв'язку з Творцем, шляхи налагодження взаємодії з ним без посередників;
- гармонізувати ставлення до собі подібних та всіх об'єктів Світу;
- уміти користуватися своїм організмом як найдосконалішим і найпотужнішим приладом;
- уміти налаштовувати себе як складну систему, що складається з двох взаємопов'язаних тіл: матеріального й енергоінформаційного, відокремлюючи за потреби одне від іншого;
- жити в новому, духовному суспільно-економічному устрої, що не провокує, а унеможливує війни, конфлікти, ненависть, заздрість, підозрілість;
- уміти налаштовуватися та черпати енергію безпосередньо з первинного енергетичного океану (ефіру), не розчиняючись у ньому.

Людина, формуючи нову культуру, збільшує її обсяг і залишається частиною природи: дехто ховається за цією оболонкою, а розумні використовують її як ска-

фандр для подорожей Світом. Мета життя – радіти йому, постійно змінюватися, творити нове, розширюючи середовище існування, робити все, щоб істина-правда перемагала.

Егрегори держав, особливо сьогодні, спрямовані на зв'язок із нижніми світами й потужно перекачують до них енергію людей. У цьому їх руйнівна сила та могутність, оскільки енергетична активність згаданого процесу зростає від його початку і до кінця ХХ ст. на 6–7 порядків, тобто в мільйони разів! На жаль, такому стану речей сприяли світові релігії. Християнство, декларуючи націленість на позитивний аспект Творця (Бога), об'єктивно посилювало нижні світи (негативні енергії), їхню консолідацію, потенціал, оскільки основним завданням стала боротьба з демонічними силами. Наука, перетворившись на світову «релігію» суспільства, також сприяла своїми техногенними «плодами» в тому ж напрямі з ще більшою руйнівною силою. Насильство, агресія, дисгармонія посилюються в усіх сферах людської діяльності. Сучасна музика, мистецтво, архітектура, медицина стали носіями патологій і захворювань людей.

Якщо раніше будинок виконував функцію захисника, цілителя, знімав напругу, будувався за природними й золоточисельними пропорціями (ірраціональні модулі), то з появою стандартизації і раціональних модулів у будівництві сучасний багатоквартирний будинок втратив функцію гармонізації людини з навколишнім середовищем, став джерелом хвороб, патологій. Дослідники зазначають: серед обставин, що підтримують у країнах екологічно кризове становище, існує фактор, який майже не помічається й не оцінюється з наукових позицій: архітектурне середовище, сформоване за нормативними методами, породжує антисоціальну атмосферу через невідповідність принципу гармонії. Це призводить до нівелювання та придушення психофізичних функцій людини, її творчого потенціалу й життєздатності.

Дисгармонійний стан докільля підтримує умови, що ведуть до геноциду у світових і регіональних масштабах. Варто

нарощувати святість, духовність (високо-частотний спектр коливань). Гальмувати процеси переходу планети в зірку та людини до планетарної форми – все одно що накопичувати тиск пари під кришкою котла, не випускаючи її. Тоді котел рано чи пізно вибухне сам!

Українці – древня нація, яка століттями бореться за незалежність, свободу, сьогодні найбільше потерпає від неспра-

ведливості, порушень міжнародного права, договорів, злочинних дій зухвалого сусіда та внутрішніх ворогів. Вони героїчно й жертвенно протистоять всесвітньому злу, захищаючи своїми життями інші народи від такої ж долі, та готові прийняти величну місію центру кристалізації нового Світу зі світлим, ноосферним поступом, даючи приклад стійкості, незламності, сили божественного духу Істини.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко, В. П.** (2021). Системна діагностика освіти. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 1 (80). С. 5–12.
2. **Андрущенко, В. П.** (2023). Категорії української національної культури: філософсько-культурологічна рефлексія. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 2 (89). С. 5–17.
3. **Бугайов, О. П., Рудько, Г. І., Білявський, Г. О., & Яцишин, О. В.** (2018). Екологічна безпека людини у Всесвіті: ресурсно-енергоінформаційний аспект: у 2 т. Київ – Чернівці: Букрек. Т. 1. 544 с.
4. **Бугайов, О. П.** (2020). Кодекс нової цивілізації: основи екологічної безпеки. Київ: Видавництво «СПД Павленко». 623 с.
5. **Бугайов, О. П., Дудар, Т. В., & Саєнко, Т. В.** (2023). Екологічний простір здоров'я: усвідомлене програмування. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 3 (90). С. 36–42.
6. **Генон, Р.** (2020). Криза сучасного світу. Київ: Пломінь. 212 с.
7. **Лозко, Г.** (2023). Етнологія релігії: наукові статті / Галина Лозко. Миколаїв: Іліон. С. 32–43.
8. **Саєнко, Т. В., & Дудар, Т. В.** (2023). Екологічна (природовідповідна) етика Г. С. Сковороди. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 2 (89). С. 94–101.
9. **Саєнко, Т. В.** (2020). Енергоінформаційний потенціал особистості у контексті ноосферогенезу. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 3 (78). С. 33–40.
10. **Саух, П.** (2021). Вища освіта: портрет без фантазій і прикрас. *Вища освіта України: теор. та наук.-метод. часопис*, 1 (80). С. 13–19.

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V.P.** (2021). Systemna diagnostika osviti [System diagnostics of education]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 1 (80). P. 5–12 [in Ukrainian].
2. **Andrushchenko, V.P.** (2023). Kategorii ukrainskoi nacionalnoi kulturi: filosofshko-culturologichna refleksia [Categories of Ukrainian national culture: philosophical and cultural reflection]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 2 (89). P. 5–17 [in Ukrainian].
3. **Bugayev, O.P., Rudko, G.I., Biliavskiy, G.O., & Yatsishin, O.V.** (2018). Ecolohichna bezpeka ludyny u Vsesviti: resursno-enerhoinformatsiiniy aspect [Environmental safety of man in the Universe: resource and energy information aspect: in 2 vol.]. Kyiv – Chernivtsi: Bukrek. Vol. 1. 544 p. [in Ukrainian].
4. **Bugayev, O.P.** (2020). Codeks novoi tsyvilizatsiy: osnovy ekolohichnoi bezpeky [The Code of the New Civilization: Basics of Environmental Safety]. Kyiv: SPD Pavlenko Publishing House. 623 p. [in Ukrainian].

5. **Bugayev, O.P., Dudar, T.V., & Saienko, T.V.** (2023). Ecologichniy prostir zdorovya: usvidomlene programuvannya [Ecological space of health: conscious programming]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 3 (90). P. 36–42 [in Ukrainian].

6. **Genon, R.** (2020). Kriza suchasnogo svitu [The crisis of the modern world]. Kyiv: Plominy. 212 p. [in Ukrainian].

7. **Lozko, G.** (2023). Etnologia religii: naukovy statti / Galina Lozko. [Ethnology of religion: scientific articles / Galina Lozko]. Mikolaiv: Ilion, P. 32–43 [in Ukrainian].

8. **Saienko, T.V., & Dudar, T.V.** (2023). Ecologichna (prirorodovidpovidna) etika G.S. Skovorody [Ecological (nature-appropriate) ethics by G.S. Skovoroda]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 2 (89). P. 94–101 [in Ukrainian].

9. **Saienko, T.V.** (2020). Enerhoinformatsiyni potentsial osobystosti u konteksti noospherohenezu [The energy-informational potential of the individual in the context of noospherogenesis]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 3 (78). P. 33–40 [in Ukrainian].

10. **Sauch, P.** (2021). Vischa osvita: portret bez fantaziy i prikras [Higher education: a portrait without fantasies and decorations]. *Vischa osvita Ukraini: teor. ta nauk.-metod. chasopis*, 1 (80). P. 13–19 [in Ukrainian].

CONTENTS

HEAD EDITOR PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO

Education reform: liberation from “sovietness” (article one)..... 5

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIES

Andriy SLIVINSKYI

Socio-cultural interaction as a factor of the evolution of humanity..... 14

Sergii ILCHUK

Social exclusion: a challenge of the present or an eternal problem
of social existence?..... 28

Yana CHEISHVILI

The essence of the principle of competition: philosophical aspect..... 37

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Oleksandra STUKALO

Project tools in education: criteria of effectiveness..... 45

Olga PODLISETSKA, Oksana IVANCHENKO

“Ecology of the language” in the conceptual concept of the world of Ukrainians
and in the culture of specialists..... 53

HIGHER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Violeta BUBLYK

Specificity of motivation discourse of ted talks: analysis of expression means..... 59

Olena SHEVNIUK

Individual strategies for artistic interpretation of visual artworks
by future artists..... 65

Yurii TARASIUK

The structure of managerial competence of future bachelors
in military administration..... 73

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Liliia KILDEROVA, Vladyslav KUZMENKO

Advantages and disadvantages of artificial intelligence technologies
in the modern educational process..... 80

Nataliia RADIONOVA

Transhistorical meanings of nonverbal communication: hermeneutic reflection on space and time in life practices in Slobozhanshchyna in the 19th century 92

Roman HRUSHKO

Impact of cloud technologies and artificial intelligence on the formation of digital competence in informatics lessons 99

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Olha KRASNYTSKA

The professional speaker portrait 107

Andriy PETRANIUK

Personal identity as a dialectical unity of self and identity 117

Olexandr PRYTULA

Formation of civic qualities of the personality 126

Tetiana SAIENKO, Tamara DUDAR, Olexandr BUGAYEV

Ukraine is the territory of crystallization of new world (environmental and ethical aspect) 134

Contents 143

For authors 145

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

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

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

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

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

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

Структурні елементи статті:

- 1) УДК;
 - 2) прізвище та ім'я автора;
 - 3) науковий ступінь та звання, посада, місце роботи, orcid;
- Якщо авторів декілька, відомості про кожного з них друкуються з нового рядка.
- 4) назва статті;
 - 5) ключові слова та стисла анотація (900–1000 знаків) українською мовою (навіть якщо стаття англійською мовою);
 - 6) основний текст статті;
 - 7) література;

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

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

- 8) references;

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

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

Коректура • Н. Ігнатова
Комп'ютерна верстка • Н. Кузнецова

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

Підписано до друку 29.08.2024 р.
Гарнітура Times. Формат 70x100 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 11,86. Зам. № 1024/687
Наклад 300 примірників

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