

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

Г.В. Корж, Р.В. Васильченко

СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

Монографія

**Харків
2020**

УДК :140.8: 37.01

С 89

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол №2 від 28 лютого 2019 р.)*

Рецензенти:

Корабльова Н.С., доктор філософських наук, професор;

Дольська О.О., доктор філософських наук, професор,

Сошніков А.О., доктор філософських наук, доцент.

Корж Г.В., Васильченко Р.В.

С 89 *Світоглядна культура: традиції та сучасність: Монографія / Г.В. Корж, Р.В. Васильченко/* Мін-во освіти і науки України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків: ФОП Панов А.М., 2020. – 212 с.

ISBN 978-617-7947-26-3

Формування світоглядної культури у добу глобалізації обумовлена, насамперед, практичними потребами самозбереження і подальшого розвитку людства. Радикальні соціокультурні зрушення, що відбуваються у сучасному світі під впливом процесів глобалізації, все більше підтверджують думку, про те, що «людство має оновитися у новому світогляді, якщо воно не бажає загинути». Адже саме світогляд, за визнанням більшості дослідників, є зародком усіх ідей і переконань, які визначають спосіб дій індивіда і суспільства, є інспіруючим початком усіх вчинків і дій, що знаходять прояв і у духовній сфері, і у практичній життєдіяльності. Різноманітні кризові явища, що поширюються і загострюються в усіх сферах суспільного життя під впливом процесів глобалізації, є свідченням кризи людини та суспільства загалом, їхніх ціннісних орієнтацій та моральних норм, свідченням неспроможності сучасної людини дати адекватні відповіді на виклики глобалізації, ґрунтуючись на попередніх світоглядних засадах. Саме тому, виключно актуальною в теоретичному і практичному аспектах є проблема формування нової світоглядної культури.

Для науковців, аспірантів, викладачів і студентів ВНЗ, широкого загалу читачів.

ISBN 978-617-7947-26-3

УДК: 140.8: 37.01

© Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

© Корж Г.В., Васильченко Р.В., 2020

ЗМІСТ

Розділ 1. Формування світоглядної культури	
у сучасних соціокультурних контекстах	4
1.1 Світогляд як предмет філософського осмислення	4
1.2 Світоглядні трансформації у добу глобалізації	
як дійсність і теоретична проблема.....	15
1.3 Світоглядна культура як теоретичний конструкт.....	29
1.4 Освітні фактори та пріоритети формування світоглядної культури	
у сучасних соціокультурних контекстах.....	44
Список використаних джерел до першого розділу	84
Розділ 2. Історична пам'ять як транслятор світоглядної традиції.....	105
2.1 Культурно-антропологічний підхід	
у дослідженні світоглядної культури	105
2.2 Історична складова національної ідеї.....	112
2.3 Історична компетентність у світоглядному вихованні особистості	131
2.4 Трансверсальність світоглядного виховання	136
2.5 Семантика і напрями національно-патріотичного виховання	143
2.6 Виховні стратегії збереження національної ідентичності	
у добу глобалізації	159
Список використаних джерел до другого розділу	190

РОЗДІЛ 1.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТАХ

1.1 Світогляд як предмет філософського осмислення

Хоча світоглядна проблематика є невід’ємною складовою філософії, але власне світогляд став самостійним предметом філософського осмислення достатньо пізно. Причини цього М. Гайдеггер вбачає в тому, що тільки у Новий час «починається той рід людського існування, коли уся область людських здібностей виявляється захопленою у якості простору, де намічається і здійснюється оволодіння суцям у цілому» [205, с. 50]. Більш за те, «буття суцього шукають і знаходять у представленості суцього» [205, с. 49]. Як далі пояснює М. Гайдеггер, – «Представити означає тут: помістити перед собою наявне як щось, що протистоїть, співвіднести з собою, який представляє, і понудити ввійти у це ставлення до себе як у область, що визначає. Де це відбувається, там людина складає собі картину суцього. Складаючи собі таку картину, проте, людина і саму себе виводить на сцену, на якій суще повинно відтепер представляти, показувати себе, тобто бути картиною» [205, с. 50]. Такі кардинальні зміни узагальнено виражаються в тому, що «принципове ставлення людини до суцього у цілому формується як світогляд. З того часу це слово проникає у мову. Оскільки світ стає картиною, позиція людини розуміється як світогляд» [205, с. 51].

Таким чином, вже з самого початку у слові «світогляд» фіксуються смисли, що стають для нього визначальними константами. Воно починає позначати не просто погляди на світ, а форму вираження *принципового ставлення людини до суцього у цілому*. Відтак оформлюються: *предмет* світогляду – взаємозв’язок людини і світу; його *цілісний характер*, коли усі елементи суцього поєднуються у цілісному уявленні про нього, а само це уявлення – зі ставленням до себе і до суцього; його *значення* як одночасно способу оволодіння суцям у цілому і визначення своєї позиції щодо нього.

Етимологічно, слово «світогляд» (Weltanschauung) має німецькі коріння і вперше було вжито І. Кантом у його праці «Критика здатності судження» (1790 р.) і означало світоспоглядання як спостереження світу, даного у почутті, світоспоглядання як сприйняття природи в найширшому сенсі [117]. Поступово, слово «світогляд» почало застосовуватись як термін у творах

німецьких романтиків, насамперед у праці Ф.Е. Шлейєрмахера «Промови про релігії» (1799 р), де він створив цілісний образ релігійно-естетичного світогляду у дусі раннього романтизму. У близькому до романтиків сенсі застосовував цей термін і Ф. Шеллінг для позначення усвідомленого способу осягати та пояснювати цілісність суцього [117]. Але власно понятійного статусу термін «світогляд» набув у «Феноменології духу» Г.-В.-Ф. Гегеля (1807 р.). За допомогою цього поняття німецький філософ експлікував спільне і обов'язкове для всіх моральне уявлення. Таке *моральне* навантаження поняття «світогляд» зберігає і донині.

Мірою поширення позитивістських настанов у філософії увага до світогляду як предмету філософського осмислення суттєво знизилася. Як зазначає із цього приводу А.М. Лой, – «у філософських довідкових виданнях початку ХХ ст. ми не виявляємо поняття «світогляд». Якогось фундаментального концептуального значення термін «світогляд» у філософії не набув, принаймні ще не набув. У тогочасній думці поширеною була позитивістська філософія, яка була далека від того, щоб оперувати розмитим і метафорічним поняттям, яке витяг на світ романтизм. Далеким від рецепції цього поняття було також впливове серед інтелектуалів неокантіанство: у відомому словнику філософських термінів Рудольфа Айслера, який не раз перевидавали і доробляли, також не варто шукати зазначеного терміна. Лише «філософія життя» в особі В. Дільтея не лише дала йому друге життя в мовному колі філософського середовища, але при цьому вклала в нього своєрідний концептуальний зміст. Цьому філософу вдавалося поєднувати у своїй творчості гегельянство та філософію життя. Саме від Гегеля він започаткував історизовану картину розвитку духу, коли кожна епоха вирізняється своїм розумінням цінностей, стилем життя, світовідношенням, що узагальнено можна вважати світоглядом» [116, с. 119–120]. Така теоретична настанова є вельми плідною для нашого дослідження, оскільки орієнтує на виявлення *історичної* специфіки світогляду у добу глобалізації. При цьому дослідницьку увагу доцільно спрямовувати на визначення нового розуміння цінностей, аналіз змін, що відбуваються у стилях життя і світовідношенні сучасної людини.

Не менш важливим для нашого дослідження є й те, що В. Дільтей, на відміну від Г.-В.-Ф. Гегеля, зосереджував увагу на *особистісному* вимірі світогляду і порушив питання про типи світоглядів як інтегральних форм життя. Саме цей аспект став визначальним у дослідженнях світогляду у першій половині ХХ ст. Це цілком відповідало і загальним пізнавальним настановам, що склалися з самого початку появи терміна «світогляд», оскільки «основний

процес Нового часу, – як його узагальнює М. Гайдеггер, – підкорення світу як картини» [205, с. 52]. І далі він пояснює: «Слово «картина» означає тепер: конструкт уявлення, що опредметнює. Людина бореться тут за позицію такого суцього, котре усьому суцшому задає міру і передписує норму. Оскільки ця позиція забезпечується, структурується і виражається як світогляд, новоевропейське ставлення до суцього при своєму рішучому розгортанні перетворюється у розмежування світоглядів, причому не яких завгодно, а тільки тих, котрі встигли з останньою рішучістю посісти крайні принципові позиції, можливі для нової людини...З цією боротьбою світоглядів Новий час тільки і вступає у рішучий і, треба думати, найбільш затяжний відрізок своєї історії [205, с. 52]. Боротьба світоглядів, яка за Гайдеггером стала характерною рисою Нового часу, не вщухає і донині. Вона знаходить прояв у створенні різноманітних типологій – епох, культур, особистостей тощо. Перемогу ж у цій боротьбі може одержати той світогляд, який є найбільш *переконливим* у плані пояснення взаємозв'язку індивідуального світогляду з історичним контекстом. Цей висновок німецького філософа став для нас визначальним і при обранні теми дослідження і на усіх етапах його розгортання.

Але обрання такого ракурсу дослідження, у свою чергу, передбачало звернення до доробку, отриманого при розробці *типології* світоглядів. І тут першість, значною мірою, належить також В. Дільтею. Зосередившись на розкритті зв'язку ідеалізованих типів світоглядів і з ідеальними типами особистості, він запропонував філософам своєрідний варіант «психології метафізики», про що пише відомий дослідник історії філософії В. Рьод [161, с. 115–123].

У даному контексті заслуговує на увагу схема співвідношення типу особистості і типу світогляду, яку запропонував В. Дільтей і яка згодом стала хрестоматійною. Обравши предметом осмислення філософський світогляд у його взаємозв'язку з особистістю філософа, В. Дільтей виділив його ідеальні типи і розкрив їх специфіку: «Натуралістичний» світогляд вирізняється домінуванням у ньому теоретичної позиції, де особистість наставляє себе на з'ясування причин існування певних явищ, опираючись на казуальні загальні закони природи із відповідним колом фактів. Дистанційованість, здоровий глузд, споглядальність як певні установки особистості, вплетені в текстуру подібного світогляду. Адже світоглядом живуть, ставлять себе в певну позицію світовідношення. Іншу орієнтацію уособлює світогляд «об'єктивного ідеалізму», де провідну мотивувальну роль відіграє емоційне захоплення тим цілим і доцільністю в суцшому, де все охоплюється життям духу. Для особистості вельми важливо виявити для себе розуміння цілого,

спроєктувати його на уявлення свого місця в ньому. Особистість переймається епохальною значущістю того, що відбувається в житті всеохоплюючого духу. Ті моральні настанови, якими керується особистість подібного типу, сприймаються як такі, що впливають із духу часу. Певна споглядальність, що має місце тут, апелює не до фактів, як це було в натуралізмі, а до взаємозв'язків цілого, до зосередженої в душі необхідності. Нарешті філософський світогляд, що можна назвати «ідеалізмом свободи», імплікує найбільш активістську позицію особи. Він волонтаристичний у своїй основі, тому що апелює до максимуму дії, де свобода є самодостатньою, де позбавлене сенсу всяке посилення до зовнішніх чинників (обставин тощо) [116, с. 122–123].

Обмірковуючи причини протиріч, що існують між метафізичними системами, В. Дільтей доходить висновку, що вони «зумовлені самим життям, життєвим досвідом, ставленням до проблем життя». І далі він продовжує: «У цих відношеннях закладена багатоманітність світоглядних систем і водночас можливість предметно розрізняти певні типи, кожен з яких містить оригінальний спосіб пізнання дійсності, оцінку життя та цілепокладаючу ідею» [63, с. 235]. Тим самим В. Дільтей, по-суті, підходить до розкриття *потрійної структури світогляду*, який включає пізнавальну, ціннісну та поведінкові системи, і визначає його *життєве підґрунтя* – життєвий досвід, що надає світогляду цілісності: «Світогляди не є продуктом мислення. Вони не виникають в результаті лише волі до пізнання. Хоча осягнення дійсності складає важливий етап у їхньому становленні, однак це лише один з етапів. Світогляд – результат обрання життєвої позиції, яка ґрунтується на відповідному життєвому досвіді. Піднесення життя до свідомості, оцінка життя і діяльності – ось та повільна і важка робота, котру людство здійснило в процесі розвитку світоглядів» [63, с. 225]. Ці ідеї В. Дільтея також згодом стали хрестоматійними і отримали подальший розвиток у процесі розробки проблеми світогляду, зокрема у Е. Шпрангера, К. Ясперса, М. Шелера.

Так, за оцінкою А.М. Лоя, – «Е. Шпрангер деталізував і посилив запропоновану Дільтеєм ідею, де світогляди виступають інтегральною формою життя. Для Шпрангера, подібно до Дільтея, світогляд має дотичність до того, як живуть, переживають люди певні цінності та смисли» [116, с. 123]. На особливу увагу заслуговує думка Е. Шпрангера, що світогляд – це не тільки царина «суб'єктивного духу», а вихід за його межі, оскільки він «пов'язує смислові зв'язки...(Sinbänder) з «об'єктивним духом», де індивід стикається з існуванням взаємопов'язаних смислів і дій (Sinn - und Wirkugzusammenhang), які мимоволі впливають на переживання особистості та тип її установки. Зрештою

об'єктивний дух канонізує свої дії завдяки нормам і вимогам. Отже, світогляд – це не лише облюбована особою лакуна автономного переживання, а й зона дії та взаємодії з практичною життєдіяльністю. Світогляд особистості невіддільний від способу здійснення себе у відповідних формах життєвих практик і ціннісних установок. У межах «життєвих форм» етично забарвлена нормативна складова узгоджується з відповідною ієрархією цінностей» [116, с. 123–124].

Якщо В. Дільтей запропонував типологію філософських світоглядів, то у Е. Шпрангера типологія світоглядів має більш виражений психологічний характер і більшою мірою співвідносна з ідеальними типами особистості. На підставі поєднання певного типу життєвої практики (за його термінологією «життєвої форми») і відповідної етично орієнтованої життєвої установки, Е. Шпрангер виокремлює шість ідеальних типів світогляду: «1) *теоретичний*, де домінує споглядальна установка; 2) *естетичний*, де вирішальну роль відіграє переживання; 3) *економічний*, який віддає перевагу економічним благам і забезпеченню благополуччя; 4) *політичний*, зосереджений на бажанні реалізувати себе як владну особистість; 5) *соціальний* світогляд, на відміну від політичного, робить акцент на допомозі людям, сприянні суспільним формам гармонізації більш вартісним і значущим; 6) *релігійний*, сприймає за очевидне служіння Богу» [116, с. 124].

Традиція психологізаторського трактування світогляду знайшла своє продовження у концепції «психології світоглядів» К. Ясперса [230], набувши тут екзистенціального забарвлення. Новизна запропонованого К. Ясперсом підходу полягала в тому, що він прив'язав психологічно означений тип світогляду до «граничних ситуацій», таких, як боротьба, страждання і провина, смерть та історичність. Ці граничні ситуації принципово відрізняються від маси звичайних життєвих ситуацій. По-перше, вони є невід'ємними від людського існування, їх неможливо уникнути і неможливо змінити. А по-друге, – їх неможливо досягнути поглядом, вичерпним чином оглянути. Їх можливо пояснити лише через щось інше, що перебуває по-за ними. Граничні ситуації змушують людину трансцендентувати, не в режимі наявного буття (Dasein), а в стані екзистенції (Existenz). На думку К. Ясперса, властиве людській екзистенції самотрансцендентування, по суті, витворює певний тип самовідношення (Selbstverhältnis), самонаставлення і не має нічого спільного зі спогляданням сущого. Ціле світу розкривається в ситуації, як ми в ньому себе проектуємо. Тип світогляду задається проекцією самотрансцендентування екзистенції в граничних ситуаціях [Див. про це більш докладно: 116, с. 125].

Забарвлену психологізмом тему світогляду, за оцінкою А.М. Лоя, «можна вважати даниною часу, стереотипом перших десятиліть у німецькій філософії

та соціології. Завдяки абстракції «світогляд» філософ антропологічної орієнтації легко знаходив бажаний пункт дотичності до реальності для уявлення про ідеальний тип особистості з властивими їй ціннісними пріоритетами, самонаставлянням і самовідношенням. Поняття світогляду давало опору уявленням ідеального типу особистості. Світогляд бачився інгредієнтом тієї духовної спорідненості, спільноти між персонами, завдяки якому існує пов'язана традицією спільнота, буття якої мотивовано позаутилітарними намірами, цілями й устремліннями. Можна сказати так: завдяки заземленню ідеального типу на світогляд особа певного типу мала свій топос, мала свою лакуну в соціально-культурній реальності, виявляла своїм типом орієнтацій і симпатій належність до якоїсь спільноти (Gemeinschaft), на тлі чого вона почувалася, мовою Шелера, «уособленою персоною» (Gesamtperson), себто співучасником певної «всеохоплюючої спільноти особистостей (umfassende Personengemeinschaft)...» [116, с. 125].

У пізнього М. Шелера тема світогляду знов набуває метафізичного забарвлення, причому особливого, розглядаючись у межах «класичного «метафізичного трикутника» – Бога, світу, персони. Тут Шелер вбачав існування трьох світоглядних позицій у філософії: позитивістської – з орієнтацією на опановуюче щодо світу знання; онтологічної, що виходить із традиції «першої філософії», в ролі якої нині опинилася феноменологія, нарешті, метафізичного знання, яке не задовольняється конституюванням основ світового сущого в актах досвіду, а спрямовує знання до можливостей порятунку. Останнє виступає «порятунковим знанням» (Erlösungswissen), на відміну від формуючого знання» (Bildungswissen), на рівень якого повинна підніматися «перша філософія» [116, с. 126–127]. Таке тлумачення світогляду Шелером співвідносно із кантівськими питаннями «Що я можу знати?», «Що я повинен робити?», «На що я смію сподіватися?», «Що є людина?». І хоча у Шелера ці питання застосовуються як критерії для диференціації світоглядної налаштованості філософських вчень, вони можуть бути сприйняті і як критерії для структурування змісту самого світогляду, головним інтегративним питанням якого і стає питання «Що є людина у її багатовимірних відношеннях із світом?». Адже усі світоглядні питання, відповіді на які визначають те, як людині жити і в чому шукати смисл свого життя, сходяться, в кінцевому рахунку, в одному пункті, в одному питанні – що є людина і яким є її місце в світі.

У методологічному плані продуктивним для теоретичного дослідження світогляду може бути розрізнення Шелером у ньому трьох специфічних шарів – «абсолютно природного світогляду», який в умовах будь-якої культури

обмежений інваріантними параметрами відношень між життям і смертю, вічністю і часом тощо. Цей шар «абсолютно природного світогляду» має характер константного чинника всіх форм світогляду, на цьому базується «відносно природний світогляд», який у межах епохальних проміжків часу набуває власної культурної специфіки. На цих двох світоглядних утвореннях надбудовується ієрархічно вищий шар – «світогляд формування», про який йшлося вище. Саме це світоглядне явище можна вважати, за Шелером, достеменним предметом «дескриптивного вчення про світогляд», що передбачає залучення філософської рефлексії про суттєво можливі світогляди, в яких поєднуються уявлення про Бога, світ і самого себе. На основі ейдологічних досліджень можна розвивати вчення про світогляди в дві різні дисципліни, які будуть дотичними та взаємодоповнюючими. Одна постає у вигляді «позитивної», суто «смысле-дескриптивного вчення про світогляд», яка має описувати певну релігію або філософію в історії з боку смислу об'єкта, зате інша розглядає це з точки зору «суб'єктивно розуміючого вчення про світогляд» завдяки відтворенню реально типових актів, їх взаємозв'язків. Завдяки поєднанню обох підходів стає можливим уявити цілісність духовного життя, де поєднуються та взаємодіють різні типи мотивацій, і відповідно, різні типи знання. У межах однієї епохи взаємодіють «опановуюче» знання, що реалізується в науці і техніці, так і «порятункове знання» у формі теології та метафізики. У межах епохально означених «світоглядів» зазначені типи, взаємодіючи та доповнюючи один одного, зберігають самобутність, діють воєдино, але не злито» [116, с. 127–128].

Для філософсько-освітнього осмислення проблеми формування світогляду важливе методологічне значення має спільне для представників філософії життя, екзистенціалізму та аксіологічного персоналізму уявлення, що «Особистість не ліпиться згідно зі світоглядними шаблонами, за умовностями світоглядних образів слід бачити багат шарову тканину типово відтворюваних ситуацій самоналаштування і самореалізації особистостями себе. Наявність умовно означених світоглядів свідчить про існування надемпіричної «топології», локалізації, зосереджень всеохоплюючих граничних ситуацій, які мимоволі «зближують» одних і «віддаляють» інших. У такий спосіб витворюється топологічне «плетиво життєвого світу», говорячи термінологією відомого феноменолога Вальденфельса» [116, с. 126]

Ще один момент, який варто враховувати у нашому дослідженні, це визнання того, що «всякий світогляд у силу його уявлюваності, предметної фіксації завжди умовний, обмежений ресурсами наявної історичної реальності,

наявними в ній інтересами, пристрастями т. д. і, зрештою, має тенденцію до завершеності» [116, с. 126]. Цей момент став предметом безпосереднього обміркування у фундаментальній онтології М. Гайдеггера, виступивши тут підставою для протиставлення філософії і світогляду. На думку німецького мислителя, — «світогляд — заключне слово новоєвропейської метаморфози метафізики, яка вище сущого виставляє вже не ідею, деміурга, Бога, а робить людину в ролі суб'єкта мірою сущого. У вигляді світогляду антропологізована метафізика сучасності не здатна задаватися питанням про буття, не в змозі адекватним чином мислити начало, проскакуючи його, стаючи бранкою кінця метафізики. Світогляд із цієї точки зору є догматичним відповідно до визначення» [205, с. 128–129]. Розгортаючи цю думку, М. Гайдеггер наполягає, що «Світогляд» спрямовує досвід у певну колію і в його коло, і завжди настільки, щоб світогляд був поставлений під питання; тому світогляд звужує і пеленає достеменний досвід. У цьому його сила, як йому здається... Світогляд мусить відмовляти новим можливостям, щоб залишатися самим собою» [205, с. 129]. Ця критика, значною мірою зумовлена тим, що Гайдеггер переважно спирається на гегелівське уявлення, коли світогляд асоціюється з епохальним життям духу. У такому розумінні, світогляд зближується із ідеологією, яка власно і має тенденцію до закритості і догматизму. Наведені міркування є, на нашу думку, важливими само для того, щоб у формуванні світогляду, у світоглядному вихованні не вдаватися до нав'язування особистості якихось визначених ідеологічних шаблонів і догм, а відкривати їй певний оптимістичний простір, в якому особистість завдяки власному досвіду віднайшла б те, що може бути індивідуально значущим для її самовлаштування і самореалізації.

Тема світогляду, після певної перерви, спричиненої позитивістськими настроями у філософії, знов привернула до себе увагу в останній третині ХХ століття. Тепер першість у розробці світоглядної проблематики стала належати радянській філософії. Підсилення уваги до проблеми світогляду мало тут ідеологічні коріння, спрямовуючи головні зусилля радянських філософів на обґрунтування наукового характеру і гуманізму виключно марксистсько-ленінського (діалектико-матеріалістичного) світогляду. Незважаючи на таку не філософську за своєю суттю мету, у розробці світоглядної проблематики в радянській філософії були досягнуті і продуктивні наукові результати. Суттєвий евристичний доробок був отриманий, насамперед, представниками Київської світоглядно-антропологічної філософської школи (М. Булатов, Є. Бистрицький, В. Іванов, В. Табачковський, В. Шинкарук, О. Яценко та інші). У 70-ті, 80-ті роки представниками цієї школи була видана низка наукових

монаграфій, де обґрунтовувалась цілісність світогляду як духовно-практичної форми освоєння світу, розкривалася його внутрішня структура, конститутивне щодо особистості значення [78, 80, 219, 220], досліджувався категоріальний лад світоглядної свідомості [216], світоглядна культура особистості [129], цілепокладання та ідеали як її складові [233], світовідношення як її найвищий рівень прояву [125, 178] тощо.

Головна новизна розробленого підходу до розуміння світогляду міститься у розкритті його специфіки як форми *духовного-практичного освоєння* світу [75, с. 70], тобто освоєння світу з точки зору потреб і цілей людини. Відмінною рисою світогляду, на переконання представників цієї школи, є те, що світогляд відображує дійсність в її цілісності – як природно-громадський світ життя та діяльності людини – в її значущості для людини – крізь призму суспільних відносин, життєвих інтересів [86, с. 305]. Отже світогляд – це не просто узагальнена система поглядів на світ в цілому, як роз'яснював засновник цієї школи В.І. Шинкарук, це не просто світорозуміння, але й знаряддя і разом з тим і результат світоперетворення. Світ відкривається людині через її світогляд не тільки в тому значенні, що він дає знання світу, а й у тому, що у світогляді світ постає у його опосередкованості практичною і духовною діяльністю людини, у його перетвореному вигляді. Саме на підставі цього вихідного положення по-новому витлумачувалася цілісність світогляду, перевизначалися його граничні підстави і конститутивне щодо особистості значення, осмислювалися особливості людського світовідношення у його універсально-категоріальних визначенностях.

Якщо «у жодному метафізичному варіанті, чи то філософії життя, екзистенціалізму або аксіологічного персоналізму світогляд не постає визначальним чинником духовного життя особистості, її екзистенціального досвіду або ціннісних самореалізацій», на чому наполягає А.М. Лой [116, с. 126], – то у радянській філософії утвердилося переконання, що світогляд є ядром індивідуальної свідомості: «Своєрідність світогляду як форми суспільної самосвідомості людини, – зазначають В.І. Шинкарук і А.І. Яценко, – полягає в тому, що засвоюючись індивідами і проходячи крізь їхні життєві цілі та інтереси, він виступає як засіб визначення їхньої власної «позиції» по відношенню до усіх життєво важливих явищ і подій у світі. Причому «позиції» не тільки теоретичної, але і практичної – як «того, що визначає» спосіб участі у подіях. На основі світогляду формуються світоглядні установки на ту чи іншу оцінку подій, що відбуваються у світі, на вибір тих чи інших цілей і засобів своєї життєдіяльності. У тій мірі у якій індивід свідомо будує своє життя,

керуючись своїм розумінням бажаного і належного, він будує її на основі свого світогляду. Останнє визначає «горизонт» його «бачення світу» і, отже, горизонт, що відділяє можливе від неможливого у ньому, те, що можна здійснити від нездійсненого. Світ «відкривається» людині через її світогляд, і те, яким він їй відкривається, залежить від останнього, від ступеня його розвитку і цілісності [220, с. 15].

Саме на ґрунті наукових доробок Київської світоглядно-антропологічної школи і склалося те розуміння світогляду, яким і досі послуговується вітчизняна філософія. Пошлемося на енциклопедичне визначення світогляду: «система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються у людські вчинки й норми поведінки; духовно-практичне утворення, засноване на співвіднесенні наявного, суцього та уявного, бажаного, належного, синтез досвіду, оцінки знання та переконань, зорієнтованих на ідеали; форма самосвідомості людини і суспільства; національний космопсихологос; форма і спосіб сприйняття суб'єктом світу через потреби розвитку особистості» [194, с. 569]. Отже у широкому сенсі світогляд – це цілісна система найзагальніших знань, цінностей, ідеалів, переконань, практичних настанов, які регулюють ставлення людини до світу і до самої себе. А його предметом є культурно-історично визначене взаємовідношення людина–світ. Саме тому світогляд і визначають як відображення світу з точки зору потреб і цілей людини чи інакше кажучи, як духовно-практичну форму відображення світу.

Важливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння того, що зв'язок між світоглядом і людськими потребами і цілями вказує на те, що світогляд є не просто якимось стороннім, безсистемним, довільним уявленням про світ. У світогляді відбиваються не тільки певні уявлення людини про світ, а певне ціннісне ставлення людини до світу і власного місця у цьому світі, а також практично діяльнісний аспект людського існування. Виходячи з цього, загальновизнаним у вітчизняній філософії стало положення, що світогляд – це своєрідна інтегративна цілісність знання і цінностей, розуму і чуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої переконаності. Світогляд інтегрує пізнавальну, ціннісну і спонукально діяльну установки людської життєдіяльності [Див., наприклад: 191, с. 19–20]. Це дає підстави вказувати на системний характер світогляду. Звідси світогляд постає як цілісна система, яка має певну структуру і утворюється взаємозв'язком трьох підсистем: пізнавальної, яка включає до себе погляди, уявлення, різноманітні знання –

буденні, професійні, наукові; ціннісної із такими складовими, як переконання, ідеали, уявлення про смисл життя, ціннісні орієнтації; спонукально-діяльна, що інтегрує уявлення про власні інтереси і мотиви, мету, програми, засоби, принципи діяльності, певні навички.

«Інтегративний характер світогляду, – як наголошується у навчальній літературі з філософії, – передбачає структурну його складність, наявність у ньому різноманітних шарів і рівнів, з-поміж яких насамперед вирізняються емоційно-психологічний рівень – світовідчуття і пізнавально-інтелектуальний рівень – світорозуміння. Іноді ще вичленовують рівень світосприйняття, до якого відносять досвід формування пізнавальних уявлень про світ з використанням наочних образів (сприйнять) [191, с. 19–20]. Ця ж думка узагальнено виражена і у «Філософсько-енциклопедичному словнику»: «структурно світогляд поділяється на такі рівні: світобачення, світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння» [194, с. 569].

За ступенем загальності вирізняють світогляд особистості, груповий – професійний, національний, класовий тощо – світогляд, нарешті загальнолюдські світоглядні настанови, а за ступенем теоретичної зрілості – стихійно-повсякденний, «житейський» і теоретичний, філософський світогляд [191, с. 20]. Відповідно до цих положень можна стверджувати, що будь-яка спільнота людей (нація, суспільний клас, громадяни однієї держави, населення певного регіону, члени однієї політичної партії, громадської організації тощо) має притаманний лише їй світогляд, або ідеологічні переконання. Саме ідеологія є філософським обґрунтуванням цілей і норм поведінки певної групи суспільства, вона зароджується або в момент виникнення цієї спільноти, або формується її піонерами. Їхні спадкоємці, переважно виходячи з досвіду тієї групи до якої належать, приписують цьому світовідчуттю всі атрибути загальності. Зауважимо, що «ідеологія – це система взаємопов'язаних ідей (вірувань, традицій, принципів, міфів), що їх поділяє соціальна група чи суспільство; система, котра відображує, раціоналізує і обстоює свої особливі соціальні, моральні, релігійні, політичні й економічні інтереси й прагнення. Ідеології є логічним та філософським виправданням способів (групової) поведінки відповідно до установок, цілей, загальної життєвої ситуації. Ідеологія будь-якої групи населення містить інтерпретацію (і, як правило, спростування) альтернативних ідеологічних поглядів» [213, с. 184].

Отже світогляд, дійсно, має багато спільного з ідеологією. А за певних історичних умов, зокрема тих, що склалися у радянські часи, ідеологія може прагнути підмінити собою світогляд. Тому у 90-х роках ХХ століття, коли у

світі – як на Заході, так і у пострадянських країнах – посилились тенденції до деідеологізації суспільної свідомості, зокрема і такої її форми, як філософія, проблема світогляду почала витискуватись із простору наукових досліджень. Але потреба у формуванні світогляду, який би відповідав «духові часу» залишилась. Адже, як дуже влучно зауважив із цього приводу А. Швейцер, – для суспільства, як і окремої людини, життя без світогляду – це патогенне порушення вищої здатності до орієнтації. Особливої гостроти ця потреба набула унаслідок тих світоглядних трансформацій, що відбулися і продовжують відбуватися під впливом процесів глобалізації. Але теоретичне осмислення цих трансформацій і сьогодні залишається ще далеко не вирішеною теоретичною проблемою.

Той факт, що будь-яке світорозуміння (а також суспільний устрій, завдяки якому воно формується) не є вічним та незмінним, більшість усвідомлює не одразу. Тут, очевидно, слід погодитися з В.П. Андрущенком, що «пересічна людина, може й не дуже глибоко розуміє, але надзвичайно тонко відчуває і переживає «дух епохи» охоплюючи його безпосереднім культуро- і життєтворенням» [9, с. 22]. Але «розуміння «духу епохи» як одвічної мудрості історії і сьогодення, мудрості, яку належить передати» [9, с. 23] майбутнім поколінням полягає у виявленні граничних основ ставлення людини до дійсності, в усвідомленні цілей, ідеалів, смислу буття людини. Тим самим поєднується в одне ціле можливість розуміння «духу епохи» і розв'язання світоглядних проблем.

Як було показано, головне питання філософії про відношення мислення і буття у межах світогляду трансформується у питання про відношення людини до світу. Відповідно з цим світогляд слід розуміти не тільки як систему поглядів людини на світ та її місце в цьому світі, але і як спосіб духовно-практичного освоєння світу. Отже, необхідним є теоретичне осмислення нових світоглядних принципів практичного й духовного освоєння світу людиною, визначення нових життєвих орієнтирів у її духовно-практичній діяльності у добу глобалізації.

1.2 Світоглядні трансформації у добу глобалізації як дійсність і теоретична проблема

Як вже було з'ясовано, усі дослідники світогляду визнають його культурно-історичний характер. Як вираз «духу епохи» він змінюється під впливом епохальних соціокультурних перетворень. Тому проблема формування

світоглядної культури і має бути осмислена із урахуванням специфіки наявних соціокультурних контекстів.

Серед усіх масштабних процесів, які докорінно змінюють сучасний світ, більшість дослідників першість віддають глобалізації. Більш за те, глобалізація, за влучним визначенням І. Валлерстайна, знаменує собою «кінець знайомого світу» [36]. Термін «глобалізація» останнім часом став у соціально-гуманітарному пізнанні загальноповсюджаним для характеристики сучасних соціальних, економічних, політичних, торгових, фінансових, транспортних, трудових, міграційних, інформаційних, комунікаційних, лінгвістичних та інших процесів всеохоплюючого характеру. Дане поняття походить від англійського прикметника *global*, який означає «всесвітній». Іменник *globalism* вперше з'явився на сторінках англійських тлумачних словників на початку 1960-х рр. у значенні «постінтернаціоналізм». У науковій лексиці термін «глобалізація» первинно означав «постінтернаціоналізація» як перехід від національно-державної фази до якісно нової, транснаціональної фази капіталізму і постіндустріальної, інформаційної фази суспільного розвитку у цілому.

Важливо враховувати, що зараз поняттям «глобалізація» позначається великий спектр подій і тенденцій, які охоплюють *усі сфери* суспільного життя – економічну (глобалізація виробництва, торгівлі, послуг, фінансових потоків), політичну (наднаціональні політичні процеси, інтернаціоналізація політичного життя, міжнародні політичні організації (ООН, ЄС тощо), інформаційно-технічну (обмін інформацією та знанням у світовому масштабі, через Інтернет та інші засоби зв'язку), культурну (уніфікація символів та моделей споживання (макдоналізація, джинсова мода тощо), утворення міжкультурних синтезів та гібридів, світовий статус «високої культури», (світова література, світове мистецтво тощо) екологічну (глобальне руйнування довкілля (озонова діра, глобальне потепління), соціальну (незворотний процес реструктуризації суспільств, внаслідок якого між ними виникають національні зв'язки і взаємодії, відкриття світового горизонту для соціумів [111, с. 11]. Аналіз цих релевантних теорій глобалізації тенденцій показує, що вони набули характеру синхронних суспільних змін на початку – середині ХХ ст., і відбулося це перетворення таким чином, що його можна характеризувати як соціокультурний зсув. Те, що єднає усі ці різноякісні і взаємодоповнювальні процеси – це *інтеграційний* характер глобалізації, що знаходить прояв у переході людства від окремих, локальних людських об'єднань до спільноти нового рівня і нової якості, до «*єдиного світу*». Існування глобальної світоцілісності як феномена сучасної дійсності визнається більшістю

дослідників процесів глобалізації як їх об'єктивна передумова, що «виявляється як в універсальному характері глобальних процесів, так і в наявності специфічної системи взаємозалежних глобальних проблем, саме існування яких, як і потреба в їх розв'язанні, диктують необхідність формування планетарної свідомості людства як єдиного суб'єкта світового розвитку» [79, с. 421].

Дискурс глобалізації почав активно формуватися з середини 1980-х років передусім в соціології, коли це поняття став розробляти і популяризувати Р. Робертсон. І вже з кінця 1980-х років більшість досліджень у теоретичній площині соціальних змін почали концентруватися навколо розробки теорії глобалізації. Знаковою подією у цьому відношенні став вихід у 1990 році програмної збірки статей «Глобальна культура», де були надруковані роботи провідних теоретиків І. Валлерстайна, М. Арчер, Р. Робертсона, М. Фезерстоуна, А. Аппадурі, Б. Тернера та ін. Після цього вийшли фундаментальні монографії А. Аппадурі, У. Бека, М. Вотерса, О. Іанні, Р. Робертсона, Л. Склера, де глобалізація постала як самостійний предмет дослідження.

Достатньо швидко дискурс глобалізації вийшов далеко за межі соціологічної науки, а процеси глобалізації утворили розгалужені тематичне і проблемне поля, ставши предметом дослідження практично усіх наук – соціальних, гуманітарних, природничих. Виникла навіть нова міждисциплінарна наука – глобалістика, що вивчає процеси і наслідки глобалізації. Але за усієї інтенсивності і широкомасштабності наукових досліджень процесів глобалізації світоглядні трансформації, що виникли під їх впливом, а також нові абрисы світоглядної культури, що є затребуваними у добу глобалізації, ще не стали самостійним предметом теоретичного осмислення. Тому, звернувшись до аналізу теоретичного дискурсу глобалізації, спробуємо вичленити у ньому ті аспекти, які безпосередньо стосуються світоглядних трансформацій.

Вихідною теоретико-методологічною настановою при цьому має стати розуміння того, що становлення глобального суспільства супроводжується глибокими соціально-політичними, економічними й культурними трансформаціями, які, в свою чергу, спричиняють світоглядні зміни та світоглядну розгубленість. Глобалізаційні процеси руйнують вироблену в попередні часи світоглядну та ціннісну систему особистості. Як зазначає із цього приводу В.Г. Табачковський, – «Переглядаються усі традиційні світоуявлення, звичаї й умови. Випробовуються найсуперечливіші можливості. Точиться духовне змагання, що в ньому кожен намагається переконати іншого, повідомляючи йому свої ідеї, обґрунтування, свій досвід. Все це живить неспокій і плинність, які межують із духовним хаосом. Перед людиною

відкривається жах світу та власна безпорадність. Стоячи над прірвою, вона задається радикальними питаннями, вимагає вивільнення і спасіння. Усвідомлюючи власні межі вона ставить перед собою вищі цілі, пізнає абсолютність у глибинах самосвідомості й у глибинах трансцендентального світу» [177, с. 323].

Для подальшої конкретизації світоглядних трансформацій у добу глобалізації доцільно спертися на ті характеристики світогляду, які були виявлені на попередньому етапі дослідження. Як вже було встановлено, предметом світогляду виступає культурно-історично обумовлений взаємозв'язок людина-світ. Тому важливо з'ясувати, як у добу глобалізації змінюється світ і уявлення про нього, як змінюються уявлення людини про саму себе і свої взаємозв'язки зі світом, які зміни відбуваються у ціннісній підсистемі світогляду, у його спонукально-діяльній складовій.

Становлення дискурсу глобалізації дослідники пов'язують із об'єктивними кардинальними змінами у цивілізаційному розвитку, що розпочалися на початку XX століття і на межі XX-XXI століть призвели до переходу від старої – локальної, територіальної, до нової – глобальної, екстериторіальної соціальної організації в усіх сферах суспільного життя – економічній, соціальній, політичній, правовій, духовній. Виникнення такого нового способу організації соціального життя призводить до формування світоцілісності як реального суб'єкта єдиного історичного процесу. Відповідно, виникнення нового суб'єкта єдиного історичного процесу дозволяє виділити і новий ідеально типовий світоглядний конструкт – планетарний світогляд людства як єдиного суб'єкта світового розвитку. Але важливо усвідомлювати, що цей новий світогляд є не емпіричним феноменом, а саме ідеально типовим конструктом, в якому фіксуються універсальні ідеї, цінності, ідеали, норми, принципи діяльності та життєдіяльності, які стосуються спільної долі людства. Реальне функціонування цього конструкту відбувається відповідно до діалектики загального, особливого та одиничного через представленість його змістовних складових у світогляді індивідів і соціальних груп, у їх світовідношенні і діяльній формі духовного, практичного і духовно-практичного освоєння світу. Виникнення цього нового світоглядного конструкту ускладнює діалектику загальнолюдського, національного та індивідуального в оцінно-пояснювальній, орієнтаційно-інтегративній та мотиваційно-спонукальній підсистемах світогляду на всіх рівнях його суб'єктної представленості і вимагає врахування цих змін у формах організації освіти і виховання у добу глобалізації.

Ще один момент, який необхідно враховувати у зв'язку із становленням нової світоцілісності, – це загострення у світоглядній площині протиріччя між уніфікацією і збереженням унікальності. За оцінкою більшості дослідників глобалізація означає передусім не просто підсилення взаємозв'язків і взаємозалежностей, але повсюдне – більш ніж будь-коли – проникнення західного в усі сфери життя в усіх куточках світу [17, 20, 22, 52, 59, 124, 270, 271]. На початку, така уніфікація оцінювалася позитивно, оскільки, як це виразив Ф. Фукуяма у роботі «Глобалізація безконечна», – «Світ інтегрується завдяки розвиткові технології, торгівлі й інвестиціям, завдяки обміну думками, який стимулює економічне зростання і створює підвалини для поширення демократії. Там, де розвивається економіка, неминуче поширюється демократія. Саме цей різновид прогресу – єдиний створює шанс для бідних країн» [200, с. 36].

Поступово, мірою стрімкої експансії цінностей західної культури, причому переважно у вигляді її «масовізованого» ерзацу, в тоні дискусій відбувалися зміни і стали переважати негативні оцінки щодо «макдоналізації» (М. Макбрайд), консьюмерізації (М. Вотерс) світоглядної свідомості а також застереження щодо зростання сепаратизму, культурного і релігійного фундаменталізму, антиглобалізаційних соціальних рухів як реакції на таку експансію (Р. Робертсон, А. Аппадурі, Г. Терборн). Відтак акценти стали переміщуватися від ідеї єдності і уніфікації до ідеї *універсальності багатоманіття* і необхідності його збереження у глобалізованому світі. Для фіксації цієї специфіки глобального світу Р.Робертсон вводить поняття «глокалізація», тобто «гомогенізація і гетерогенезація. Ці одночасні тенденції в кінцевому разі взаємодоповнюють і взаємопроникають одна в одну, хоча, звичайно, в конкретних ситуаціях вони можуть прийти, та й дійсно приходять у зіткнення одна з одною» [271, с. 40].

Загально визнаною ознакою нової глобальної світоцілісності є феноменологічне стиснення світу в цілому і швидке зростання усвідомлення цього явища. Теоретики глобалізації (М. Вотерс, Е. Гіденс, Р. Робертсон та інші) наголошують, що завдяки глобалізації територіальність перестає бути принципом організації соціального і культурного життя, а соціальні практики звільняються від локальних прив'язок і вільно перетинають просторові межі. Глобалізований світ, як це влучно виразив у назві своєї книги, виданої ще у 1990 році, Коедзіму Оме, стає «світом без кордонів».

У світоглядній площині «світ без кордонів» трансформується у світ без визначених ціннісно-сміслових горизонтів. Ця невизначеність, з одного боку, зумовлюється тим, що ціннісно-сміслові горизонти життєвого світу

особистості розмиваються внаслідок підсилення усіх форм її мобільності – територіальної, професійної, культурної, національної, сімейної тощо. З іншого боку, ці горизонти розмиваються із середини внаслідок виникнення мультикультурного суспільства, коли в одному соціальному просторі починають співіснувати, активно взаємодіючи і конкуруючі, взаємопроникаючі й конфліктуючі, різні культури.

Крім того, в екстериторіальному світі людина не тільки втрачає визначені ціннісно-сміслові горизонти, але і втрачає своє визначене *місце* у світі. Місце проживання вже не виступає для особистості ані емоційною, ані раціональною цінністю, що втримує, прив'язує її до певного населеного пункту, регіону, країни. Вона стає бездомною, безпритульною, перетворюється на людину на прогулянці – без усталених особистісних і етосних взаємозв'язків, а відтак і без усталених зобов'язань і відповідальності. Людина стає «новим пілігримом» – мандрівником без значущої мети. Усе це надзвичайно загострює проблему особистісної ідентифікації. Перед людиною постає дуже складне світоглядне завдання – знайти своє місце в новому світі, при цьому не втративши себе як особистість.

У цілому, глобалізація надзвичайно загострює проблему ідентичності. За визначенням Е. Еріксона [225], ідентичність є сукупністю базових психологічних, соціально-історичних і екзистенціальних характеристик особистості, яка уявляє собою суб'єктивне почуття і одночасно якості самототожності і цілісності індивідуального Я, що спостерігається об'єктивно, і сполучена з вірою індивіда у тотожність і цілісність того або іншого образу світу і людини, що поділяється з іншими. Саме ця цілісність образу світу, можливість поділяти цей образ світу з іншими (загальне знання, яке є скріплюючою речовиною соціуму) і ставиться під питання у контексті глобалізації, що може мати згубні наслідки для «цілісності і самототожності індивідуального Я». Адже «ідентичність, – за визначенням Ч. Тейлора, – «це хто ми, «звідки ми є». Власне, це те підґрунтя, на якому наші смаки та бажання, думки та прагнення набувають сенсу» [181, с. 36].

У соціальному плані значущими вимірами ідентичності є визначена система координат і «значущі інші», оскільки людина не може побудувати смислову цілісність і тотожність свого індивідуального Я без співвіднесення її з певним соціальним Іншим. Навіть сама потреба в ідентифікації інспірується трьома фундаментальними потребами кожної особистості, які виділяє Е. Тоффлер: «по-перше, – потреба бути причетним до якоїсь спільності, по-друге, потреба в структурній визначеності свого існування і, нарешті,

потреба в значущості самого себе (потреба у визнанні) [121, с. 99]. У «світі без кордонів» зникають визначені підстави для такого співвіднесення, а відтак і для своєї національної, етнічної, культурної, соціальної, навіть державної ідентифікації. Як це дуже влучно узагальнив В.В. Лях, – «Виникає своєрідний «світ без опори», в якому важко визначити пріоритети і однозначні світоглядні орієнтири» [121, с. 98]. У глобалізованому світі людина опиняється у надзвичайно складній і драматичній ситуації, в якій, з одного боку, набуття ідентичності, усвідомлення власного образу «Я» надзвичайно ускладнюється, а з іншого боку, – роль особистості у суспільно-історичному розвитку, затребуваність її здатності на продуктивне і відповідальне реагування на глобальні зміни, що передбачає наявність визначеного образу «Я», суттєво зростають.

Отже «загальна тенденція руху глобалізації полягає якраз у тому, що руйнуються попередні ідентичності, які надавали індивідові значення і визнання... При цьому втрачаються не лише ідентичності, характерні для традиційного аграрного суспільства, але й ті, що сформовані на базі автономності чи суверенності суб'єкта, тобто сформовані в період розвитку індустріального суспільства» [121, с. 100]. Ця об'єктивна тенденція, що на рівні індивіда проявляється як «криза ідентичності», призводить до актуалізації теоретичного дискурсу ідентичності у соціально-гуманітарному пізнанні у добу глобалізації. Проблематизація ідентичності стала, за спостереженням В.В. Ляха, «однією з провідних тем дослідження сучасних філософів і соціологів» [121, с. 100]. Можна навіть припустити, що дискурс ідентичності приходить у сучасній філософії на зміну дискурсу світогляду, оскільки у цій новій дискурсивній площині по-суті ставляться і вирішуються ті питання, які були предметом осмислення у філософії світогляду. Але у зв'язку з таким заміщенням виникає питання: чи дійсно теоретичний дискурс ідентичності може адекватно і вичерпним чином замінити теоретичний дискурс світогляду? На нашу думку, ні. Особливо це стосується теоретичної площини філософії освіти. Підстави для такого висновку ми вбачаємо у наступному.

Освіта не може ставити завдання формування ідентичності та самоідентичності як безпосереднє. По-перше, побудова ідентичності, як це було обґрунтовано Е. Еріксоном, – це процес, що не завершується у підлітковому віці, але розтягується на увесь життєвий цикл [225, с. 57]. Причому, кожній стадії психологічного розвитку «Я» притаманні власні параметри, а успішне вирішення проблем на одній стадії не гарантує звільнення особистості від виникнення нових проблем [226]. Отже ідентичність набувається і реалізується (виробляється і оновлюється) зусиллями *самої*

особистості протягом усього її життя, безумовно під впливом процесів соціалізації, що здійснюються засобами освіти, але і під впливом широкого кола соціокультурних процесів, що виходять за її межі.

По-друге, кожне суспільство пропонує як широкий рольовий репертуар ідентичностей (від ідентичностей дитини, батька, матері до професіональних, громадянських, політичних, національних тощо ототожнень), так і багаточисельні поведінкові моделі реалізації наявних «рольових репертуарів». Причому, у добу глобалізації відбувається як постійне ускладнення та оновлення «рольового репертуару», що пропонує суспільство для особистості, так і примноження та оновлення поведінкових моделей його реалізації. Отже освіта не може і не повинна нав'язувати особистості якусь визначену ідентичність. Вона може тільки сформувати в особистості відповідні ресурси, які б дозволили їй здійснювати процес ідентифікації та самоідентифікації у світі, що глобалізується. Одним із визначальних таких ресурсів і є світоглядна культура особистості, формування якої і має бути провідним завданням освіти у добу глобалізації. Водночас, при формуванні світоглядної культури, освіта, безумовно, має враховувати і ті нові механізми та складності процесів ідентифікації та самоідентифікації, що виникають у добу глобалізації. Тому у філософії освіти теоретичні дискурси ідентичності та світогляду мають бути взаємодоповнювальними. Відтак у ході нашого дослідження необхідним є не заміна світоглядної проблематики проблематикою ідентичності, а інтеграція тих теоретичних доробок, які були отримані при розробці останньої.

Загострення проблеми ідентичності у добу глобалізації зумовлено не тільки топологічними, але й темпоральними трансформаціями, що відбуваються у світі. До нових темпоральних характеристик глобалізованого світу дослідники відносять надзвичайне прискорення і ущільнення часу, що супроводжується знеціненням минулого, скороченням сучасного і стрімким насуванням майбутнього, образ якого у світоглядній свідомості стає все більш невизначеним і загрозливим. Причому, усі ці темпоральні трансформації взаєпов'язані і підсилюють одна одну, як це переконливо доводить Г. Люббе: «у динамічній цивілізації, зі зростанням кількості інновацій на одиницю часу, зменшується хронологічна відстань до того минулого, яке у багатьох життєвих відносинах уже застаріле, в якому ми не можемо вже розпізнати звичної структури сьогодішнього життєвого світу і яке через це видається нам чужим і навіть незрозумілим. Скорочення теперішнього, зумовлене зростанням інновацій, означає – разом із скороченням хронологічної відстані до минулого, що стало чужим, – також і невинне зменшення кількості років у майбутньому,

проживши які, нам судилося потрапити в життєві відносини, суттєво відмінні від нинішніх. Одне слово, скорочення теперішнього – це процес скорочування тривалості часових інтервалів, у яких ми можемо розраховувати на певну сталість наших життєвих відносин» [119, с. 96].

Надзвичайний динамізм суспільного розвитку у добу глобалізації дуже точно і метафорічно виразив Е. Гіденс у назві своєї книги: «Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя» [51]. Ще одна метафора, що дуже ємно характеризує нову темпоральну організацію «нестримного світу» у добу глобалізації – це «футурошок». За визначенням Е. Тоффлера, – «футурошок характеризується раптовою приголомшливою втратою почуття реальності, уміння орієнтуватися в житті, викликане страхом перед близьким грядущим» [186, с. 22]. Усі соціальні зміни прискорюються настільки що людина не встигає адаптуватись до вимог майбутнього, яке стрімко перетворюється на теперішнє, і виникає – футурошок, «хвороба змін». Зрозуміло, що для сучасної освіти надзвичайно важливо знайти «ліки» від цієї хвороби, підготувати особистість, зокрема і у світоглядному плані, до життя у «нестримному світі».

При цьому також слід враховувати, що такий динамічний світ набуває характеру посттрадиційного світу. Але «кінець традиції, – як розяснює Е. Гіденс, не означає, що традиція зникає, – як того хотіли мислителі Просвітництва. Навпаки, у різних проявах вона продовжує існувати повсюдно. Та усе менше і менше, – якщо про неї можна висловлюватися таким штибом, – це традиція, яка живе традиційним способом. Традиційний спосіб означає захист традиційних форм діяльності за допомогою притаманних їм ритуалів і символізму, тобто це захист традиції на підставі її внутрішніх вимог до істини...Традиція, зміст якої спустошено й комерціалізовано, перетворюється на спадщину або на кітч, як-от купівля усіляких дрібничок у крамницях аеропортів. Як показує індустрія спадщини, спадщина – це традиція, що подається як видовище...але збережена таким чином спадщина є відірваною од внутрішньої життєвої сили традиції, яка полягає у злуці із досвідом повсякденного життя» [52, с. 36].

На нашу думку, міркування Е. Гіденса мають для філософсько-освітнього осмислення проблеми формування світоглядної культури у добу глобалізації непересічне значення. По-перше, вони і у добу глобалізації орієнтують освіту на засвоєння традицій, опору на них: «Традиції потрібні і завжди продовживатимуть існувати, бо вони надають життю тяглості й форми, – наголошує Е. Гіденс і наводить приклад академічного життя: «Кожен в академічному світі працює всередині традицій. Навіть академічні дисципліни,

як певні цілісності, – як-от економіка, соціологія або філософія, – мають традиції. Причина тут у тому, що ніхто не у змозі працювати на підставі повної еклектики. Без інтелектуальних традицій ідеї не мають ніякого стрижня чи спрямування» [52, с. 37] Отже для формування світоглядної культури засобами освіти надзвичайно важливим є залучення учня та студента до певної традиції, насамперед, інтелектуальної.

По-друге, при цьому слід враховувати, що «там, де традиція відступила, ми силоміць утягуємося у більш відкрите і рефлексивне життя. За умов автономії і свободи приховану потугу традиції можуть заступити більш відкриті дискусія і діалог» [52, с. 37]. Якщо слід за Е. Гіденсом звернутися до прикладу академічного життя, частину якого складає постійне з'ясування меж цих традицій і заохочення активного поміж ними взаємообміну, то можна побачити, що «традиції чудово можна захистити не-традиційним шляхом – і в цьому полягає їхнє майбуття...Традиції і надалі будуть підтримуватись такою мірою, якою уможливлуватиметься їхнє обґрунтування, – але не на засадах притаманних їм внутрішніх ритуалів, а у порівнянні з іншими традиціями або способами життєдіяльності» [52, с. 37].

По-третє, необхідно також враховувати, що самі по собі автономія і свобода при прийнятті рішень, без опори на традиції ще не гарантують того, що ці рішення будуть життєво продуктивними. За умови, коли форми діяльності і життєдіяльності не структуруються традиціями, виникає загроза «поширення ідеї і реальної практики згубних звичок» [52, с. 38]. І далі Е. Гіденс пояснює: «Я вбачаю у згубній звичці заморожену автономію...Згубні нахили вступають у силу тоді, коли вибір, що до нього спонукає автономія, постає у перекрученому вигляді – як тривога. У царині традиції минуле структурує теперішнє через спільні колективні переконання і почуття. Наркоман також перебуває у полоні минулого, – але з тієї причини, що він або вона не можуть порвати із тим, що на самому початку було вільно обрано як особливості індивідуального способу життя» [52, с. 38]. Свої міркування про світоглядну боротьбу між автономією і згубною звичкою Е. Гіденс резюмує висновком: «Самоідентичність належить творити і відтворювати на активнішій основі, аніж раніше» [52, с. 38]. Цей висновок може бути сприйнятий як справжній імператив сучасної освіти щодо формування світоглядної культури особистості. Суттєвим доповненням і, водночас, способом реалізації цього імперативу може стати активне культивування історичної пам'яті.

У цілому, пам'ять у феноменологічній традиції тлумачиться як необхідна умова збереження цілісності особистості, її самототожності у часі. На цьому

наполягає і Ч. Тейлор у зв'язку з осмисленням проблеми ідентичності: «Повертаючись у минуле, ми визначаємо, хто ми, через те, якими стали – через оповідь про те, як ми потрапили в теперішнє...лише наші минулі прагнення й моральний досвід уможливлють наше розуміння й визначення такого екстатичного стану [раптового переживання справжності того, що відбувається]. Ми можемо впізнати його лише тому, що докладаємо зусиль у певному напрямку, і знову це означає, що ми знаємо, хто ми, через те, ким стали» [179, с. 71].

Необхідність же активного культивування історичної пам'яті набуває особливого значення у добу глобалізації, коли вже не тільки не відбувається природної трансляції історичного досвіду із покоління в покоління за допомогою традиції, але й сам історичний досвід – як колективний, так й індивідуальний (власна історія життя) – стрімко знецінюється внаслідок стрімких соціокультурних змін. Загальновизнаними функціями історичної пам'яті є забезпечення спадкоємності між поколіннями, цілісності етосу, збереження і актуалізації минулого, упорядкування теперішнього. Але у контексті нашого дослідження слід враховувати ще одну її функцію, до якої привертає увагу Н.Б. Степаненко [174], розвиваючи ідеї Ч. Тейлора. Українська дослідниця доводить, що для особистісного мистецтва жити вона стає надзвичайно важливим засобом моральної орієнтації у соціальному просторі, що надзвичайно стрімко змінюється, за допомогою віднаходження у життєвому досвіді попередніх поколінь тих смислових констант, що роблять життя вагомим і співвідносні з загальним благом. Історична пам'ять як резервуар моделей доброчинного і суспільно значущого життя може допомогти особистості в упорядкуванні власного життя і визначення його ціннісно-смислової траєкторії. Можна також цілком погодитись із Н.Б. Степаненко в тому, що завдання культивування історичної пам'яті можна вирішити тільки цілеспрямованими і різноплановими зусиллями усього суспільства, починаючи із родинного виховання і закінчуючи здійсненням відповідної державної політики. Але суттєва роль тут належить і освіті, насамперед історичній освіті.

Усі розглянуті вище темпоральні трансформації актуалізують для особистості питання збереження самототожності в часі, ще більше загострюючи проблему ідентичності. Одним із засобів розв'язання цього питання можна вважати, слід за Н.Б. Степаненко, «культивування в особистості своєї «транстемпоральної компетентності» як спроможності виходити за межі «теперішнього», свого безпосереднього «тут» і «зараз», встановлювати і відновлювати взаємозв'язки між минулим, теперішнім і майбутнім, усвідомлювати і відновлювати єдність між окремими часовими фрагментами

свого життєвого шляху. Культивування «транстемпоральної компетентності» є необхідним і з тієї причини, що глобалізація формує такий тип людини, яка «зосереджує свою увагу на ситуації, що є тут і зараз, нехтуючи минулим і майбутнім» [111, с. 172].

Світоглядна проблематика у добу глобалізації не вичерпується лише проблемою ідентичності. Усі дослідники процесу глобалізації все наполегливіше застерігають не тільки від кризи ідентичності, а й від антропологічної кризи і навіть антропологічної катастрофи. Загроза антропологічної катастрофи вбачається, насамперед, у деструктивному ставленні людини до світу природи, а в більш загальному вимірі – у деформації ціннісного світу людини, що знаходить прояв у девальвації надутилітарних цінностей і смислів у світогляді сучасної людини, у ціннісній аномії, цинізмі, переважанні споживчих орієнтації над творчо-продуктивними. У добу глобалізації споживання не тільки залишається визначальною ціннісною орієнтацією, а відбувається його ескалація що призводить до прискореного вичерпання усіх невідновлюваних природних ресурсів. На рівні глобальної світоцілосності така світоглядна настанова загострює усі глобальні проблеми – починаючи з екологічної і закінчуючи фінансовими (що вилилось у світову фінансову кризу, яка розпочавшись у 2008 році триває і донині). На рівні індивідуального життя ця світоглядна настанова знаходить прояв у феномені консьюмерізму – сповідуванні такої ієрархії цінностей, де найвищі позиції посідає споживання. Особливе загрозливим у консьюмерізмі є те, що цінності споживання стають регулятором поведінки особистості не тільки в сфері споживання, а й в інших сферах суспільного та індивідуального життя. Усі багатовимірну збитковість консьюмерізму як певного типу світовідношення докладно розкриває М. Шульга. Він зазначає, що завдяки вкоріненню феномена моди, через масове впровадження реклами орієнтація на споживання проникає в усі соціальні групи та верстви. Виникає таке явище, як конкуренція споживачів. Його основними рисами є те, що людина втягується в споживацьку змагальність; стилі споживання виступають формою демонстрації соціального статусу особистості, формою суспільного самоствердження. В умовах пришвидшеного темпу зміни моди, споживання набуває безглузлого характеру: людина відмовляється від цілком придатних речей заради отримання нових. Споживання остаточно відривається від сенсу споживання, коли якість товару поступається символу, бренду. Споживання втрачає первинний сенс – бути засобом відтворення людських потенцій для здійснення цілей, притаманних лише людській істоті. Воно перетворюється на споживацтво, тобто споживання як самоціль, що закріпачує людину, робить її

придатком до моди, реклами. Споживацтво підкорює собі інші види людської діяльності і надає їм своїх смислів. Навіть освіта в контексті консьюмерного суспільства набуває сенсу не розвитку особистості, а засобу, що відкриває ширші можливості споживання [175, с. 41].

Консьюмерізація індивідуального життя щільно пов'язана з його гедонизацією – прагненням «його суб'єкта робити із свого життя задоволення, спрямовувати свою життєдіяльність на комфорт, розвагу, безтурботність. Ідеал життя у гедоніста полягає у відсутності конфліктів, болю і страждань, що потребує або формування цинізму, або соціальної інфантильності. Зовнішній вияв гедонізації як індивідуалізації, «автаркізації» насправді обертається ще більшою залежністю від соціальних інститутів» [175, с. 43]. Гедонічне світовідношення знаходить також прояв у знеціненні у світогляді сучасної людини світу праці, інституту сім'ї з їх неминучими турботами, зобов'язаннями, напруженням фізичних душевних і духовних сил, конфліктами, болісними переживаннями.

Загрозливість консьюмерізації як терору споживання і терору розгнущаних почуттів для самозбереження і розвитку людини і людства, безумовно актуалізує в освіті підсилення уваги до формування світоглядної культури особистості, до зміцнення її духовних, моральних основ. Таким чином, вимальовується ще одна необхідна лінія розгортання нашого дисертаційного дослідження.

Здійснюючи аналіз світоглядних трансформації у добу глобалізації, необхідно також привернути увагу і до специфіки їхніх проявів в українському суспільстві.

В реаліях українського сьогодення комплекс проблем, який виник під натиском глобалізації, посилюється дискредитацією попереднього світогляду і його наслідків, деідеологізацією суспільства. Як зауважує І.Ф. Прокопенко: «Старше покоління, і тим більше, його батьки, є «продуктом» того світогляду. Особливість згаданого періоду полягала в тому, що більшість людей, а це понад 90% населення, навчалась і виховувалась здебільшого так, що у деформованій ідеологією свідомості закріпився стереотип: «Для того щоб вижити, треба пристосовуватися до всякого пригноблення» [154, с. 8]. Крім того, соціально-економічна криза, регіональне та соціальне розшарування посилюють світоглядну дезорієнтацію української людини, породжують «фрагментарність» світогляду.

Отже, сьогодні в Україні гостро відчувається необхідність формування нового світогляду. Безперечно, XXI століття повинне стати століттям формування вільної особистості. Становлення вільної особистості багато в чому залежить від умов функціонування суспільства в цілому, але, як зазначає

І.Ф. Прокопенко, «рушійний поштовх до зміни традиційного, здебільшого патріархального світогляду, повинна зробити освіта» [154, с. 8]. Однак слід зазначити, що «ми живемо в той час, коли під уламками старої держави і сформованого за тих умов суспільства заживо похована система цінностей – серед яких і цінності освітянські» [154, с. 8].

Драматизм ситуації поглиблюється ускладненням соціальних практик та глобалізацією ризиків. І освіта та виховання не є виключенням: «Від ідеї безкорисливості, на якій виховувалися попередні покоління, швидко перекинувся місток до цінностей ринку – виживає сильніший» [162, с. 27]. Крім того, ситуація розшарування суспільства, в якій опинилася Україна, демонструє чисельні приклади так званого «крутого життя», які спонукають пересічну українську людину, переважно молоду, моделювати своє життя поза урахуванням власних ресурсів. Як наслідок – стилізація життя у соціальних низах досить часто відбувається за спрощеною моделлю споживацької культури [111], що в свою чергу, призводить до втрати духовних орієнтирів, і, навіть, сенсу життя. Як влучно зауважив А.М. Єрмоленко, «глобальна економічна криза, яку ми переживаємо сьогодні, – це не просто криза економічних інституцій, вона є свідченням кризи людини та суспільства загалом, їхніх ціннісних орієнтацій та моральних норм» [42, с. 22]. Саме тому для освіти, виключно актуальною в теоретичному і практичному аспектах є проблема формування світоглядної культури.

Підбиваючи підсумки проведеного аналізу, можна зробити висновок, що глобалізація, яка визначає стратегічний напрям розвитку сучасного світового співтовариства, розмиває традиційні уявлення про взаємодію людини, природи, суспільства, породжує цілий спектр нових форм міжособистісних взаємодій, які не тільки відкривають небачені раніш шанси і можливості, але й підвищують ступінь ризиків у швидкоплинному світі. Наслідки глобалізації для людини є амбівалентними. «До «позитиву» глобалізації справедливо залучають динамізм способу життя, небачену інтенсифікацію взаємовпливу культур, «сапієнталізацію», стрімку ходу нових технологій – мікроелектроніки, комунікаційної та інформаційної техніки, генотехнології. Антропологи мають вагомі підстави кваліфікувати технологічне оновлення людського світу як ознаку «нової епохи не тільки самої історії людини, але й історії її душі» (*Константін фон Барльовен. Шлях до інтеркультурності // Deitchland. – 2000. – № 3. – С. 49*). Змінюються не тільки форми життя у цілих регіонах планети, для щобільшої кількості людей змінюють своє значення географічні простори, мігранти, молодь, користувачі Інтернету, вчені та митці утворюють

транснаціональні спільноти. У всесвітній системі відносин виявляються спільні риси, виносяться на обговорення відмінності, співвідносяться між собою різноманітні форми життя. Зростає число універсальних концептів і стандартів, а також наявних повсюди товарів та ідей, права людини, ідеали краси чи організаційні принципи знаходять всесвітнє розповсюдження» [177, с. 324–325]. Водночас, «найзагальнішим виявом «негативів» глобалізації є те, що людина часто не в змозі пристосуватися до нею ж створеного середовища існування. Вона не встигає за швидкоплином змін або реагує на них неадекватно. Вона не зносить психологічного перевантаження, численних екологічних негараздів. Все це є ознаками антропологічної кризи сьогодення, аж до її організмичних виявів» [177, с. 325].

Формування світоглядної культури нової якості у добу глобалізації є запитом як суспільного, так і індивідуального життя, причому таким, задоволення якого виступає однією із визначальних передумов самозбереження людини і людства. Ще задовго до розгортання процесів глобалізації, у 1923 році, А. Швейцер наполягав, що «людство має оновитися у новому світогляді, якщо воно не бажає загинути» [214, с. 90]. Для цього, на його думку, «усі ми повинні замислитися над смыслом життя і спільно боротися за створення світо- і життєстверджуючого світогляду, у якому наша жадоба діяльності, така необхідна і цінна для нас, отримує своє виправдання і пояснення, свої орієнтири і загартування, буде поглиблена і облагороджена і насамкінець одержить здатність висунути і здійснити кінцеві ідеали культури, що вселені духом справжньої гуманності» [214, с. 77]. Але у добу глобалізації формування світоглядної культури має певні особливості пов'язані як з необхідністю розуміння глобальних процесів швидкоплинного світу, так і з визначенням та перевизначенням власної ідентичності, а також із подоланням деформацій у ціннісно-смысловій компоненті світогляду. Визначальну роль у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації має відіграти освіта. Водночас, постійний саморозвиток, самовідтворення та самоосвіта є запорукою формування людини нового світогляду.

1.3 Світоглядна культура як теоретичний конструкт

Проблема світоглядної культури за усієї своєї значущості в добу глобалізації ще не стала самостійним предметом філософсько-освітніх досліджень. Навіть сам теоретичний конструкт світоглядної культури залишається ще недостатньо розробленим. Увага дослідників переважно

обмежується або загальнофілософськими розвідками щодо взаємодії культури і особистості у контексті дослідження інших філософських проблем (М. Абаньяно, Т. Адуло, Л. Баткін, В. Біблер, М. Бердяєв, Є. Бистрицький, О. Больнов, М. Гайдеггер, Й. Гейзінга, Дж. Дьюї, О. Золотухіна – Аболіна, В. Іванов, М. Каган, С. Кримський, В. Лозовой, В. Малахов, М. Мамардашвілі, Г. Марсель, А. Моль, Х. Ортега – і - Гассет, І. Степаненко, В. Табачковський, Ч. Тейлор, А. Швейцер, В. Шинкарук, Л. Шестов, К. Ясперс та інші), або спеціально науковими дослідженнями окремих аспектів формування світоглядної культури особистості. Суттєві напрацювання, які сягають рівня філософських узагальнень, були отриманні у психологічній науці при дослідженні психологічних механізмів формування культури особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Дрідзе, В. Зінченко, Є. Клімов, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, А. Петровський, В. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Теплов, А. Толстих та інші). Різні педагогічні аспекти формування не стільки світоглядної, скільки загальної та професійної культури особистості досліджувались цілою плеядою вітчизняних (радянських, українських та російських) науковців, починаючи із класиків педагогічної науки – К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського і закінчуючи нашими сучасниками – Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревською, Ю. Бойчуком, Н. Гриньовою, І. Зязюном, Н. Криловою, В. Лозовою, Л. Мітіною, О. Микитюком, І. Прокопенко, В. Сластьоніним, П. Щедровицьким та багатьма іншими.

Можна припустити, що такий стан наукової розробки проблеми зумовлений декількома причинами. По-перше, у радянські часи проблема формування світоглядної культури розроблялася переважно як складова теорії комуністичного виховання, причому як у педагогіці, так і у філософії, де мала визначене ідеологічне навантаження і призначення. Як зазначає з цього приводу російська дослідниця С.Е. Берестовицька, – «Пішла у минуле радянська педагогіка, а з нею і виховання гармонійно розвинутої особистості, і моральний кодекс будівника комунізму, і основи комуністичного світогляду» [23]. Але на зміну одній інтелектуальній традиції, що дискредитувала себе, нова так і не прийшла: «якщо у радянській період нашої історії феномен світогляду був у центрі і теоретичної, і практичної педагогіки, то на сьогоднішній момент він практично не вивчається стосовно сучасної молоді людини і нових соціокультурних умов» [23]. Причому зниження теоретичної уваги до проблем формування світогляду спостерігається не тільки у педагогіці, але й у філософії.

Відтак типовими є і теоретичні проблеми, які потребують вирішення, і теоретичні труднощі, що існують на цьому шляху.

Головні з них, які і покликана вирішити філософія освіти, – це подолання фрагментарності у дослідженні проблем формування світогляду сучасної людини і залучення цих досліджень до сучасного соціокультурного контексту, що і дозволить виявити ті світоглядні запити до освіти, що виникають у добу глобалізації. У свою чергу, вирішення цих проблем і передбачає розробку і застосування такого теоретичного конструкту як «світоглядна культура у добу глобалізації». Водночас, реконструйована картина показала, що спроба розробити такий теоретичний конструкт, що здійснюється у нашій роботі, є однією із перших на пострадянському науковому просторі і тому може бути сприйнята як певна теоретична пропозиція, відкрита для подальших концептуальних імплікацій і узагальнень.

По-друге, недостатній рівень наукової розробки проблеми формування світоглядної культури у добу глобалізації обумовлений і ще однією причиною вже власно теоретичного характеру. При застосуванні поняття «культура» у сенсі «культура чогось» мають на увазі два смислових аспекти. Перший стосується виділення із загальної системи культури її певного підрозділу, різновиду, наприклад економічна, професійна, політична, правова, художня, релігійна, філософська культура тощо. Але світоглядна культура не є окремим сегментом, видом ані загальної культури суспільства, ані загальної культури особистості. Вона є для них наскрізною, конститутивною, оскільки «світогляд є зародком усіх ідей і переконань, які визначають спосіб дій індивіда і суспільства» [214, с. 90].

Разом з цим, є і другий смисловий аспект, коли поняття «культура чогось» вживається у сенсі культурності, показника міри людяності, ступеня відповідності культурним зразкам, загальноприйнятим тією чи іншою спільнотою, наприклад культура мислення, культура поведінки, культура життєдіяльності тощо.

Отже виділення світоглядної культури як самостійної складової у системі загальної культури людини і суспільства є достатньо умовним, але, водночас і теоретично виправданим і затребуваним. Поняття «світоглядна культура» може, на нашу думку, вживатися в обох вище зазначених сенсах. У першому сенсі воно буде близьким до сенсу поняття «дух епохи» і виступати теоретичним знаряддям для виділення ідеально типового у світогляді певної доби чи конкретного суспільства і навіть особистості. У другому сенсі це поняття дозволяє здійснювати аналіз рівня розвитку світогляду, його людиновимірності та змістовної визначеності.

У цілому затребуваність теоретичного конструкту світоглядної культури ми вбачаємо в тому, що він дозволяє осмислити світогляд людини і суспільства в їхній цілісності і взаємозв'язку, якості та змістовності, функціональних взаємозв'язках із іншими підсистемами загальної культури людини і суспільства, загальної культури у цілому, тим самим, виявити конструктивний чи деструктивний потенціал того чи іншого ідеального типу світогляду для розвитку людини, суспільства, цивілізації.

Як вже зазначалося, проблему формування світоглядної культури можна розглядати на макро-, мезо- і мікрорівнях. Але на кожному з них можна виділити власний, специфічний філософсько-освітній аспект. Реконструювати їх в усій їхній повноті в одному дисертаційному дослідженні, тим більше що воно має характер постановки проблеми, не видається можливим. Тому далі ми переважно обмежимося мікрорівнем дослідження, зосередивши увагу на проблемі формування світоглядної культури особистості, зберігаючи при цьому у полі зору і інші рівні як той соціокультурний горизонт, який є теоретично необхідним для визначення специфіки світоглядної культури і її формування у добу глобалізації. Тим самим, ми, по-суті, постаємо на позиції суб'єктивної педагогічної теорії, намагаючись інтегрувати до неї настанови об'єктивної. При цьому ми виходимо з того, що «суб'єктивна педагогіка, – як роз'яснює М.Д. Култаєва, спираючись на Д. Беннера [13, с. 130], – «концентрує основну увагу на антропологічному аспекті виховання та освіти, віддаючи перевагу онтологічним та аксіологічним проблемам...Саме засобами суб'єктивної педагогічної теоретичної педагогіки здійснюється конструювання та обґрунтування ідеалу формування людини, визначаються ідеально-типові риси вчителя, учня і, врешті решт, суспільства як суб'єктів педагогічних процесів...Така педагогіка є можливою лише як педагогічна антропологія, теоретичні конструкти якої визначаються розумінням сутності і призначення людини» [107, с. 193–193] Об'єктивна педагогіка, на відміну від суб'єктивної, «віддає перевагу розгляду виховних дій, практик, реформ у галузі освіти, структурі освіти та її інститутів. Вона відчуває посилену потребу в політологічних і соціологічних обґрунтування своїх положень» [107, с. 194]. Кожна із цих парадигм має свої переваги і вади і є придатною для вирішення відповідного кола проблем. Оскільки для вирішення основних завдань нашого дослідження більш придатною є суб'єктивна педагогічна теорія ми і пристали саме на її позиції. Але щоб уникнути соціального утопізму, до якого за Д. Беннером вона є схильною, ми намагалися утримати у полі зору ті соціокультурні процеси, які визначають специфіку педагогічної дійсності

у добу глобалізації, тим самим, прагнучи інтегрувати і настанови об'єктивної педагогіки.

Але перш ніж перейти до змістовного аналізу проблеми формування світоглядної культури у добу глобалізації, слід не тільки визначити вихідні теоретико-методологічні позиції, а і конкретизувати сенс поняття «світоглядна культура» у певному визначенні.

Незважаючи на недостатність наукової розробленості даної проблеми, певні теоретичні підстави для вирішення цього завдання існують. Як вже було показано, суттєві теоретико-методологічні передумови для розробки теоретичного конструкту світоглядної культури були закладені представниками Київської світоглядно-антропологічної школи. Саме спираючись на її доробок І.О. Мартинюк і Н.І. Соболева пропонують визначення, яке може бути сприйнято як первинний концептуальний орієнтир: «Світоглядна культура – це вінець, що завершує формування цілісного світогляду особистості, спосіб внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів. Вона передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтацій людини в природному і соціальному середовищі, майбутні зміни на основі розкриття об'єктивних законів буття. Світоглядна культура містить в себе такі складові, як комплекс знань про природу, суспільство і людину, метод мислення, що ґрунтується на використанні цих знань, світоглядні цінності і світоглядну активність особистості. Спираючись на потяг особистості до самостійного пошуку істини, на її навички розв'язання суперечностей у внутрішньому світі, на здатність до теоретичного мислення і логічного аналізу, світоглядна культура обдаровує людину «привілеєм богів» – свободою» [74, с. 126].

Безумовно, дане визначення не є досконалим і у ньому жодним чином не відображена специфіка світоглядної культури у добу глобалізації, але його можна використати як певну теоретичну передумову для подальшої розробки теоретичного конструкту світоглядної культури у добу глобалізації. При цьому, доцільно використати у якості теоретико-методологічної настанови ще одне положення, яке обстоюють українські дослідники. Вони наполягають, що при розробці світоглядної проблематики слід уникати «визначення світогляду через перелік його основних складових, коли розбіжності в дефініціях зведені до особливостей відбору, розподілу й узагальнення компонентів». Це є «ознакою описового, та аж ніяк не пояснювального підходу до світоглядної проблематики. Системний принцип при цьому тільки декларується; методологічно правомірними його вимоги стають тільки тоді, коли структура світогляду співвідноситься з сукупністю властивих йому функцій» [74, с. 118].

Як можна побачити із наведеного визначення, найважливішою характеристикою світоглядної культури автори вважають те, що «це вінець, що завершує формування цілісного світогляду особистості». Але у зв'язку з цим постає принаймні два питання – що власне означає цілісність світогляду і наскільки взагалі процес її формування може бути завершеним?

Щодо цілісності світогляду, то більшість дослідників сходяться в тому, що саме її можна вважати найважливішим показником світоглядної культури людини. Показовим у цьому відношенні є міркування К. Ясперса. Ставлячи питання «Що таке світогляд? Щось цілісне та універсальне?», він дає таку відповідь: «Коли, наприклад, ідеться про знання, це не окреме фахове знання, а знання як цілісність, як космос. Проте світогляд – це не лише знання, він розкривається в оцінках, облаштуванні життя, долі, у пережитій ієрархії цінностей. Або ж, передаючи це іншими словами, і те й те: коли ми ведемо мову про світогляди, маємо на увазі ідеї, останнє і всеціле в людині, тобто суб'єктивно як переживання, зусилля, спосіб міркувань, а об'єктивно – як предметно сформований світ» [230, с. 13]. Тут привертають до себе увагу два основні моменти. Перший – у світогляді самі знання відтворюються як «цілісність, як космос». А другий – вони тут дані не у «чистому вигляді», а як результат інтеграції з усіма іншими структурними компонентами світогляду.

Щодо першого моменту, само поняття «космос» етимологічно означає упорядкованість світу, його підпорядкованість певному духовному світовому закону (Логосу у давніх греків, Дао у філософії давнього Китаю тощо). Що ж у світогляді людини перетворює її розрізнені і різноякісні знання про природу, суспільство, саму себе, інших людей у «знаннєвий космос»?

Людина не може знати про світ в усіх його вимірах все, особистість не може рівною мірою оволодіти усіма знаннями, які накопичило людство у процесі пізнання світу. Як же тоді можливий світогляд у сенсі «знання як цілісність, як космос»?

Відповідь на це питання і криється у розуміння світогляду як духовно-практичної форми освоєння світу, у визнанні його життєдіяльнісного виміру. На цьому, по-суті, наполягав вже М. Гайдеггер, коли зазначав: «слово «світогляд», правда, легко перетлумачувати у тому сенсі, начебто мова йде лише про бездіяльне розглядання світу. Тому вже у 19 столітті почали справедливо підкреслювати, що світоглядна позиція означає також, і навіть у першу чергу, життєву позицію. Так чи інакше, поява слова «світогляд» як позначення позиції людини посеред суцього свідчить про те, як рішуче світ став картиною, коли людина у якості суб'єкта підняла власне життя до командного

положення всезагальної точки відрахунку. Це значить: суще вважається сушім постільки і в такій мірі, в якій воно залучено в це життя і співвіднесено з ним, тобто переживається і стає переживанням» [205, с. 51]. Нагадаємо, що і за В. Дільтеєм, світогляд – це «результат обрання життєвої позиції, яка ґрунтується на відповідному життєвому досвіді» [63, с. 225]. Саме таке розуміння світогляду обстоює і А. Швейцер. Світогляд – це «наше ставлення до світу, як воно виражається у визначеності нашої волі до життя, коли вона прагне пізнати себе у мисленні» [214, с. 87]. Звідси – «світогляд впливає із життєпоглядів, а не життєпогляди із світогляду» [214, с. 87].

З усіх цих міркувань можна зробити висновок, що найважливішим показником світоглядної культури можна вважати вироблення визначеного світовідношення як *принципового ставлення людини до суцього у цілому* (М. Гайдеггер), в результаті чого світ для людини набуває характеру «картини світу», де знання, з одного боку, і виражаються в їх цілісності, «як космос», а з іншого, – відбувається їх інтеграція з усіма іншими структурними складовими світогляду. Саме у процесі вироблення визначеного світовідношення, знання, які має людина, перетворюються на елементи її світогляду – виражаються у її переконаннях, впливають на вибір цілей та ідеалів, регулюють діяльність, життєдіяльність і життєздійснення людини. Що і означає формування цілісного світогляду, оскільки «тільки інтеграція знання, самосвідомості і цілепокладання людини дає світогляд» [232, с. 4].

Ще один висновок, який впливає із наведених міркувань – це інтеграція у світовідношенні знань і переживань, емоційно-психологічного та інтелектуально-пізнавального боків світогляду, чуттєвих, оцінних, раціональних і пояснювальних його компонентів. Тільки розвиненість обох вимірів світогляду може зробити його зрілим, повноцінним. Погано, коли людина керується у власному житті лише емоціями. Але не менш жахливо, коли емоційний бік світогляду у людини не розвинутий. Тоді вона втрачає можливість для сприйняття прекрасного, перетворюється на холодну, бездушну, перетворюється на глуху до власного покликання, втрачає здатність до творчості.

На цій підставі, світовідчуття, світоспоглядання і світорозуміння можуть бути сприйняті не як послідовні рівні світогляду, вищим із яких є останній (точка зору, яка є дуже поширеною у науковій і навчальній літературі з світоглядної проблематики), а як взаємодоповнювальні у вищому синтезі світовідношення. На рівні світорозуміння людина спирається не стільки на віру, скільки на свідомі переконання, не тільки оперує певними уявленнями про світ, а свідомо і критично їх обирає. У цьому міститься перевага, «вищість»

світорозуміння щодо світовідчуття і світоспоглядання. Але значення «здорового глузду», який «вінчає» собою рівень світоспоглядання не вичерпується тим, що він становить передумову розуміння, що стало загальновизнаним завдяки феноменології. «Здоровий глузд» – це сформовані на підставі повсякденного практичного досвіду уявлення людини про смисл життя, про добро та зло, про справедливе та несправедливе, про щастя, усе те, що у сукупності визначає її соціальну орієнтацію, програму дій, характер усіх взаємодій тощо, насамперед, у повсякденному житті. Але «здоровий глузд» не просто вкорінений у повсякденності, він продовжує зберігати тут визначальне значення навіть при формуванні в людини світорозуміння.

Так само, світорозуміння не відміняє значення віри ані у пізнанні, ані в усьому перебігу життя людини і її стосунках з іншими людьми. Віра, як віра-довіра і віра-достовірність, залишається невід’ємним компонентом в усіх взаємовідносинах людина-світ, на чому наполягають не тільки представники релігійної філософії (наприклад, С. Франк [195]), але й представники марксистської філософії (В. Шинкарук [217]) і сучасної філософії науки.

Світорозуміння не може замінити собою і емоційне переживання світу у світовідчутті. Наприклад, розуміння того, що у калюжі на дорозі відображується небо і які фізичні або соціальні закони уможливають це відображення, не визначає того, що насамперед бачить людина – брудну калюжу певної глибини і розміру, недбалість дорожніх служб, безлад у державі або красу синяви неба, що відображується у калюжі. Соціологічні дослідження, зокрема ті, які проводились в Україні, свідчать, що загальна кількість оптимістів і песимістів серед респондентів залишається відносно константною незалежно від того, в який період суспільного життя – кризовий, або благоприємний, проводилось дослідження.

Саме наявність у світогляді такого синтезу і дозволяє характеризувати його як духовну призму крізь яку людина сприймає і переживає свій внутрішній світ і зовнішній життєвий світ. Саме наявність такого синтезу і уможливорює виконання світоглядом його найважливіших життєво орієнтаційних функцій, таких, як: 1) допомога людині орієнтуватися у навколишньому світі; 2) віднаходити у ньому горизонти загальних значень, що визначають перспективи і межі особистісного самовдосконалення – суспільно значущі цілі, сфери і форми самореалізації (зокрема і професійної), тобто значуще для себе і для інших, значущих інших; 3) визначати свій загальний життєвий план, пріоритети, напрям і характер своєї життєвої самореалізації.

Здатність світогляду реалізовувати ці життєво орієнтаційні функції теж може бути сприйнята як показник світоглядної культури особистості.

Ще один момент, який необхідно враховувати при обміркованні проблеми цілісності світогляду як показника світоглядної культури особистості, – це те, що в індивідуальному світогляді інтегруються й усі структури, які відповідають за здійснення регулятивної функції. До них слід за І.О. Мартинюком і Н.І. Соболевою можна віднести такі:

«1. Оцінно-пояснювальний рівень (оцінка усього, що відображається в світоглядній свідомості суб'єкта; свідомо визначена особистістю рушійна сила її життєдіяльності, яка служить мірилом відношення людини до цінностей, норм, очікувань і вимог суспільства і є ідеальним самовиправданням її вчинків).

2. Інтегративно-орієнтаційний рівень (об'єднання і впорядкування всього того, що представлено у світоглядній свідомості у вигляді узагальненої моделі світу і самомоделі особистості, де об'єкти її діяльності розташовуються відповідно до ієрархізованої системи індивідуальних цінностей, норм, очікувань і вимог суспільства і є ідеальним самовиправданням її вчинків).

3. Мотиваційно-спонукальний рівень (регуляція головних процесів – цілепокладання на основі орієнтації теоретичної і практичної діяльності людини і самоствердження її у тій чи іншій царині)» [74, с. 119].

Саме така інтеграція і перетворює світогляд на ядро духовного світу особистості та зумовлює його детермінаційний вплив на її саморозвиток і як соціального суб'єкта, і як суб'єкта життєтворчості. Цілком переконливим постає висновок, що «регулятивна роль світоглядної свідомості у всіх її формах (світовідчуття, світосприйняття, світовідношення, світооцінки, світорозуміння і, врешті, власне світогляду) полягає в тому, що, по-перше, світогляд виражає відношення особистості до об'єкта діяльності; по-друге, він визначає загальну спрямованість діяльності, йде мова про пізнавальну, комунікативну або зовнішню предметну діяльність; по-третє, завдяки світогляду відбувається становлення загальних, вузлових моделей поведінки, типових для даної особистості; по-четверте, світогляд є основним системоорганізуючим фактором внутрішнього світу особистості, зокрема методу мислення [167, с. 25].

Усі наведені функціональні характеристики світогляду і його компонентів мають, на нашу думку, подвійне значення. З одного боку, вони дозволяють припустити, що здатність світогляду особистості ефективно виконувати увесь комплекс цих орієнтаційних і регулятивних функцій і можна вважати ще одним показником її світоглядної культури. З іншого боку, змістовна характеристика усього комплексу цих функцій світогляду і визнання необхідності інтеграції

усіх його орієнтаційних і регулятивних структур, є важливим теоретико-методологічним орієнтиром для визначення головних сфер прикладання зусиль в освіті у процесі формування світоглядної культури особистості.

Отже цілісність світогляду як показника світоглядної культури можна інтерпретувати як вироблення визначеного світовідношення у якому інтегруються усі його орієнтаційні і регулятивні компоненти і структури.

Поняття «світовідношення» є, на нашу думку, найбільш адекватним для характеристики світоглядної культури особистості. Тут ми спираємося на доробок Київської світоглядно-антропологічної філософської школи, де дане поняття набуло найбільшої розробки і пов'язувалося із проблематикою морального самовизначення особистості. Як наполягає В.А. Малахов, – «Питання ж про світовідношення виникає саме тоді, коли людиною усвідомлюється необхідність вибору, необхідність визначення принципової позиції у «відкритому» світі, що виходить за межі раціонально розрахованої правильності, світу, де не має заготовлених заздалегідь відповідей і вказівок. Проте ця ситуація вільного і відповідального вибору, що здійснюється людським суб'єктом посеред буття, в яке він включений, – також вихідний пункт моральності як такої» [125, с. 18–19]. Водночас В.А. Малахов застерігає від того, щоб безпосередньо виводити світовідношення із світогляду, чи розглядати світовідношення просто як один із компонентів світогляду. Адже і на феноменологічному, і на онтологічному рівні «погляд на світ (навіть насичений глибокими практично-смысловими імплікаціями) і реальне ставлення до світу – дуже різні речі, щоб останнє однозначно «виводилося» із першого» [125, с. 19]. У даному контексті переконливою постає думка, що «само світовідношення доцільно розглядати, по-перше, як практичну основу світогляду і, по-друге, як якісно своєрідний результат втілення тих чи інших світоглядних принципів у реальній життєдіяльності, у цілісній життєвій позиції індивіда [125, с. 19]. Для формування світоглядної культури засобами освіти важливе значення має визнання того, що «таке втілення світоглядного змісту неминуче передбачає наявність певних механізмів, що роблять його можливим, механізмів, «закладених» у реальному світовідношенні особистості. Отже, крім змісту самого світогляду, надзвичайно важливий також безпосередньо із нього невиводимий спосіб цілісного людського оволодіння ним, механізм його привласнення особистістю, яка вже сама по собі є особливе практичне ставлення до світу» [125, с. 19–20]. З усього вищезазначеного і впливає можливість тлумачення наявності в особистості визначеного світовідношення

як вихідного показника зрілості і цілісності її світогляду, а отже і як системоутворювальної характеристики її світоглядної культури.

Але наскільки світоглядну культуру можна тлумачити як «вінець, що **завершує** формування цілісного світогляду особистості»? На нашу думку таке тлумачення є не правомірним із декількох причин.

Одну з них, по-суті, визнають і самі автори наведеного твердження, коли зазначають: «Суперечність закладена в самій структурі світогляду: з одного боку, він являє собою досить стійку структуру, котра покликана інтегрувати і стабілізувати відношення людини зі світом, з другого, – світогляд перебуває під постійним інформаційним «обстрілом» з боку зовнішнього світу, а на внутрішньому фронті має справу з «перманентною революцією» переоцінки цінностей, тобто не може не змінюватися, не пристосовуватися до нових знань і ціннісно-цільових пріоритетів.

Система світоглядних ідей постійно збагачується і поновлюється; це результат напруженої праці думки і почуття, життєвих експериментів, спроб, перемог і поразок. Світогляд має власну логіку розвитку, етапи і напрями формування, протиріччя та способи їхнього вирішення. При цьому на кожному відтинку життєвого шляху це не чернетка, яку належить переписати набіло, а цілком самостійне системне утворення, що забезпечує вирішення життєвих проблем» [74, с. 120].

Виходячи із цих міркувань, можна зробити висновок що процес формування цілісного світогляду в **принципі** не може бути завершеним. Оскільки світогляд у принципі є **динамічною і відкритою** системою, сама життєва спроможність якої визначається її здатністю до постійного оновлення, завдяки якому і відтворюється її рівновага. Звідси і найважливішим показником світоглядної культури можна вважати не те, що вона щось завершує, «вінчає», а готовність особистості - її орієнтацію, вмотивованість і спроможність – до постійного збагачення і поновлення своєї світоглядної системи як відкритої динамічної цілісності. Причому якщо цілісність світогляду (у тому сенсі як її було визначено вище) можна вважати показником його зрілості, то готовність до змін – показником його функціональної ефективності і життєвої спроможності у цілому.

Ще одна причина міститься в тому, що готовність особистості до змін у добу глобалізації стає провідним запитом як суспільного, так і індивідуального життя. Цей запит актуалізується «прозорістю» кордонів глобалізованого соціокультурного простору, зокрема і таким її проявом, як професійна мобільність. За характеристикою М. Шульги, – «це такий соціальний тип

розгортання життєвого шляху особистості, коли вона неодноразово змінює професію, спеціальність. Необхідність у зміні професії першою чергою зумовлена не особливостями її характеру, а суспільними умовами – змінами технологій, вимиранням одних професій і появою нових, переструктуруванням економіки, зміною попиту на певні професії, зміною вимог до кваліфікації працівників тощо. Сучасні обставини висувають додаткову вимогу до особистості працівника, яку називають флексибільністю, або гнучкістю. Під гнучкістю тут розуміють здатність працівника швидко адаптуватися до виробничих умов, до нових технологій, до нових вимог на робочому місці» [125, с. 47]. Але така «флексибільність, – як зазначає Н.Б. Степаненко, – «теж кидає додатковий виклик самоідентичності людини, цілісності її біографії, а відтак і усьому процесу її життєтворчості» [174, с. 122]. Можна цілком погодитися із українською дослідницею, що «відповідь на цей виклик бачиться на шляху набуття особистістю спроможності здійснювати вибір серед можливих форм професійної самореалізації, які наявні у суспільстві, з врахуванням міри їх «сродності» самій особистості, а не тільки орієнтуючись на престижність, прибутковість або просто «модність» тієї чи іншої професії. Таким чином, професійна мобільність зовсім не означає відміну професійної орієнтації в освіті. Але ця орієнтація повинна набути нової якості і бути більшою мірою спрямована не на оволодіння якоюсь сумою фахових знань, навичок і вмінь (хоча і це, безумовно зберігає своє значення) і навіть не обмежуватись формування в особистості спроможності (як єдності ціннісно-мотиваційної готовності і технологічної здатності) навчатися і оволодівати новими професіями впродовж усього життя, але і спроможності у своєму професійному виборі узгоджувати, координувати потреби власного духу і свої власні можливості із глобальними перспективами тієї чи іншої професії, фаховими вимогами щодо неї» [174, с. 122].

Здатність до змін у добу глобалізації, коли суспільство перетворюється на суспільство ризику (У. Бек), сполучається із готовністю особистості діяти в умовах ризику, прогнозувати можливості його проявів, прогнозувати його наслідки. У суспільстві ризику, людина не може уникнути його «незалежно від того, чи виступає тут людина як самосвідомий суб'єкт життєтворчості, чи ні» [173, с. 9]. За таких умов у світоглядній культурі і особистості, і суспільства затребуваною стає «культура ризику». Слід за Н.Б. Степаненко «культуру ризику» можна визначити як «здатність збирати і раціонально осмислювати інформацію для адекватного розуміння, сприйняття і оцінки ризиків і прийняття на цій основі зважених і відповідальних рішень з урахуванням

багатовимірності своєї життєвої перспективи, єдності її етичного, прагматичного і комунікативного вимірів, її ситуативних, морально-етичних і глобальних вимог, а також спроможність втілювати конкретними діями ці рішення у життя, керуючись «доброю волею», що привносить у культуру ризику етику турботи про Іншого, етику справедливості і субсидіарності» [173, с. 9–10].

Отже готовність до змін у добу глобалізації набуває у світоглядній культурі не тільки особливої значущості, але й особливого значення – постає як така гнучкість світогляду, що не заперечує його цілісності як визначеного світовідношення, принципової життєвої позиції, виробленої на підставі адекватного розуміння, сприйняття і оцінки ризиків майбутнього життєздійснення.

Як було встановлено на попередньому етапі дослідження (підрозділ 1.2.), у добу глобалізації із притаманними їй стрімкістю і кардинальністю соціальних і культурних змін, розмаїтістю, складністю і суперечливістю соціальних і культурних практик, світоглядна культура має бути розглянута не як статичне утворення, а як утворення принципово динамічне, що характеризує здатність особистості до самовдосконалення із врахуванням нових умов і вимог соціокультурного життя. При цьому готовність до змін має включати до себе і здатність адаптуватися до змінених умов життя з мінімальними духовно-особистісними втратами, і здатність освоєння і продукування нових знань і духовних цінностей, здатність осягати нові життєві смисли як інтегративно-орієнтаційне і мотиваційно-спонукальне джерело для творчого становлення і розвитку власної індивідуальності.

Звідси випливає ще одне питання: чи є щось у світогляді особистості, у її світоглядній культурі, що не підлягає змінам? На нашу думку, це її духовні і моральні основи. Не в тому сенсі, що вони є позаісторичними і не змінюються протягом життя окремої людини, а в тому сенсі, що вони фіксують міру людяності в ній і є необхідними підставами особистісного самовизначення, вироблення «принципового ставлення до сущого у цілому». На шляху життєтворчості, як зазначає із цього приводу І.В. Степаненко, – «виникає необхідність застосування не тільки ціле раціональної здатності людини, але й необхідність відкриття і саморозвитку духовності як форми спрямування життєвої мета-фізичної енергії людини до цінностей, які при своїй надіндивідуальній значущості набувають для людини особистого сенсу і продуктивної сили для її життя» [170, с. 91]. Питання про вибір способу життя є одним із ключових у вирішенні якого особистості має допомогти її світоглядна культура. Водночас, це питання, ані в теорії, а ні у практичному житті не має однозначних відповідей і залишається відкритим. Хюбнер це пояснює тим, що

вирішення того, «що краще і для кого, потребує критеріїв, визначення яких є більш складним, ніж здається на перший погляд» [211, с. 93]. Але, як зазначає І.В. Степаненко, – «питання залишається відкритим скоріше з точки зору остаточного обґрунтування «етичного транссуб'єктивного принципу згодної комунікативної поведінки» (Апель), ніж з точки зору «практичної мудрості» мистецтва жити. Адже сам Хюбнер визнає, що «якщо б ми були зобов'язані бажати хаосу, котрий нав'язувався би «більшістю», мені нічого б не залишалось би як продовжувати жити у згоді з власним розумом і сумлінням, щоб крайньою мірою померти «з гідністю» (Катарина Шрайбер») [211, с. 24]. У цьому твердженні Хюбнер по суті визнає за Я (і мабуть не тільки за власним Я) наявність духовної суверенності, котра ґрунтується на самоповазі і конститує особисту гідність, а також окреслює кінцеві критерії мистецтва жити – «померти з гідністю» [170, с. 91]. Тобто незмінними у цих основах залишаються їх універсальне загальнолюдське підґрунтя. Насамперед, це самоцінність людської гідності, яка і задає міру людяності у світоглядній культурі і особистості, і суспільства.

Ще одним показником світоглядної культури як міри людяності має бути, на нашу думку, продуктивність обраної життєвої позиції, сформованого в особистості світовідношення. Причому продуктивність у подвійному відношенні – і для суспільства, і для самої особистості. Тут ми виходимо з того, що кожне життя, як підкреслював Х. Ортега-і-Гассет, – це певна точка зору на світ. Але далі він вказував на те, що може бути точка зору на світ, як свідомо вироблена життєва позиція, і «купина» зору на світ, як позиція обмеженої, самозахопленої людини, яка вважає, що обрій світу визначається межами її власного «болота» [143]. Відповідно до Е. Фромма, полярними формами емоційного ставлення людини до світу можуть бути такі: оптимістичне-песимістичне, любов – ненависть, біофілія як любов до живого і некрофілія як любов до мертвого, гуманізм-мізантропія. Врешті решт, у цілому полярними є ті вихідні, граничні принципи, на яких може ґрунтуватися загальне ставлення людини до світу – принцип володіння і принцип буття [199]. Життєва продуктивність цих принципів також є полярною. Перший перетворює людину на річ серед інших речей, і тільки другий є необхідною підставою для збереження міри людяності і в особистості, і в суспільстві.

Вироблення продуктивного, людиновимірного ставлення до світу в цілому є необхідною передумовою для набуття свободи. Але здобуття свободи завдяки формуванню в особистості світоглядної культури не є «дарунком» для неї, який свідчить про отримання нею «привілею богів». Неспроможність

розпорядитися цим «дарунком», не розуміння його буттєвої значущості для себе, спонукає особистість найшвидше позбутися цього «дарунку», що було докладно розкрито у відомій праці Е. Фрома «Втеча від свободи» [198]. У філософському дискурсі ХХ-ХХІ ст. остаточно утвердилась думка, що свобода, це насамперед відповідальність – відповідальність перед самим собою, за те, що я сам із себе роблю, за своє життєздійснення, відповідальність перед суспільством і людством (згадаємо сартрівський принцип: обираючи себе, ми обираємо усе людство). Отже ще одним, системним показником світоглядної культури є відповідальність.

Якщо узагальнити проаналізовані смислові контури світоглядної культури як теоретичного конструкту із врахуванням її специфіки у добу глобалізації, то можна запропонувати таке визначення: Світоглядна культура – це характеристика зрілості світогляду як відкритої динамічної цілісності, де показником зрілості є наявність визначеного світовідношення, як вищого синтезу, у якому інтегруються усі його орієнтаційні і регулятивні компоненти і структури, усі його боки і рівні; показником функціональної ефективності, життєвої спроможності є готовність до змін і ризику, що характеризує здатність особистості до самовдосконалення і прийняття самостійних життєвих рішень із врахуванням нових умов і вимог соціокультурного життя і включає до себе здатність як адаптуватися до змінених умов життя з мінімальними духовно-особистісними втратами, так і здатність освоєння і продукування нових знань і духовних цінностей, здатність осягати нові життєві смисли як оцінно-пояснювальні, інтегративно-орієнтаційні, мотиваційно-спонукальні джерела для творчого становлення і розвитку власної індивідуальності, з дотриманням вимог людської гідності, які, разом із сформованістю відповідального і продуктивного принципового ставлення до світу у цілому, є показниками «міри людяності» світогляду.

Системно-теоретичний аналіз формування світоглядної культури у добу глобалізації передбачає не тільки розробку відповідного теоретичного конструкту, що відображає внутрішні структурно-функціональні взаємозв'язки предмета осмислення як цілісної системи, а і розгляд цього предмету як цілісної **проблеми**, що потребує практичного вирішення. У свою чергу, такий розгляд передбачає визначення кінцевих цілей як пріоритетних напрямів спрямування освітньої діяльності і системи факторів, що забезпечать досягнення поставлених цілей. Саме це коло питань і виступить предметом системно-теоретичного аналізу на наступних етапах дослідження.

1.4 Освітні фактори та пріоритети формування світоглядної культури у сучасних соціокультурних контекстах.

При визначенні пріоритетних освітніх факторів формування світоглядної культури у добу глобалізації визначальним критерієм може стати, на нашу думку, інтегративний характер самого світогляду. Як вже зазначалося, у світогляді знання, переживання, ціннісні орієнтації, моральні настанови, моделі і програми діяльності та життєдіяльності тощо не існують самі по собі, а синтезуються у певну світоглядну систему, у визначене «принципове ставлення до суцього у цілому». До того ж і самі знання тоді перетворюються на елемент світогляду, коли із розрізненої інформації про світ стають елементом «картини світу», коли переводяться із модусу знання-інформація в модус знання-компетентності. Звідси і освіта, яка має забезпечити формування інтегративної якості світогляду, сама повинна мати інтегративний характер. Як переконливо доводить С.Ф. Клепко, – інтегративна освіта постає як «процес інтеграції між світом і людиною (предметна хвиля – відношення «людина–світ»), між світом знань і суб'єктом (опорна хвиля – відношення «суб'єкт – світ знань») та сукупністю соціально-педагогічних комунікацій (комунікативна хвиля – відношення «суб'єкт–суб'єкт»). У цьому виявляється голографічна природа освіти і основний принцип її функціонування – принцип інтеграції, який вимагає збалансованого співвідношення підсистем освітніх хвиль у навчальному процесі» [92, с. 333]. Розвиваючи цю думку, С.Ф. Клепко наголошує, що «абсолютизація в освіті ролі однієї хвилі, наприклад, екзистенціалізм – предметної хвилі, ідеалізмом – опорної хвилі знання, а теорією комунікацій – комунікативної хвилі, призводить до неефективного функціонування освітніх систем» [94, с. 15]. Отже, «проблема поліморфізму та інтеграції знань в освіті у голографічній моделі освітнього простору вирішується як об'єднання «хвиль» в єдиному освітньому процесі і проектуванні поліцентричної інтеграції знань в інтересах життєтворчості особистості, корегуючи штучні приписи системного підходу як «машинерії знань» [94, с. 15].

Розробляючи розгорнуту концепцію інтегративної освіти, С.Ф. Клепко наполягає, що вона переосмислює поняття цілісності, яке фіксує «передусім стан, результат, наслідок або початок», тоді як інтеграція «мислиться як процес, рух, що прагне до цілісності» [92, с. 333]. З цієї позиції український філософ виступає із критикою холістського і редукціоністського бачення освіти: «З точки зору холістського бачення освіти неможливо перебувати одночасно в різних цілісностях і мозаїчно-організована свідомість не забезпечує особистості

справжньої цілісності, тобто якоїсь досконалості...Учитель, прихильник парадигми цілісності й освітніх програм «З'єднати все воедино» в умовах нецілісності світу, як і вчитель, який пропагує фрагментарність, змінність і плинність істин – не забезпечать ефективну організацію навчального процесу» [92, с. 333]. Виходячи з того, що знання є відкритою системою і будь-яка спроба зафіксувати її як статичну закриту систему породжує порушення мотивації до навчання, а також відкриває шлях до тоталітаризму, С.Ф. Клепка і визначає пріоритетне значення інтегративної освіти. Саме вона сприяє розгерметизації освіти «на основі принципу її відкритості, тобто її здатності забезпечити відкритий простір для розвитку особистості, для освоєння нею відкритого світу культури, вільного від ідеологічних догм і купюр, від ефемізмів і недомовок, культури, що вміщує у собі все загальнолюдське, всі досягнення світової цивілізації [92, с. 332].

Пріоритетність інтегративної освіти для формування світоглядної культури полягає також і в тому, що в ній «*учень споруджує власну організацію знання, яка найбільш ефективна для його повсякденного життя, вибудовує як теорію життєтворчості своєї особистості, так і теорію світу*» [92, с. 334]. Інтегративна освіта сприяє розгортанню «освітньої системи до інтересів і потреб повсякденного життя особистості і суспільства, до співпраці учня і вчителя, суспільства і навчальних закладів...Інтегративна освіта, реалістично констатуючи хаос особистості, що одночасно перебуває у багатьох цілісностях природи і суспільства, прагне допомогти людині використовувати її здоровий глузд, щоб мобілізувати найповніше діапазон знань і навиків у визначенні і проходженні життєвого маршруту» [92, с. 332].

Інтегративна освіта як пріоритетна форма репрезентації знань з точки зору потреб формування світоглядної культури приводить до переосмислення цілей освіти і сучасного ідеалу освіченості. У цьому контексті евристично продуктивною видається пропозиція С.Ф. Клепка розв'язати дискусійне питання щодо висунення основної мети освіти «як оволодіння її суб'єктами відповідними технологіями, передусім технологіями знакових систем як передумовами освоєння технологій виробництва, влади і технологій «Я» при паралельному формуванні компетентностей «сприйняття самого себе і оточуючих», технологічної, екологічної, історичної, справедливості та інтеграційної («встановлення зв'язків»). Сучасним ідеалом освіченості має бути Автор, «людина, котра пише» у найширшому сенсі цього поняття, зокрема, володітиме скриптингом (термін А. Кея, для позначення сучасної грамотності як вміння репрезентувати свої ідеї засобами мульти-медіа так само, як і

традиційним письмом) та свободою репрезентації знань і правом на свободу знань, глибоко мотивована до проектування власної біографії, до оволодіння різними репрезентаційними стратегіями і технологіями, а притаманна їй сукупність компетентностей надаватиме можливість як декодування епістемологічних, культурних, політичних і технологічних тенденцій розвитку суспільства, так і бути коадаптивною до них» [92, с. 20].

Цей ідеал має прийти на зміну комуністичному ідеалу виховання всебічно розвиненої, цілісної, гармонійної особистості. Не у тому сенсі, що ця мета є поганим орієнтиром для розвитку особистості, а у тому сенсі, що «це проблема самої особистості, ніхто не знає що краще – цілісність чи поліцентричність» [92, с. 334-335].

Ще одним освітнім фактором формування світоглядної культури у добу глобалізації є підвищення в освіті уваги до *соціального знання*, тобто такого, яке є *значимим для соціального виживання і розвитку*. Така вимога зумовлюється як інтегративним характером самої світоглядної культури, яка передбачає внутрішню інтеграцію пізнавальної і поведінкової підсистем світогляду, так і запитам глобалізованого суспільства щодо освіти, що було зафіксовано в усіх вище розглянутих класифікаціях освітніх пріоритетів у добу глобалізації. Як зазначає із цього приводу М.І. Бойченко, – «Беручи до уваги суспільне призначення освіти – готувати людей до дорослого життя як діяльної практичної участі у функціонуванні суспільства, – слід визнати, що освітні знання складаються як зі знань теоретичних, передусім наукового характеру, так і зі знань практичних, а разом ці теоретичні та практичні знання, які дає освіта, і являють собою те, що називають соціальними знаннями» [193, с. 118–119].

Для реальної реорганізації освіти з огляду на цю вимогу важливим орієнтиром може бути структурування соціальних знань, здійснене українським філософом:

«Найнижчий рівень соціальних знань являє собою соціальний досвід, якій містить, перш за все, буденні знання, практичні у вужчому сенсі слова (оскільки всі знання, теоретичні теж, врешті-решт для чогось використовуються). Однак, навіть теоретичні чи інші «абстрактні знання» живуть у свідомості людей, які оточені, передусім, буденними проблемами, і впливають на повсякденні вчинки вчених чи інших носіїв «абстрактних знань». Тому теоретичні знання у свідомості їхніх носіїв не можна чітко розмежувати з усіма іншими, насамперед буденними. Взагалі, соціальний досвід поєднує в собі усі переживання члена суспільства – від неусвідомлюваних і емоційних реакцій до ціннісних суджень і теоретичних абстракцій» [193, с. 119].

Фіксація даного рівня соціальних знань є надзвичайно важливою для орієнтації освіти не тільки на надання тому, хто навчається, теоретичних знань і формування відповідних пізнавальних навичок і вмінь, а на надання знань, необхідних і у повсякденному житті, формуванні життєвих навичок у їх самому широкому розумінні – від навичок заощаджувати і організовувати свій час, використовувати заощаджувальні технології у своєму повсякденному житті (наприклад, економити електрику), до навичок розв'язувати конфлікти, що можуть виникнути у повсякденному житті, навичок ведення здорового способу життя, неприйняття і подолання різних щоденних форм насильства і примусу тощо. Життєві навички як «низка психологічних і соціальних компетентностей, які допомагають людині ладнати зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із зовнішнім оточенням» [97, с. 175] є необхідною передумовою формування світоглядної культури у добу глобалізації. Їх освітня пріоритетність зумовлюється браком у молодих людей навичок швидкої адаптації до соціальних змін і самостійного прийняття рішень, здатності вирішувати життєві труднощі. В останні роки суттєво підсилюється міжнародна зацікавленість у розробці та упровадженні програм з розвитку життєвих навичок дітей. Перший значний крок у напрямі формування життєвих навичок був здійснений Всесвітньою організацією охорони здоров'я, яка ініціювала у дев'яностих роках реалізацію міжнародного проекту «Навчання життєвих навичок» [97, с. 175–176].

Поступово необхідність підсилення уваги до формування життєвих навичок усвідомлюється і в українському освітньому просторі. Як зазначає І.О. Козак, – «Важливо, що останні п'ять років (часом відліку можна вважати 2005 рік – період запровадження в українських загальноосвітніх навчальних закладах нового предмета інваріантної складової типових навчальних планів «Основи здоров'я» та факультативних курсів, зокрема з профілактики ВІЛ/СНІДу) в Україні не лише активно говорять про формування життєвих навичок у школярів, а і готують педагогів до викладання за допомогою нових методів, запозичаючи їх у колег за межами нашої держави» [97, с. 176].

Аналізуючи досвід формування життєвих навичок у загальноосвітніх навчальних закладах Нідерландів, І.О. Козак оцінює його дуже високо і вважає корисним для застосування в Україні. Вона привертає увагу, що таке формування «відбувається за умов поєднання загальнодержавних підходів до охорони громадського здоров'я, введення спеціальних дисциплін, запровадження інтерактивних методик спілкування та навчання.

У навчальних закладах у дітей розвиваються життєві навички, охоплюються усі аспекти здоров'я, включно з фізичним станом, соціальним, емоційним і психічним благополуччям. Навчання дітей і підлітків здорового способу життя може започаткувати в ранньому віці моделі поведінки, що сприяють здоров'ю, та запобігти ризику й передчасній смерті. Це також виховує поінформованих громадян, здатних вимагати послуги і відстоювати політику й довкілля, позитивні для їхнього здоров'я... А, зрештою, наслідком такої освітньої політики стане сформоване відповідальне, активне ставлення до власного здоров'я, метою якого є формування, збереження і зміцнення всіх складових здоров'я» [97, с. 180].

Важливо усвідомлювати, що саме на ґрунті набуття соціального досвіду найбільш інтенсивно та ефективно відбувається процес соціалізації школярів, формування у них соціально значимих особистісних якостей і життєвих компетентностей. До того ж, соціальний досвід є необхідним підґрунтям для об'єднання усіх різновидів соціальних знань. Над соціальним досвідом вже «знаходяться знання *наукові* – теоретичні знання, які класифікують, обґрунтовують та об'єднують буденні знання у межах окремих соціальних та гуманітарних дисциплін... До структури наукових знань варто, очевидно, додати структуру знань *фахових*, яка може збігатися з науковою лише частково» [193, с. 120–121].

Увага, може навіть надмірна, до теоретичних – наукових і фахових – знань є традиційною для вітчизняної системи освіти. Але у суспільстві знань із його пріоритетним значенням освіти впродовж усього життя, змінюються й уявлення про те, які ж саме теоретичні знання мають бути освоєні. Можна цілком погодитись із В. Пазенком, що в сучасних умовах «виключно важливим освітянським завданням є конструювання «знання про знання», озброєння фахівця вмінням орієнтуватися у безмежному океані ідей, теорій, концепцій, фактів, даних – всього того, що охоплюється поняттям «знання». В цьому аспекті особливого значення набуває формування у «знаннєзнавця» методологічної культури відбору «потрібного знання», методики його пошуку за допомогою засобів інформаційно-освітньої системи, навичок використовувати «належне» знання у власній професійній діяльності та й у житті взагалі. Саме у такій спосіб існуючий загальний знання з усією своєю багатоманітністю, проблемністю, антиномічністю (як, скажімо, поєднати у державному вузі світське та релігійне знання?) здатний перетворитися на власний інтелектуальний потенціал індивіду... Головне в освітньому процесі – формування потреби у власних знаннях, а не заучуванні чужих, тобто потреба здатності їх осмислено

застосовувати» [144, с. 53]. Отже, підсилення освітньої уваги до такого роду теоретичного «знання про знання» є важливим фактором формування світоглядної культури у добу глобалізації.

Тривалий час у новоевропейській науці пануючою була позитивістська точка зору на науку, яка має буде звільнена від світоглядних питань і цінностей. Відтак світоглядні знання недооцінювалися у процесі наукової і фахової освіти. Розробка концепції соціального знання дозволяє переглянути цю освітню позицію. Відповідно до цієї концепції, «вищий щабель ієрархії соціальних знань займають світоглядні системи знання, які повертаються до цілісності соціального досвіду, але вже на принципово новому – *рефлексивному* рівні. Слід зауважити, що матеріал для світоглядних знань наявний і у соціальному досвіді, і у науково-фахових знаннях. Цей матеріал перетворюється у світоглядні знання завдяки його систематизації довкола базових світоглядних принципів, які не завжди очевидні, але завжди наявні, коли спостерігається відповідність поведінки єдиному світогляду (стратегія поведінки). Така систематизація досягається різними шляхами, у тому числі і за допомогою соціальних інститутів» [193, с. 120–121].

Вихідним освітнім пріоритетом у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації має стати положення, сформульоване ще М. Горкгаймером: «Розумна людина – це не той, хто вміє правильно робити умовиводи, а той, чий дух є відкритим для сприйняття об'єктивних змістів, який здатний зробити так, щоб їхні структури стали дієвими і заговорили людською мовою; це також стосується природи мислення як такого та його істинного змісту. Нейтралізація розуму позбавляє його будь-якого об'єктивного змісту і сили, щоб судити про цей зміст, він деградує до виконавчої здібності, котру радше непокоїть «як», ніж «що», котра дедалі більше перетворює розум на бездушний апарат реєстрації фактів. Суб'єктивний розум втрачає свою спонтанність, продуктивність, силу, аби відкривати нові види змістів і надавати їм значущості – він втрачає те, з чого складається його суб'єктивність» [56, с. 59–60]. Саме для того, щоб людина дійсно стала розумною у горкгаймерівському сенсі, вона і має оволодівати світоглядними знаннями, щоб на їх основі здійснювати систематизацію власно наукових знань та виявляти їх життєвий сенс і значущість.

Важливим освітнім фактором реалізації цієї настанови може бути розвиток проєктивної діяльності в освіті. Як показує досвід інтенсивного застосування проєктивних методів освіти у Нідерландах, вони допомагають учням самим шукати відповіді на поставлені питання, самим робити вибір щодо свого сьогодення та майбутнього. Цьому також сприяють сучасні методи

активного навчання і тренінгові форми роботи. Психологічно комфортне та емоційно безпечне середовище, яке створюється у навчальних закладах Нідерландів, стимулює учнів до прояву творчості, розкриття особистісного потенціалу, пошуку ресурсів для подальшого самовдосконалення [97, с. 180].

Метод проектів, що широко застосовується у нідерландській школі, «сприяє розвитку пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, відбирати і накопичувати матеріал, аналізувати, зіставляти факти, приймати рішення, осмислювати і вибирати основне в знайденому матеріалі, встановлювати соціальні контакти, створювати кінцевий продукт, розвиває критичне та творче мислення. Учні проводять власні перспективні дослідження, результатом яких є проекти.

У наших школах, особливо після комплектації усіх шкіл кабінетами інформатики, часто також застосовується метод проектів. Однак часто він зводиться до простого складання комп'ютерної презентації з певної теми. Ці дослідження виключають найголовнішу складову цього методу – практичну роботу, яка формує певний життєвий досвід» [97, с. 180–181].

У застосуванні проєктивних методів в освіті українська школа (зокрема і вища) значною мірою постає як своєрідний «симулякр» світу дорослих. Вона охоче копіює і широко застосовує «дорослі» форми засвоєння знань – реферати, наукові роботи. Не кажучи про те, що ці роботи, зазвичай пишуть дорослі (причому вже не тільки батьки, а навіть залучені до справи фахівці), самі ці форми не адаптовані з урахуванням специфіки дитини, здатні тільки нашкодити їй, як у фізичному плані, створюючи для неї непідсильне фізичне та інтелектуальне перевантаження, так і породжуючи ілюзію, що наука – це достатньо проста справа, займатися якою здатен кожний. У цілому така практика недостатньо враховує специфіку дитячого віку як такого. Для дитини провідною є не інтелектуальна, а емоційно-чуттєва та вольова сфери. З огляду на це, для дитини більш продуктивними були б не теоретичні дослідження, тим більше що вони набувають форми «симулякрів» справжньої наукової діяльності, а вивчення фактів, так би мовити «польові» дослідження того чи іншого питання.

Визнання пріоритетного значення в освіті соціального знання, набуття соціального досвіду і активного використання методу проектів в освітній діяльності само по собі ще недостатньо. Їх пріоритетне значення має бути осмислено у контексті формування світоглядної культури у добу глобалізації, а саме, як один із її визначальних факторів. Тут мається на увазі, що і до цього однією із провідних функцій педагогічної діяльності вважалася трансляції

попереднього соціального досвіду і накопичених знань. Але для того, щоб освітні заклади дійсно переорієнтувалися на формування світоглядної культури тих, хто навчається, вони повинні перестати бути «машиною для трансляції попереднього соціального досвіду», а стати місцем, де здобувається соціально значущий індивідуальний досвід, зокрема й інноваційний, де прищеплюються навички і вміння по здобуттю і **концептуалізації** нового соціально значущого досвіду. А для цього потрібно освоєння усіх складових соціального знання і реалізація конструктивістських настанов в освіті.

Переорієнтація освіти на активне і конструктивне освоєння соціального знання є важливим чинником подолання вад формальної освіти, докладна критика якої була здійснена ще Дж. Дьюї. Він виходив із того, що формальна освіта пояснює навчання як порівняно зовнішнє відсторонене явище, що перетворюється на засіб увічнення в незмінному вигляді наявного освітнього дискурсу, замість того, щоб діяти, як засіб його перетворення [66, с. 153]. У формальній освіті знання мають «штучний», відчужений характер і не пов'язані з людськими думками, інтересами, переживаннями, відірвані від потреб людського життя. Відтак в освіті втрачаються особистісні мотиви і стимули навчання.

У свою чергу, конструктивізм, як епістемологічна практика, визнає право і можливість суб'єкта пізнання конструювати свої знання у тій чи іншій залежності, як від власних життєвих запитів, так і від об'єкту пізнання.

Конструктивістська парадигма освіти, що розглядає процес пізнання як активне конструювання знання когнітивним агентом, дозволяє уникнути помилок, що притаманні формальній освіті з її тяжінням до ціннісно нейтрального знання. Як зазначає О. Комар, – «Традиційна концепція знання будується як теорія відображення свідомістю об'єктивної реальності, тобто знання розглядається як сукупність вірних репрезентацій. Такий підхід до знання зумовлює вибір найчастіше біхейвіористської стратегії навчання-тренування, спрямованої на розвиток мнемонічних здібностей; критерієм успішності навчання виступає здатність учня/студента до відтворення запропонованих дефініцій і використання готових схем та алгоритмів. Процес навчання, таким чином, розглядається як передача інформації від адресанта (викладача), що нею володіє, до адресанта (студента), який отримує її внаслідок навчання і надалі здатен відтворювати самостійно. За такого підходу неочевидним і не до кінця проясненим залишається пасивний характер навчання-тренування, що може бути позитивно оцінений лише за умови, що сам суб'єкт пізнання переважно пасивний у отриманні знання про світ. Негативні наслідки репрезентаціоналізму можуть

мати місце, зокрема у таких ситуаціях: по-перше, успішне повторення учнем/студентом може здійснюватися без достатнього усвідомлення і розуміння змісту того нового, що повторюється...; по-друге, власна оригінальна інтерпретація учнем/ студентом стандартного матеріалу, яка не збігається з думкою викладача, швидше за все, буде оцінена як помилка» [99, с. 36–37].

Організація навчального процесу на засадах конструктивної організації соціального досвіду, здобутого у процесі опанування соціального знання, відкриває надзвичайно широкі можливості для спрямування процесу самовизначення особистості у річище, що відповідає вимогам світу, що глобалізується. «Йдеться передусім, про світоглядні характеристики особистості, які вона набуває завдяки освіті. Загальна життєва позиція людини, яка орієнтована на здобуття знань, явно різниться від позиції людини, позбавленої такої настанови. Людина, що навчається, безумовно, вже ставить вищі духовні цінності, вже цінує традицію, яка їй ці цінності надала, а отже і суспільство, яке є носієм цієї традиції...Саме ціннісна позиція, квінтесенцією якої постає моральна позиція особистості, визначають не лише спосіб формування «картини світу», але і її зміст» [193, с. 144].

Ще одним освітнім пріоритетом з точки зору потреб реорганізації освіти у зв'язку із її переорієнтацію на формування світоглядної культури у добу глобалізації є розвиток у того, хто навчається, *селективних освітніх здібностей і навичок*. Цей освітній пріоритет внутрішньо пов'язаний із попереднім, оскільки сама інтеграційна освіта, як і освіта, спрямована на опанування соціальними знаннями, мають бути селективними. На цьому моменті наголошує і С.Ф. Клепко. Він зазначає: «В умовах невинного експонціального росту інформації і знання потрібно визначитися, чи все знання знаходиться в інформації, яка міститься в книжках і комп'ютерних сховищах, і чи вся мудрість полягає у знанні. Пошук того, хто знає, що треба знати для успішної життєтворчості, стає все проблематичнішим. Слід обирати ті знання для споживання у процесі навчання, які є *довготривалими цінностями*» (курсив наш – В.Р.) [92, с. 80], адже «зміст освіти повинен складати те, що заслуговує витрачених на нього зусиль учнів і вчителів» [92, с. 14]. Важливими критеріями такого відбору С.Ф. Клепко, слід за французьким філософом В. Ребулем, пропонує вважати те, чи знання об'єднують, інтегрують особистість із людством і чи роблять знання особистість вільною. Розгортаючи цю думку, С.Ф. Клепко роз'яснює: «*Об'єднують* лише ті знання, які інтегрують індивіда в якнайбільш широку людську спільноту і в географічному, і в історичному змісті. Саме тому повинна викладатися скоріше мова, ніж діалект, скоріше

декілька іноземних мов, ніж одна, скоріше «важкі» науки, ніж містичні вчення, скоріше автор, якого відібрала історія, ніж модний романіст. **Визволяють** ті знання, які звільняють від забобонів і стереотипів, кліше і шаблонів, дають можливість особистості виразити себе і самотійно мислити» [92, с. 14].

Селективно налаштована освіта не є просто передумовою для інтегративної освіти, а має як освітній пріоритет і самотійне значення, вступаючи із інтегративною освітою у комплементарний гетерархічний взаємозв'язок. Селективна освіта, визначаючи критерії для відбору знань, що «заслужовують витрачених на нього зусиль», може бути сприйнята як одна із можливих відповідей на потребу знаходження раціональних схем співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти. Потребу, яка за визначенням В.Г.Кременя, є одним із освітніх пріоритетів у добу глобалізації.

Крім того, селективна освіта є однією із можливих відповідей на ту світоглядну потребу, яку має сучасна людина – здатність орієнтуватися у царині плюралістичних світоглядних пропозицій і здійснювати вибір між ними. У посттрадиційному, динамічному, мультикультурному, мозаїчному світі людина поставлена перед проблемою особистого вибору ідеалів, ціннісних орієнтирів, смислів, що не тільки конкурують між собою, а й дуже часто суперечать одне одному. Сучасна молодь потребує від освіти допомоги у здійсненні світоглядного самовизначення. Як зазначає із цього приводу С.Е. Берестовицька, – «Суперечності між національними і загальнолюдськими цінностями, між прагматичними, гедоністичними уподобаннями масової свідомості і високими цілями Буття, що пропагуються філософією і мистецтвом, різноспрямовані впливи сім'ї, школи, засобів масової інформації підсилюють складність світоглядного самовизначення юнака. У силу еkleктизму, плюралізму суспільного світогляду молода людина часто не може знайти точку оперття у своїх пошуках. Їй часом не зрозумілий предмет вибору, їй не вистачає релігійних, філософських знань, у неї дуже багато джерел інформації. Вона не вміє її аналізувати. У такому складному світі у юнацтва з'являється спокуса зупинитися на буденному, життєвому світогляді, відмовившись від рішення «проклятих» питань Буття, від активного і усвідомленого світоглядного самовизначення. Людина з буденним, побутовим світоглядом, позбавлена особистих переконань, яка не виробила у собі потреби рефлексувати, сумніватися, ставити питання, втрачає здатність орієнтуватися у світі» і легко стає жертвою, «рабом випадкових обставин» (П. Бієрі), засобом багатовимірних маніпуляцій» [23].

Складність світоглядного вибору підсилюється і тією обставиною, про яку нагадує В.П. Андрущенко: «по суті майже немає представників якогось виду світогляду, які б ототожнювали себе зі злом. Навпаки, кожний з цих представників вважає саме себе поборником добра. Але дуже часто він розглядає представників інших точок зору як «зло» [10, с. 7]. Вирішення цієї проблеми український філософ вбачає на шляху, окресленому ще К. Ясперсом: «...Обов'язковий для усіх світовий порядок (на відміну від світової імперії) можливий як раз у тому випадку, коли різноманітні світогляди залишаються вільними у своїй історичній комунікації» [231, с. 238]. Тому свою концепцію про суть історії він розробляв на ідеях про цілісно-плюралістичний, універсально-унікальний характер історичних подій [231, с. 274], «тобто на тій новій парадигмі поєднання вищезгаданих протилежних тенденцій, яка спрямована на оптимізацію розв'язання суперечності між ними, на подолання однобічності пріоритету кожної з останніх тенденцій. Найважливіші ідеї цієї парадигми полягають у наступному: 1) вимоги «обов'язкового для усіх порядку» повинні бути зведені до того мінімуму, який може бути вільно прийнятий представниками усіх різноманітних видів світогляду; 2) суперечності, що виникають між представниками різних видів світогляду, повинні вирішуватись завдяки їх доброзичливій комунікативній взаємодії; 3) головна мета цієї взаємодії полягає в пошуках кращого вирішення проблеми поєднання обов'язкового для всіх порядку з його проявами в різних формах світогляду. Ці ідеї Ясперса розвивали і розвивають багато відомих філософів, теологів, педагогів інших мислителів» [10, с. 5–6].

Наголошуючи на першочерговому значенні в сучасній освіті проблеми орієнтації у світі знань, що постійно зростає і оновлюється, і, особливо, орієнтації у наявних плюралістичних і суперечливих світоглядних пропозиціях, слід чітко розуміти, що орієнтація у сенсі відкриття нових горизонтів і напрямів саморозвитку особистості не може задаватися зверху, за допомогою авторитарно - тоталітарних настанов, які тільки пригнічують творчу ініціативу і самодіяльність особистості. Тому, необхідними внутрішніми чинниками такої селективної освіти, яка орієнтована на відбір знань, що об'єднують і визволяють, є розвиток критичного і трансверсивного (В. Вельш) мислення, а також діалогічної освіти і філософської освіченості. У свою чергу, ці чинники можуть бути сприйняті і як самостійні освітні пріоритети у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації, оскільки стають наскрізними вимогами для сучасної освіти у цілому.

Критичне мислення визнається освітнім пріоритетом практично усіма представниками сучасної філософії освіти і навіть є обов'язковою навчальною дисципліною у багатьох вищих навчальних закладах розвинених країн світу. За визначенням М. Ліпмана, – «критичне мислення – є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, остільки, оскільки а) ґрунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, та с) є чутливим до контексту [114, с. 20]. Підсилена увага до формування критичного мислення в освіті зумовлюється розумінням його значення для життя у демократичному суспільстві, для прийняття самостійних і відповідальних рішень за умов глобалізації ризиків.

Власно для освіти необхідність розвитку критичного мислення розглядається не тільки як її пріоритетна мета, але і як необхідна передумова для реорганізації освіти на діалогічних засадах. Показовими у даному відношенні є міркування П.Фрейре, який визначає критичне мислення і як необхідність для розвитку діалогічної освіти, і як екзистенційну необхідність, без якої неможливе вивільнення людини, її становлення і розвиток як «діалогічної людини» [251]. На переконання П. Фрейре, – «справжній діалог неможливий без критичного мислення, – мислення, що обстоює нерозривну солідарність між світом і людьми й не визнає дихотомії між ними; мислення, що розглядає реальність як процес, як трансформацію, а не як статичну сутність; мислення, що не відділяє себе від дії а постійно перебуває в тимчасовості без страху перед пов'язаними з цим ризиками. Критичне мислення контрастує з наївним мисленням [...] Для людини з наївним мисленням важливим є пристосування до цього нормалізованого «сьогодні». Для критичного мислення важливе значення має неперервна трансформація реальності в ім'я неперервної гуманізації людей [...] Для наївного мислителя мета полягає якраз у швидкому відшукуванні цього гарантованого простору й пристосуванні до нього. Таким чином, заперечуючи тимчасовість, він заперечує й самого себе.

Лише діалог, що вимагає критичного мислення, здатен також і генерувати критичне мислення». [Цит. за: 193, с. 58]

Встановлюючи внутрішній взаємозв'язок між критичним мисленням і діалогічною освітою, П. Фрейре, розглядає останню як *практику свободи*. Розвиваючи цю думку він зазначає: «Без діалогу не має спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти. Освіта, здатна розв'язати суперечність учитель–учень, відбувається за ситуації, коли обидва спрямовують свої пізнавальні дії на об'єкт, що є посередником між ними. Отже діалогічний характер освіти як практики свободи починається не тоді, коли вчитель–учень

зустрічається з учнями–вчителями в педагогічній ситуації, а радше, тоді, коли перший спочатку запитує себе про що він чи вона вестиме діалог з останніми. І турбота про зміст діалогу – це справжня турбота про програмний зміст освіти... Для діалогового проблемно-орієнтованого вчителя-учня програмний зміст освіти – це ані дарунок, ані вкладення (певні обсяги інформації, що мають бути вкладені в учнів), а скоріше, організована, систематизована й розроблена «репрезентація» особистостями тих речей, про які вони хочуть знати більше» [Цит. за: 193, с. 58]

Отже, діалогічна педагогіка має принципове значення для сучасної освіти, оскільки змінює горизонт розуміння освітніх процесів і самого змісту освіти. Можна цілком погодитись із М.В. Триняк, що «діалогічне мислення і діалогічна поведінка виступають суттєвими моментами інформаційного суспільства, яке є суспільством глобальних мереж» [188, с. 12]. Формотворчий щодо культури світогляду потенціал діалогічної освіти міститься в тому, що вона інтегрує у собі функціональні можливості діалогу як бесіди, діалогу, як дослідження, діалогу як суперечки і діалогу як інструктажу. Вона також сприяє поєднанню діалогічного мислення і діалогічної поведінки, що знаходить прояв у сучасних версіях сократівського діалогу. Спираючись на концептуальний доробок Е. Біркенбайля, який вважає засновником діалогічної педагогіки А. Макаренка, та П. Фрейре, М.В. Триняк пропонує розглядати діалогічну педагогіку у якості нового педагогічного мислення як «інтеркультурну комунікацію, бо в ній відбувається внутрішній діалог між традиційною та інноваційною педагогічними культурами. Це посилює її емансипаторський потенціал» [188, с. 12].

Виходячи з усіх наведених міркувань, можна зробити висновок, що діалогічна освіта є багатовимірною і багатофункціональною. Вона має внутрішній взаємозв'язок із критичним мисленням, мисленням ініціативним, інноваційним та комунікативним (в усіх його проявах – предметному, інформаційному, екзистенційному, інтеркультурному тощо). Поєднуючи діалогічне мислення і діалогічну поведінку, вона виступає практикою свободи і має виражений емансипаторський потенціал. Тим самим, діалогічна освіта здатна впливати на формування світоглядної культури системно і комплексно, надаючи їй необхідної цілісності та, водночас, динамізму. Таке осмислення діалогічної освіти дозволяє визначити її як вихідний, системоутворювальний освітній фактор формування світоглядної культури у добу глобалізації.

Діалогічна освіта також внутрішньо взаємопов'язана із трансгресивним мисленням, оскільки передбачає постійний вихід за межі наявних пізнавальних

і світоглядних уявлень і відкриття нових горизонтів світобачення і світорозуміння. Водночас «трансгресивне» мислення може бути розглянуте і як самостійний освітній фактор формування світоглядної культури у добу глобалізації.

Значення «трансгресивного» або «трансверсійного» мислення для формування світоглядної культури у добу глобалізації і реалізації освітою її селективно-світоглядного призначення, полягає в тому, що воно надає мисленню особистості відкритості і гнучкості, збільшуючи її діалогічний потенціал і розширюючи границі її особистісного досвіду, а також допомагає людині відкрити у інших культурних світах ті цінності і смисли, що здатні «об'єднувати», тим самим формуючи у світогляді особистості «горизонти загальних значень» (Ч. Тейлор).

Поняття трансгресії і трансгресивного мислення стають усе більш широко вживаними у сучасній філософії освіти, значною мірою завдяки поширенню ідей граничної педагогіки Г. Жиру, де поняття трансгресії є одним із ключових і наслідуює сенси, закладені у нього філософією постмодернізму, яка «однозначно пов'язує акт трансгресивного переходу з можливостями вибору різних шляхів подальшого розвитку особистості [193, с. 52]. Як зазначає І.М. Предборська, – «Завданням освіти з позицій граничної педагогіки, є створення таких педагогічних умов, в яких студенти і викладачі стають «трансгресорами», тобто спроможні подолати границі свого соціокультурного, психоемоційного, когнітивного поля шляхом спростування існуючих меж знання і створення нових через залучення різних культурних кодів із подальшою їхньою децентрацією і демістифікацією. Використання метафори пограниччя у педагогіці дає змогу виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей. Пограниччя виступає як поле постійних інтеракцій різних культурних кодів і сенсів, де можливість і неможливість вже не протидіють на онтологічному рівні, а створюють відносини спів-присутності, де знання постійно добуваються з-під контекстуальних нашарувань, беручи до уваги присутність національно-культурного, історичного, індивідуального компонентів у конституюванні особистості. Таким чином, гранична педагогіка актуалізує необхідність аналізу трансгресії як деякого екзистенційного стану в освітньому процесі» [193, с. 52–53].

Можна цілком погодитися із Н.С. Горбуною, що трансгресивне мислення у цілому є затребуаним з точки зору інтенції, що є «проявом глибинного загальнолюдського коду культури, що експлікується в різних галузях і сферах людської життєдіяльності, а саме: в науці як міждисциплінарність, у філософії

та методології – як трансдискурсивність, загалом у культурі – як крос-культурність, інтеркультурність тощо» [55, с. 190]. І далі українська дослідниця привертає увагу до того, що «цей контекст потребує не просто нових знань (первинне навчання за Г. Бейтсоном), не лише вміння мислити певним способом («вторинне навчання»), а вміння та навичок зміни способів мислення, переключення з одного ґешталту на інший, що передбачає внутрішню потенційну поліваріантність мислення і світосприйняття («третинне навчання»). Такий тип мислення, що є релевантним у постнекласичному, синергетичному світобаченні, можна назвати трансгресивним, таким, що долає межу між можливим і неможливим (з точки зору наявного даного) та стверджує себе як універсальний. Трансгресивне мислення не може бути категорично-імперативним, законодавчо-репресивним, бо відбувається як мислення «крізь світи». Як креативно-можливісне, посибілістське та інтерпретативно-контекстуальне» [55, с. 190]. На нашу думку висновок Н.С. Горбуною, що «саме такий спосіб мислення має скласти підґрунтя професіоналізації, соціалізації та самореалізації студентської молоді як триєдиної стратегічної мети вищої школи, що буде здатна приєднатися до Болонського процесу» [55, с. 190], цілком правомірно екстраполювати і на освітній процес формування світоглядної культури у добу глобалізації у цілому.

Щодо філософської освіченості, то її значення як освітнього пріоритету у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації тільки починає усвідомлюватись у вітчизняній філософії освіти і освітній практиці, на відміну від усіх вище згаданих чинників, пріоритетне значення яких стало загально визнаним. Тому цей освітній пріоритет потребує більш докладного розгляду.

Здавалось би загально визнано, що філософія із самого початку свого виникнення постає як необхідна передумова духовного життя і саморозвитку людини як засіб її свідомої орієнтації у світі. Вже Цицерон визначав філософію як засіб культивування душі. Практично в усіх підручниках з філософії визнається її здатність задовольняти фундаментальні духовні потреби людини, такі, як потреба в осмисленні світу, у внесенні у життя смислу, потреба у життєвій орієнтації, потреба осмислити світ як єдиний і цілісний у своїй основі. Спроможність філософії допомагати людині жити життям свідомим, самостійним, визначеним, долати обмеженість власного буденного існування дуже переконливо розкриває М. Бердяєв у своїй праці «Філософія свободи. Смысл творчества», наголошуючи, що філософія завжди прагнула бути звільненням людського духу від рабства у необхідності і визначаючи філософію як мистецтво пізнання у свободі через творчість ідей, які

опираються світовій наявності і необхідності і проникають у позамежну сутність світу. Завдяки цій своїй здатності філософія потрібна не для підтримки життя у цьому світі, а для виходу за межі наявного світу.

Справжньою захисницею людства вважає філософію О. Гьофе: «філософія завжди вважалася захисницею людства. «Людство» асоціюється тут насамперед із людяністю, а вже потім, виходячи з цього, — із людською спільнотою, тобто родом людським. Зазвичай філософія не спирається ні на традиції, ні на священні тексти чи одкровення, а лише на загальнолюдський розум і досвід. На цьому шляху вона віднаходить те, що є власне нормативним осердям загального дискурсу: загальнозначимі поняття і судження» [59, с. 33].

Оскільки філософія є формою, за допомогою якої людина самоусвідомлює себе в соціокультурному бутті, то її значення для формування світоглядної культури є беззаперечним. Як теоретична форма світогляду вона *раціоналізує* (перекладає у логічну форму) та *систематизує* (теоретично оформлює) результати досвіду людини в усіх його формах. Вона також виступає формою критичного переосмислення застарілих форм досвіду та елементів світогляду. При цьому піддає критичному осмисленню не тільки минуле, сучасне, але й майбутнє (антиутопії). Обмірковуючи перспективи та можливості подальшого розвитку людини та суспільства, філософія виконує щодо світогляду прогностичну функцію, що особливо є затребуваним у добу глобалізації. Як наголошує М.Д. Култаєва, — «світоглядна культура суспільства, культура мислення і наукового дослідження, зрештою культура свободи демократичного суспільства залежать далеко не в останню чергу від того, який статус займає у цьому суспільстві філософія, наскільки філософські знання, вміння і навички стають надбанням широких верств населення. Нагадаємо, що філософія є складовою ідеї Європи. Нагадаємо, що ця ідея, покладена в основу Європейської Унії, містить такі складові: Це «філософія греків і непереможна ідея свободи, правова система римлян і невід’ємна ідея порядку, етика християнства та ідея людської гідності, що височиться над усім» [107, с. 70]. Розгортаючи цю думку далі, М.Д. Култаєва зазначає: «Філософії у розвинутих суспільствах ніколи не буває забагато, адже завжди існує підвищений попит на світоглядні орієнтири, методологічні програми, життєві і суспільні стратегії, ідеали тощо. Додамо, що такі суспільства час від часу переживають «переоцінку усіх колишніх цінностей», *відтак світоглядний компас у вигляді філософських компетентностей завжди мусить бути наготові у кожній сучасній людині, бо вона знаходиться посередині моря ідеологічних пропозицій і постійно змушена щось або когось обирати*» (курсив наш —В.Р.) [107, с. 70–71]. У даному

контексті М.Д. Култаєва нагадує застереження О.Ф. Больнова [237, с. 45], зроблені у середині минулого століття, коли у Німеччині здійснювалися прискорені анти тоталітарні трансформації усіх сфер суспільного життя: «Відомий філософ тоді застерігав від «екзистенціального авантюризму», маючи на увазі непродумані і поспішні кроки, обумовлені безпорадною «втечею у прийняття рішення»... Прийняття виважених рішень, особливо на загально національному і над національному рівні потребує філософського мислення і високого рівня моральної свідомості і не в останню чергу для того, щоб це визнати. «Здатність приймати ясні рішення, писав Больнов, – це висока моральна чеснота» [107, с. 70–71]. Але якщо «архітектори і будівельники «німецького дива», в тому числі канцлери К. Аденауер, Г. Шмідт», цілком усвідомлювали затребуваність філософії для формування культури свободи і культури прийняття рішень і «не тільки заохочували до філософських дискусій, а й прислуховувались до них» [107, с. 71], то «архітектори і будівельники» українського державотворення ще далекі від такого усвідомлення.

Певний парадокс можна спостерігати і у царині української педагогічної дійсності – незважаючи на беззаперечність свого значення для формування світоглядної культури у добу глобалізації, сама філософія практично не фігурує серед тих освітніх пріоритетів, які виділяють вітчизняні науковці. Мабуть причина цього криється в тому, що у багатьох випадках викладання філософії і філософських дисциплін здійснюється формально й мало результативно, а часто і тими, хто не має відповідної фахової підготовки. Дуже часто якість та теоретико-методологічний рівень багаточисельних підручників з філософії є доволі низьким, оскільки вони виникають не як результат напруженої, тривалої науково-методичної праці фахівців, а з суто прагматичною метою – задовольнити вимогу мати авторські підручники і навчальні посібники для отримання вчених звань доцента і професора. Тому дуже часто така навчально-методична література містить погані перекази підручників з філософії радянських часів. Але сама можливість появи таких підручників і навчальних посібників вказує на те, що недооцінка філософії в українському суспільстві має ще більш глибокі коріння – у суспільній свідомості так і не сформувалося розуміння людинотворчого і світоглядно формуючого значення філософії, її значення для розвитку культури свободи. Це знаходить прояв і в тому, що навчальні години на викладання філософії та філософських дисциплін постійно скорочуються, а самі курси з філософських дисциплін переводяться у ранг предметів за вибором. Тут мабуть, дається взнаки, з одного боку, спадщина радянських часів, коли філософія по суті була перетворена на «служницю» комуністичної

ідеології і транслювала відповідні світоглядні ідеї у навчальному процесі. З іншого ж боку, сучасні навчальні програми і курси з філософії часто перетворюються за змістом на просту калькуляцію існуючих у філософії шкіл, підходів, ідей. Але, як справедливо зазначає С.Ф. Клепко, – **«Головне у філософії не в тому, щоб запам'ятати вчення філософів минулого, а в тому, щоб засвоїти власне вміння філософувати. Навчатися ставити (зокрема і собі) філософські питання, шукати такі світоглядні принципи, що надавали б можливість побачити альтернативні підходи до істини і реальності»** [95, с. 282–283].

Але незатребуваність філософії у якості освітнього пріоритету у формуванні світоглядної культури, зумовлена, мабуть, і недостатньою сформованістю в усіх, хто причетний до освітнього процесу в Україні, потреби в рефлексії і саморефлексії, у відповідь на які і з'являється філософія. Тут доречно навести міркування І.О. Ільїна, який наполягав, що «філософія народжується у житті духа і від духовного життя» [79, с. 60] і «народжена духом, що шукає знання, вона сходить до його зрілої і досконалої форми, свідомої думки, з її ясністю, систематичністю і доказовістю. Філософувати значить – воістину жити і думкою освітлювати і перетворювати сутність справжнього життя. Філософія є систематичне пізнавальне розкриття того, що становить саму глибоку основу життя» [79, с. 46]. Наступні слова російського філософа можуть бути сприйняті як своєрідний дороговказ для надання філософії у формуванні світоглядної культури статусу освітнього пріоритету: «Філософія чужа і недоступна тим, хто не знає і не відчуває відміни між побутом і духом, хто вичерпує своє життя побутовими змістами або віддає його на служіння техніці побуту. Для того, щоб жити філософськими змістами і тим більше для того, щоб надавати їм форму думки, людина повинна мати як би особливий орган; чи, вірніше, душа її повинна бути достатньо глибокою для філософського предмета, достатньо сприймаючою для філософського змісту, достатньо витонченою для філософського мислення і достатньо творчою для справи оформлення. Душа, що позбавлена першої здібності, тобто та, що зовсім не живе на тій глибині, на якій вперше розкривається наявність філософського предмета, виявиться враженою філософською сліпотю, а тому і некомпетентною у питанні про буття, значення і життєву силу філософії» [79, с. 46].

Із наведених міркувань можна зробити висновок, що можливість надання філософії статусу освітнього пріоритету у формуванні світоглядної культури також пов'язана із визначенням ще одного пріоритету – духовним пробудженням особистості і формування у неї власно духовних потреб. Маючи

на увазі усю фундаментальну значущість цього запиту щодо освіти у добу глобалізації і усю складність і багатофакторність його задоволення, ми присвяtimo розгляду цієї проблеми окремий розділ. А зараз повернемося до проблеми філософської освіти і філософської освіченості.

Важливі орієнтири для практичного вирішення цієї проблеми надають європейські країни, особливо Німеччина, яка має міцні філософські традиції. Докладний аналіз досвіду викладання філософії у пост болонських європейських реаліях на прикладі Німеччини здійснила М.Д. Култаєва [107]. І далі ми будемо безпосередньо спиратися на результати її аналізу.

М.Д. Култаєва, слід за Нідам-Рюмеліном [267, с. 31], привертає увагу до того, що у цілому пристосування гуманітарних наук до формальних вимог кредитно-модульної системи «загрожує деградації гуманітарного знання, яке відіграє у суспільстві ризику роль його імунної системи. Особливо це торкається філософії» [107, с. 69]. Тут також можна спостерігати певну модифікацію того парадоксу, про який ми вели мову раніше: попри об'єктивно існуючу потребу у зростанні ролі філософії у культурі як інтегруючої і орієнтуючої науки, «вона починає деградувати через спроби формалізувати і уніфікувати процес духовного виробництва у добу глобалізації» [107, с. 69].

Водночас, «німці не заощаджують на філософії, викладаючи її спочатку в школах, а потім продовжують це вже на іншому рівні в університетах. Сумніву у доцільності такої «філософізації» освіти, а зрештою – і суспільства тут ні у кого не виникає, бо це є своєрідним щепленням проти спокус несвободи» (курсив наш – В.Р.) [107, с. 71]. Більш за те, німецькі експерти констатують «розширення попиту на фахівців з філософською освітою не тільки як викладачів для шкіл та університетів, а й як консультантів у бізнесових проектах, глобальних менеджерів, експертів з методологічних проблем наукових і політичних стратегій, радників з етичних і світоглядних питань у лікарнях, молодіжних центрах тощо. Це дозволяє уникнути великого скорочення кафедр філософії. В німецьких університетах за даними 2007 р. працює 156 кафедр» [107, с. 77]. У Німеччині також спостерігається підвищення значущості філософії у негуманітарних вишах і поширення комбінування філософії з іншими дисциплінами. Наприклад з економікою, політичними науками, екологією і навіть біологією [107, с. 77], що відповідає сучасним тенденціям розвитку науки із її вираженими міждисциплінарними інтенціями. Встановлення зв'язків філософії з усіма предметами колишній президент Німецького філософського товариства К.Ф. Гетман вважає важливим інтелектуальним здобутком. Він наводить такий приклад: «ми стали для

медиків таким предметом, повз який не можливо пройти. Такі курси, як економіка, охорони здоров'я чи біотехнологія вимагають нагального ведення етики як навчального предмету. Ще двадцять років тому жодний економіст не відчував потреби у філософії. Сьогодні ж існує курс «філософія та економіка» [Цит. за: 107, с. 78].

Але для «філософізації» суспільної свідомості ще недостатньо просто визнати за філософією статус освітнього пріоритету, необхідно віднайти і впровадити в освітній процес адекватні завданням такої «філософізації» навчальні форми. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує обміркування німецькими теоретиками питання: що може стояти на перешкоді філософізації навчального процесу у його широкому розумінні?

Як зазначає М.Д. Култаєва, – «одним із таких моментів німецькі теоретики вважають надмірне захоплення процедурами тестування. У Німеччині ця освітня інновація вважається впливом освітньої глобалізації, точніше американізації» [107, с. 72].

Оскільки метод тестування в українській системі освіти надмірно універсалізується, все більше витісняючи інші методи контролю знань, і, навіть, подається як головне знаряддя демократизації освіти і боротьби з корупцією, то особливого значення набуває виявлення небезпек які він, як «прояв інструменталізації педагогічного розуму», криє у собі. Перша така небезпека, що її виокремлює М.Д. Култаєва, спираючись на Дж. Е. Чаб і Т.Моу, які узагальнюють думки американських педагогів, – це те, що «соціальний і культурний примус, прихований у тестуванні веде до панування посередності, нехай навіть у постаті відмінника...Творчі люди завжди намагаються виявити свою суб'єктивність в усьому, щоб вони не робили, прагнуть дати неоднозначні відповіді на однозначні питання» [107, с. 72–73].

Друга загроза, що криється у тестуванні, – можливість його перетворення з перевірки якості знань на мету навчання і викладання. Підготовка до тестового контролю може перетворитися на самоціль [107, с. 73]. Але найбільш шкідливий вплив формально-сциентистської культури тестування на гуманітарні науки і передусім на філософію полягає у спрощенні відповідних компетентностей. Для підтвердження цього українська дослідниця наводить такий аргумент Ніда-Рюмеліна: «Кількісна процедура вимірювання здебільшого вимагає спрощення компетентностей. Дуже важко знайти прості критерії для квантифікації і водночас зберегти відмінності відповідно релевантних компетентностей» [цит за: 107, с. 73].

Проблема визначення релевантних щодо філософської освіченості компетенстей постає не тільки у зв'язку з необхідністю запобігання універсалізації тестування як методу контролю знань, а і у більш широкому значенні у зв'язку із набуттям філософською освітою статусу освітнього пріоритету у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації. Маючи на увазі саме останній момент, розглянемо дану проблему більш докладно. Як зазначає М.Д. Култаєва із посиланням на Кр. Геферта [253, с. 40], – «У Німеччині у 2006 р. для випускних екзаменів з філософії в рамках середньої освіти були впроваджені єдині вимоги, виходячи з базових компетентностей, умовно поділених на на три групи :

1. Компетентності у сфері сприйняття і інтерпретації передбачають здатність виявляти філософські імплікації у різних матеріалах та диференційовано їх описувати, а також пов'язувати їх з філософськими питаннями і знаннями.

2. Компетентності у сфері аргументації і суджень передбачають здатність розкривати поняття, хід думок і стратегії аргументації, визначати їхні передумови і наслідки, порівнювати, критично оцінювати, а також обгрунтовано і послідовно відстоювати свої позиції.

3. Компетентності у сфері виразу передбачають здатність у відповідний спосіб виражати філософські думки і при цьому обирати певний стиль викладу» [107, с. 74].

Важливо, що «цим компетентностям відповідають вимоги до вмінь і навичок, що висуваються до учнів, які вивчають філософію. Такі вимоги розглядаються передусім як засоби розвитку здатності філософувати, але разом з цим рівень цієї здатності можна встановити через наявність і розвинутість *базових компетентностей*» (курсив наш – В. Р.) [107, с. 74]. Важливість цього моменту, на нашу думку, полягає в тому, що тим самим філософська освіта стає невід'ємною складовою інтегративної освіти, що підсилює її дієвість як фактору формування світоглядної культури. Свідченням цього, на нашу думку, можна вважати і те, що «саме здатність філософувати, а не формальні критерії засвоєння тем або текстів підручників, перевіряється на екзамені з філософії у німецьких школах. Орієнтація на здатність філософувати не означає ствердження всеякості і нерозбірливості дифузного постмодерну в німецькому освітньому просторі. Так, філософській твір або есей, щоб бути оціненим позитивно, повинен відповідати низці вимог, які знають учні і можуть використовувати їх для самоконтролю за процесом творчого засвоєння філософії» [107, с.74].

Ці вимоги, що не тільки відповідають визначеним компетентностям, а і конкретизують їх стосовно ступеня засвоєння філософії як практичної і теоретичної дисципліни, виражаються у низці вмінь. Відповідно до Кр. Геферта [253, с. 40], – «Учні повинні вміти:

1. Репродуктивно застосовувати вивчений матеріал, стратегії мислення і методи для рефлексії поставлених проблем.
2. Вміти полемізувати і критично ставитися до матеріалу, спираючись на знання, отриманні у процесі вивчення філософії.
3. Вміти самостійно змістовно і методично здійснювати рефлексію філософської проблеми» [107, с. 74].

Можна цілком погодитись із М.Д. Култаєвою, щодо можливості застосування цих вимог до філософії «як нефахової дисципліни, яка вивчається в українських вищих навчальних закладах з огляду на те, що в наших школах ця дисципліна попри її важливість для культури мислення нації ще не введена» [107, с. 74]. Введення цих вимог могло б стати продуктивною альтернативою тим тестам, «які у нас здебільшого пропонуються для аналізу так званих «залишкових знань з філософії» і які «орієнтовані на репродуктивне засвоєння текстів певних підручників, а не виявлення здатності філософувати як ключової компетентності. Канонізуються навіть неточності і помилки цих підручників. Не в останню чергу це пояснюється тим, що в Україні майже не приділяється уваги дидактичним проблемам філософії. Так, у Німеччині саме фахівці з дидактики розробляють освітні стандарти з предмету «філософія», урахувуючи при цьому її специфічну цінність як «елементарної культурної техніки» [107, с. 74–75].

Водночас, М.Д. Култаєва зовсім не пропонує розглядати наведені вище вимоги як взірцеву модель, рецепт, готовий до застосування. Вона поділяє думку Кр. Геферта, що потребують уточнення «когнітивні вміння і навички, які треба засвоїти ... на різних етапах навчання», а також досягти принаймні дидактичного консенсусу у тому, що необхідно розуміти під «філософуванням», яке проголошується основною метою вивчення філософії [107, с. 75]. У контексті нашого дослідження плідною видається дефініція, яку пропонує Кр. Геферт, посилаючись на свою книгу «Дидактика театрального філософування»: «Філософування треба розуміти як незавершений, інтерактивний процес інтерпретації інтерпретацій, який дозволяє робити все більш кращі, більш далекосяжні інтерпретації» [цит. за: 107, с.75]. Саме така здібність набуває у світоглядній культурі у добу глобалізації визначального

значення, а філософській освіченості надає статусу пріоритетного фактора формування цієї культури.

Але у зв'язку з орієнтацією на якісне викладання і засвоєння філософії виникають і інші труднощі, які слід враховувати. Так, Кр. Геферт зауважує, що не завжди можна у будь-який момент «демонструвати (а відтак і проконтролювати) мотиваційну, волюву та соціальну готовність до філософування. Для цього необхідний певний настрій, створення сприятливої атмосфери» [107, с. 75]. Розгортаючи цю думку Кр. Геферт зазначає: «Педагогічна практика показує, що такі готовності значною мірою також пов'язані з інституційними умовами реалізації філософських освітніх процесів.. Той хто, наприклад, у п'ятницю на останньому уроці після письмової роботи з математики проводить заняття з філософії з 30 учнями, добре знає, що готовність до філософування у такій навчальній групі навіть при реалізації переконливого задуму заняття часто не досягає такого рівня, як це буває за умов більш низького попереднього навантаження. Також мовчання окремих учнів на заняттях з філософії або їхні низькі результати за тестовими контролюями обумовлені не недостатньою готовністю філософувати, а пояснюються у багатьох випадках... неприйняттям інституції школи і відповідних процедур» [цит. за: 107, с. 75–76].

У цілому, ж незважаючи на усі ці труднощі, досвід продуктивної організації філософських освітніх процесів у Німеччині є дуже важливим для формування нового розуміння освітнього статусу філософії в українському освітньому просторі. Головним у даному контексті є висновок німецьких теоретиків і практиків, що «якість навчання і викладання у філософських освітніх процесах не можна визначати за допомогою застиглого звернення до більш або менш успішного відтворення основ філософського знання» [107, с. 76]. Як наполягає Кр. Геферт [253, с. 44], – «добрим філософом є не той, хто просто якомога повно засвоїв ці знання і може відтворити їх у деталях. Здатність до філософування..., окрім цього, передбачає вміння застосовувати ці знання для розв'язання релевантних філософських проблем при інтерпретації інтерпретацій в рамках широкого спектру раціонального виразу. Напевне, дискусія щодо освітніх стандартів і моделей компетентностей зможе надати також важливих імпульсів для більш широкого розуміння позашкільних форм продуктивної організації філософських освітніх процесів – наприклад, вивчення філософії в університетах» [цит. за: 107, с. 76].

Опанування так зрозумілою здатністю до філософування набуває особливого значення для формування **світоглядної культури педагога**, яка

сама стає у добу глобалізації одним із визначальних освітніх факторів формування світоглядної культури тих, хто навчається. У добу глобалізації, у культурних рамках суспільства знань, «кожна людина повинна бути експертом своєї власної світоглядної культури» [188, с. 19]. Але такими експертами не народжуються, ними стають і цей процес розпочинається саме у навчальних закладах під керівництвом і за допомогою вчителів і викладачів. Але якщо останні самі перебувають у стані світоглядної розгубленості, не оволоділи необхідними світоглядними компетентностями, серед яких провідне місце належить філософській культурі, то їх світоглядно-орієнтаційна і світоглядно-інтеграційна допомога буде зведена нанівець.

Усю практичну гостроту і значущість проблеми світоглядної культури педагога можна досягнути звернувшись до узагальненої характеристики світоглядного неблагополуччя у середовищі педагогів, яке здійснює Є. Ямбург у статті «Педагогічні уроки ХХ століття: як ми їх засвоюємо?» [228]. Аналізуючи уроки учасників конкурсу педагогічної майстерності «Учитель року Росії», він доходить висновку: «Загальний хаос у головах і смута у серцях породжують дві чудирнацько переплетені тенденції:

- прагнення на свій страх і ризик склеїти картину світу, що розвалилася і миттєво представити свій самодіяльний авторський продукт дітям як остаточний і непогрішний;

- і тугу за єдиною вірною готовою ідеологією, яка, нарешті, знов поставить усе на свої місця і дозволить вчителю формувати особистість учня за перевіреними пропагандистськими лекалами».

Не меншу гостроту і значущість має і теоретичний аспект проблеми світоглядної культури педагога. Якщо проблематика формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, вивчення показників цієї культури а також проблеми педагогічної майстерності розробляються достатньо інтенсивно, хоча переважно зусиллями педагогів і психологів, а не освітніх філософів, то проблема світоглядної культури педагога значною мірою перебуває поза межами дослідницької уваги. Показовим у даному відношенні може бути те, що серед багаточисельних складових педагогічної культури світоглядна культура не фігурує. Так, Ю.Д. Бойчук, здійснюючи аналіз психолого-педагогічних робіт, присвячених дослідженню проблем формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, виділяє такі окремі складові, які привертають увагу науковців: аксіологічну; географічну; деонтологічну; демократичну; дидактичну; духовну; інформаційну; економічну; емоційну; естетичну; комунікативну; моральну; політичну;

правову; професійно-менеджерську; психологічну; рефлексивну; технологічну; філософську тощо [31, с. 135].

Зрозуміло, що враховуючи такий стан наукової розробки проблеми світоглядної культури педагога, ми не зможемо її розглянути у межах нашого дослідження в усій цілісності і багатовимірності її аспектів. Тому далі ми зосередимося на одному із визначальних її параметрів, а саме філософській культурі як єдності філософської освіченості і здатності філософування у тому сенсі як вони були визначені вище. Адже саме філософська культура може бути дієвим чинником для подолання «світоглядного хаосу у головах» педагогів і запобіжником щодо спокус віднайти «єдино вірну готову ідеологію, яка все поставить на свої місця».

Затребуваність здатності до філософування у світоглядній культурі сучасного вчителя і викладача зумовлена також і тим, що вони повинні бути не тільки практичними, а й теоретичними філософами, «вміти будувати теоретичні дидактичні конструкти, здійснювати експертну оцінку освітніх і виховних стратегій, мати свободу для власних наукових пошуків у реалізації їх у навчанні» [107, с. 72]. Така затребуваність підсилюється й тим, що у суспільстві знань насамперед вчителі і викладачі мають стати філософами власної освіти. Без виконання цієї вимоги вони не зможуть допомогти стати філософами власної освіти і своїм учням чи студентам.

У цілому **бути філософом власної освіти** – це універсальна вимога для усіх учасників освітнього процесу в умовах освіти протягом усього життя. Здатність бути філософом власної освіти – це насамперед здатність самовизначатися в освіті, розвивати власні підходи до освіти, що відповідають культурній та особистісній цілісності та ідентичності тих, хто навчається. Але оскільки «правильніше говорити не про те, щоб «стати» філософом власної освіти, а щоб «навчитися ним бути» (perform) [95, с. 283], для учня (студента) важливо отримати певне керівництво і пораду з боку вчителя (викладача) для вироблення власної філософії освіти.

На думку М. Айім для розвитку здатності бути філософом власної освіти потрібно культивувати три вміння:

- «1) «бачити» предмет на відстані;
- 2) «бачити» його під новим кутом зору;
- 3) переживати моменти оторопіння» [цит. за: 95, с. 282].

Але спосіб культивування цих вмінь може бути різним. При обміркування найбільш ефективного із можливих способів, М. Айім використовує метафори «методу риби торпедо» і «методу бобра». Перший метод не тільки важко

культивувати, але й небезпечно це робити, оскільки тут надмірно наголошується наступальний характер педагогічних впливів. Цей метод є більш корисним для самих викладачів, допомагаючи їм самим стати філософами власної освіти. Метафора «бобра», як сильної тварини, що здатна не тільки руйнувати, а і будувати, а також підтримувати товариські відносини з іншими тваринами, як у межах, так і за межами своєї сімейної групи, є, на думку М. Айім, більш відповідною для навчання «бути філософом власної освіти». «Метафора бобра необхідна для того, щоб змусити викладачів ставитися більш відповідально до аналізу того, що учні можуть конструювати з пропонованих викладачами символів» [95, с. 283].

Надання переваги «методу бобра» передбачає чітке усвідомлення викладачами, того, що **«Викладання – це моральне підприємство... Люди відповідальні за символи, які вони створюють і озвучують, особливо коли викладач навчає, а учні – навчаються»** [95, с. 283].

На нашу думку, таке усвідомлення може бути сприйнято не тільки як необхідна передумова для того, щоб «навчитися бути філософом власної освіти» і для того, щоб допомогти у такому навчанні, а у цілому, як необхідна складова світоглядної культури викладача у добу глобалізації, коли символи, що продукує і використовує людина, здійснюють все більш відчутний зворотний вплив на конституювання соціальної реальності. Таким чином, сам імператив «стати філософом власної освіти» набуває характеру **морального імперативу**, який приписує відповідальність і за свою власну долю, і за життєві перспективи тих, хто навчається, і за майбутнє людства.

Водночас, «розвиваючи імператив «стати філософом власної освіти», потрібно зрозуміти, яким чином він може бути конструктивним для педагогів – працюючих і майбутніх» [95, с. 283]. Відповідаючи на це питання С.Ф. Клепко зазначає: «По-перше, їм освіта потрібна з точки зору розробки ними ефективних програм, сценаріїв власного розвитку. По-друге, вони, як правило, стурбовані питанням, як краще навчати, тобто розвитком власної технології, методики, дидактики. У цьому пункті можна очікувати прагматичного бажання дістати розробки конкретних матеріалів для проведення уроків. Але потрібне розуміння, що будь-які конкретні питання і рекомендації реалізуються на знаннєвому потенціалі, на базовому концепті педагога, його ерудиції.

Жодна конкретна рекомендація у своїй реалізації не буде ефективною, якщо її здійснюватиме педагог, не озброєний філософією освіти. І третє. Педагог, щоб бути успішним, повинен розуміти ту реальну модель школи, у якій він працює і повинен знати про можливі моделі. Це не лише справа

керівництва шкіл, а й усіх педагогів, тому що без ефективного управління школою залишатиметься неефективним управління в класі» [95, с. 283–284].

Ще однією з найважливіших домінант світоглядної культури вчителя у добу глобалізації із притаманним їй динамізмом змін має бути орієнтація на майбутнє. Ця вимога була сформульована ще Дж. Дюї. Він наполягав, що «педагог, як ніхто інший, повинен зазирати в майбутнє» І далі він пояснює: «Лікар може вважати, що його обов'язок виконаний, після того, як він вилікував пацієнта. Звичайно, він повинен давати йому поради, яких той повинен дотримуватися для того, щоб уникнути подібної хвороби в майбутньому. Але, зрештою, особа сама визначає своє майбутнє, і що важливе для нас зараз, коли лікар дає їй поради стосовно майбутнього життя, він виконує обов'язки вчителя. Юрист працює над тим, щоб виграти справу свого клієнта, захистити його інтереси. Виходячи за рамки справи, він також стає педагогом. Педагог, виходячи з самої природи своєї діяльності, повинен думати про свою теперішню роботу в світлі того, що вона принесе в майбутньому, чи чого не принесе, він повинен думати про майбутнє, яке пов'язане із сьогоденням» [67, с. 69].

Цю ж саме вимогу послідовно відстоює Е. Тоффлер. Він наголошує, що для того, щоб сформувати нову систему освіти, «ми повинні шукати свої цілі й методи в майбутньому, а не в минулому». Необхідно також «виробити вдалі альтернативні уявлення про майбутнє – уявити собі, які види робіт, професій і нахилів будуть потрібні в майбутньому, років через двадцять - п'ятдесят, яких форм набуде сім'я і які людські взаємовідносини будуть переважати; які проблеми морально-етичного плану можуть виникнути; яка техніка буде нас оточувати і з якими організаційними структурами доведеться нам працювати». Саме такі уявлення про майбутнє дозволять педагогу визначити які саме навички слід прищеплювати із врахуванням їх майбутньої затребуваності. Тільки за таких умов можна задовольнити вимогу, щоб навчальний план поєднував у собі «різноманітну, насичену фактами змістовну частину із загальною підготовкою, яку можна було означити терміном «життя ноу-хау», або назвати «знанням життя» [186, с. 194]. У свою чергу саме таке «знання життя» є необхідною передумовою і для того, щоб навчитися бути філософом власної освіти.

Світоглядна культура педагога, що інтегрує до себе філософську культуру і моральну відповідальність є необхідним фактором і для подолання надмірної прагматизації освіти, зосередження уваги на вирішенні проблем соціальної адаптації, успішності, конкуренто спроможності тих, хто навчається

за рахунок уваги до їх духовного і морального розвитку і благополуччя, до реалізації світоглядного сенсу освіти у цілому.

Можна цілком погодитися із І.В. Степаненко, що *«сучасний вчитель має чітко усвідомлювати світоглядно-ціннісний вимір своє навчальної дисципліни і послідовно розкривати та реалізовувати його у своїй викладацькій діяльності* (курсив наш – В.Р.). Тільки таким чином можливе забезпечення творчого засвоєння учнями знань з певного предмету і залучення цих знань до загальної системи їх ціннісно-світоглядних орієнтацій. Крім того, засвоєння вчителем цієї групи світоглядних цінностей є необхідним і для того, щоб він усвідомлював свою відповідальність за ту емоційно-психологічну атмосферу, яку він створює під час викладання своєї дисципліни, за ті морально-світоглядні цінності, котрі він свідомо, або не свідомо відтворює у стилі свого викладання, репрезентує своїм особистісним образом. У даному контексті дуже важливо, щоб і під час навчання майбутнього вчителя виконувалися вимоги поваги до його індивідуальності та особистої гідності, була створена атмосфера доброзичливості, довіри, поваги і толерантності» [193, с. 182–183].

Орієнтація на реалізацію світоглядного сенсу освіти передбачає з боку педагога не тільки добру орієнтацію у світоглядних проблемах світу, що глобалізується, наявність власної чітко визначеної і усвідомленої світоглядної позиції, добру орієнтацію у світоглядно-ціннісному змісті і сенсі своєї навчальної дисципліни, але й врахування індивідуальних світоглядних потреб і проблем того, хто навчається. Тому, однією із визначальних домінант світоглядної культури вчителя (викладача) має бути людиноцентризм і дитиноцентризм.

Як наголошує В.Г. Кремень, – «Людиноцентризм і дитиноцентризм – серцевинні ідеї змін в освіті і суспільстві» [102, с. 17]. Він переконаний, що «наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми затвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в ньому» [102, с. 17]. Людиноцентризм в освіті конкретизується у вимозі дитиноцентризму, як «виокремленні в кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимальне наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей» [102, с. 17]. Отже «Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла «Все краще – дітям», і це не любов до дітей взагалі як таких» [102, с. 17], це «ведення навчально-виховного процесу з позицій дітей» [2, с. 161]. Така світоглядна настанова орієнтує на встановлення відносин співробітництва і взаємодопомоги у процесі навчання. «Загалом, те, що ми можемо і повинні робити в школі – допомогти дитині пізнати себе, розвинутись на основі її сильних боків і

здібностей» [102, с. 17]. Перевагу цієї настанови Ш.Амонашвілі також вбачає в тому, що вона «виключає необхідність обманювати педагога, списувати, навмисно спізнюватись на уроку чи пропускати їх без поважних причин, доносити і заздрити один одному» [2, с. 161]. Педагог має стати співучасником усього життя дитини, що і дозволить йому перетворити дитину на співучасника педагогічного процесу.

Ці настанови покладені в основу особистісно-орієнтованою системи освіти із такими світоглядно-ціннісними складовими, як ставлення до дитини як особистості та індивідуальності, ставлення до дитини як партнера по педагогічній діяльності, усвідомлення вчителем багатовимірності дитини, багатоваріативності життя і відповідно багатоваріативності способів організації педагогічного процесу [див. більш докладно: 193, с. 183–184].

Відтак, світоглядна культура педагога має стати одним із визначальних освітніх пріоритетів у його фаховій підготовці, яка не повинна зводитися до володіння «ремеслом» (хоча це дуже важливо), визначатися тільки базовими науковими знаннями і методичною підготовкою. Педагог має стати морально відповідальним експертом із світоглядних питань. Тільки за таких умов він зможе допомогти у формуванні світоглядної культури тих, хто навчається і допомогти їм навчитися бути філософами власної освіти.

Визначення освітніх пріоритетів формування світоглядної культури у добу глобалізації доцільно розпочати із прояснення сенсу поняття «освітні пріоритети». Тут можна спертися на результати дослідження феномена соціальних пріоритетів, здійсненого О.Я. Надибською. Вона запропонувала розуміння «соціального пріоритету як рушійної сили складної нелінійної соціальної системи, як рівнодіючої константи провідних цінностей, спрямованих на відтворення та розвиток суспільства» [137, с. 7] і розглянула систему пріоритетів як спрямовану за двома векторами: «Перший скеровано в бік описання найбільш важливих для соціуму цінностей. Другий – у бік осмислення простору відторгнення. Перший прямо вказує на найважливіші пріоритети, яке суспільство намагається відтворювати, а другий – на ті феномени, які суспільство вважає недоцільним реалізовувати через механізми відтворення [137, с. 18]. У цілому «поняття пріоритету перетинається з поняттями цінність, класифікація, ієрархія, парадигма, створюючи особливе дослідницьке поле, в якому поєднуються як теоретичні проблеми, так і можливість прогнозувати розвиток суспільства, а також робити спроби корегування соціального розвитку через підтримання певних елементів в системі соціальних пріоритетів» [137, с. 29]. На особливу увагу заслуговує

обґрунтування авторкою множинно-композиційної природи пріоритетів, їх багатоаспектності і нелінійності, комунікативного характеру їх створення.

Якщо імплементувати ці ідеї у контекст нашого дослідження, то освітні пріоритети можна визначити як множинно-композиційний проект розвитку освіти, що синтезує і упорядковує у нелінійній багатоаспектній класифікації найбільш соціально значущі напрями її розвитку із врахуванням бажаного майбутнього образу суспільства, який включає і бажаний образ освіти у ньому, і бажаний образ людини.

Множинно-композиційний характер цього проекту зумовлюється саме тим, що у ньому комплементарно і, водночас, нелінійно поєднуються запити розвитку суспільства, людини і самої освітньої системи, до того ж і усі ці запити є багатоаспектними і складно структурованими.

Виходячи із запропонованого визначення, виявлення освітніх пріоритетів у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації можна здійснювати на декількох взаємопов'язаних підставах. По-перше, виходячи із запитів суспільства щодо освіти у добу глобалізації. По-друге, враховуючи потреби реорганізації освіти у зв'язку із її переорієнтацію на формування світоглядної культури у добу глобалізації. Причому, і у першому, і у другому випадках потреби людини будуть представлені як опосередковано, так і безпосередньо.

Щодо першого підходу, то він вже набув у філософії освіти достатнього опрацювання. Вихідні системоутворюючі щодо визначення освітніх пріоритетів ідеї, покладені в основу діючої концепції освіти ХХІ століття, що розроблена комісією ЮНЕСКО. Тут, на підставі синтезу основних положень доповіді «Вчитись, щоб бути», підготовленої для ЮНЕСКО П. Друкером, П. Фрейре і Е. Фором, і доповіді Римського клубу «Немає межі навчанню», що була підготовлена Д. Боткіним, М. Ельмандирою, М. Малійцем, визначено чотири стратегічні цілі освіти протягом усього життя: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. У сукупності вони і задають головний пріоритет освіти для ХХІ століття – **«вчитися, щоб бути»**, в якому поєднуються особистісне призначення освіти і її орієнтація на майбутні стани суспільства, які в період навчання підростаючого покоління тільки починають складатися. «Освіта, яка у якості головної мети має «вчитися, щоб бути», постає вже не як освіта на все життя, а як **освіта, протягом усього життя**, тобто як освіта безперервна і така, що розвиває креативний потенціал особистості. Завдання освіти, заснованої на цінностях креативності, дуже влучно схарактеризував американський психолог А. Маслоу: «ми повинні навчити людей бути креативними..., щоб вони були готові прийняти нове,

уміли імпровізувати... Настав час нової людини, людини, здатної відірватися від свого минулого, що відчуває в собі силу, мужність і упевненість, щоб довіритися тому, що диктує ситуація, здатної якщо знадобиться, вирішувати проблеми, що стали перед нею шляхом імпровізації, без попередньої підготовки» [127, с. 185]. Ці стратегічні цілі покладаються в основу усіх сучасних освітніх проектів. Саме ця концепція заклала підвалини для формування особистісної освітньої парадигми.

Конфігурація освітніх пріоритетів цієї парадигми стала набувати все більшої визначеності під впливом інформаційної революції і процесів глобалізації, що все більш інтенсивно розгортаються з останньої третини ХХ ст. і призвели до системних соціокультурних змін у розвитку людства. Узагальнену характеристику цієї конфігурації можна слід за І.В. Степаненко представити так: «Сучасне суспільство все частіше характеризують як суспільство знань. Але можна додати, що це суспільство знань, обсяг яких постійно зростає, а самі вони постійно оновлюються. Внаслідок цього відбувається й постійне оновлення номенклатури і змісту професійної діяльності. За таких умов затребуваним стає вже не вузькоспеціалізований фахівець, озброєний певною сукупністю знань, а професійно компетентна особистість із вираженим інноваційним потенціалом і здатністю до неперервної освіти і самоосвіти. В сучасних умовах на зміну дисциплінарній організації наукового знання приходить його міждисциплінарна організація, на зміну пануванню природничонаукового знання приходить гуманітаризація і гуманізація науки. Загострення глобальних проблем і підсилення тенденцій глобалізації цивілізаційного розвитку призводять до необхідності становлення нової етики, для якої визначальними є принципи відповідальності, взаєморозуміння, справедливості і солідарності. Відповідно до усіх цих системних соціокультурних змін і вибудовуються **ціннісні засади сучасної педагогічної практики** – **гуманізм** з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; **демократизм**, засадничений принципами партнерства і самоврядування; **креативність** як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; **відповідальність** як спосіб реалізації особистісної свободи; **толерантність** як форма поваги до інаковості Іншого, засадничена принципами терпимості і ненасилля тощо» [193, с. 180]. І далі вона резюмує: «Сучасні стратегічні цінності освіти, які засадничені принципами гуманізму і демократизму, вимагають зміни авторитарно-дисциплінарної моделі педагогічної практики на особистісно зорієнтовану» [193, с. 183].

Пріоритети вітчизняної системи освіти достатньо чітко визначені у Законі «Про освіту» і безпосередньо задекларовані у статті 3-й: «гуманізм, демократизм, пріоритет загальнолюдських духовних цінностей, органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями, ... взаємозв'язок з освітою інших країн» [153].

Отже, пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти, «також стають цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості, демократизму, патріотизму, національної самосвідомості. Варто наголосити, що в умовах розбудови національної держави завжди підвищується увага до національно-історичних цінностей як фундаментальних засад формування і розвитку національної самосвідомості» [193, с. 180–181].

Як універсальне явище, де синтетично поєднуються кілька ключових смислових одиниць як гуманітарного, так і науково-технічного типів, визначає українській освітній проєкт ХХІ століття О.Я. Надибська. Вона доводить, що «чинник гуманістичного виховання особистості є визначальним у сенсі приналежності української освіти до європейського освітнього дискурсу. Проблематика, пов'язана з феноменом формування через мову й мовлення соціокомунікативних пріоритетів національної ідентичності особистості у вітчизняному освітньому проєкті становить іманентно важливу царину» [137, с. 32].

Мірою інтенсифікації процесів глобалізації, визначення освітніх пріоритетів стало здійснюватись із необхідним врахуванням нових викликів, що постали перед освітою. До таких викликів В.Г. Кремень відносить наступні:

«Перший. Необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти.

Другий. Забезпечити оптимальний баланс між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу.

Третій. Сформулювати на загальносуспільному рівнях розуміння людини як найважливішої цінності, право кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційно насиченому середовищі життєдіяльності.

П'ятий. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій і переконань, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності [105, с. 8].

Переорієнтація освіти на формування світоглядної культури може бути сприйнята як відповідь на усі ці історичні виклики, перед якими вона постала у добу глобалізації. Адже усі пріоритети освіти у добу глобалізації концентруються навколо вирішення питань світоглядного характеру – сформуванню у того, хто навчається, **нове розуміння світу і нове світовідношення.**

Особливо наочно це проявляється у переліку освітніх пріоритетів, що наводиться у посібнику «Розробка глобального виміру в шкільному курикулумі» («Developing the global dimension in the school curriculum»). Тут йдеться про те, що «всім, хто живе в глобальному суспільстві, потрібне розуміння восьми ключових концепцій», а саме:

1. Глобальне громадянство: отримання знань, навичок і розуміння концепцій щодо об'єднання громад, для формування активних, відповідальних громадян.

2. Взаємозалежність: розуміння того, як люди, місця, економіка та навколишній світ нерозривно взаємопов'язані, і те, що вибір і події мають наслідки в глобальному масштабі.

3. Урегулювання конфліктів: розуміння природи конфліктів, їх наслідків з питань розвитку, і чому існує необхідність в їхньому урегулюванні і сприянні гармонії.

4. Стійкий розвиток: розуміння необхідності збереження і поліпшення якості життя в даний час без пошкодження планети для майбутніх поколінь.

5. Різноманітність: розуміння і повага відмінностей людей.

6. Соціальна справедливість: розуміння важливості соціальної справедливості як одного з елементів стійкого розвитку і підвищення добробуту всіх людей.

7. Права людини: знання прав людини, зокрема Конвенції ООН про права дитини.

8. Цінності і погляди: розвиток критичної оцінки глобальних питань і позитивне ставлення до різних поглядів людей і цінностей. [96, с. 8–10].

Як можна побачити із наведених класифікацій освітніх пріоритетів у добу глобалізації, усі вони концентруються навколо вирішення подвійного завдання – допомогти молодій людині увійти у сучасний світ із чітким розумінням його специфічних потреб і вимог щодо особистості. У концентрованому вигляді це завдання можна сформулювати, звернувшись до Р.Т. Кіосакі, який наполягає: *«Освіта, що не вчить жити успішно в сучасному світі, не має ніякої цінності. Кожен із нас приходить у життя з природною здатністю жити щасливо й успішно, а ми повинні збагатити цю здатність знаннями й навичками, які б допомогли нам її реалізувати якомога ефективніше»* [Цит. за: 76, с. 33].

Успішне входження молоді в глобалізований динамічний світ, у відкрите суспільство передбачає формування у неї засобами освіти відповідної життєвої компетентності. Слід за Зарницькою В.Г. до її складових можна віднести низку таких вмінь:

- «– використовувати знання для розв’язання життєвих проблем;
 - генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність;
 - бути конкурентноспроможним, презентувати себе на ринку праці;
 - володіти комунікативною культурою, працювати в команді;
 - здобувати, аналізувати інформацію, використовувати її для індивідуального розвитку;
 - жити в полікультурному, полілінгвістичному просторі, з людьми різних релігій, культур;
 - бережливо ставитися до свого здоров’я та здоров’я інших як найвищої цінності;
 - самовдосконалюватися як у професійному, так і в особистісному плані»
- [76, с. 33].

Одним із найважливіших знарядь формування нового розуміння світу і нового світовідношення, які стали б необхідною світоглядною основою для того, щоб *навчитися жити успішно в сучасному світі* все більше дослідників вважають глобальне навчання і виховання. Розгорнуту характеристику їх значення для підготовки дітей до життя і праці у світовому суспільстві наводить М.Д. Култаєва: «Глобальне навчання і виховання:

- розширюють освітній горизонт, відкриваючи глобальну перспективу соціальних і культурних трансформацій;
- сприяють розумінню глобальних взаємозв’язків й мережень;

- допомагають визначити позицію особистості у глобальних процесах;
- виявити для себе шанси і ризики, що в них криються;
- забезпечують адекватну суспільним умовам соціальну і професійну орієнтацію на основі універсальних етичних принципів» [111, с. 160].

Звідси переконливо випливає висновок, що «глобальне навчання і виховання формують новий спосіб мислення і навчання, який уможливорює сприйняття локальних даностей. Через глобальне навчання формується здатність до рефлексії власної ідентичності, вміння підключатися до інтеркультурної комунікації, бути толерантними і відповідальними у судженнях щодо чужої культури та її носіїв. Особливо важливим тут є навчання практикам прийняття рішень із врахуванням локальних умов у глобальному контексті. Це є основою вироблення вмінь і навичок узгоджувати локальні дії з глобальними вимогами» [111, с. 160]. Можна цілком погодитись із О.Б. Фельдманом, що «глобально зорієнтоване навчання та виховання на практиці допомагає особистості визначити власну позицію у глобальних процесах, виявити для себе шанси і ризики, що в них криються, вибрати адекватну суспільним умовам соціальну і професійну орієнтацію та визначити власні зусилля по входженню у швидкий мінливий глобалізований світ» [194, с. 155].

У даному контексті заслуговують на увагу і результати аналізу проекту глобального навчання як теоретичного конструкту, що містить пропозиції щодо педагогічної адаптації до життя у глобалізованому світі, здійсненого М.В. Триняк. Вона встановлює, що «проекти глобального навчання [global learning] та глобальної освіти [global education], побудовані на засадах аналітичної філософії та прагматизму (Р. Ганвей, Л. Зайтц, Л. Тай та ін.), намагаються засобами інтеркультурної комунікації забезпечити цілісність досвіду, здобутого як особистістю, так і освітніми інституціями» [188, с. 17]. Українська дослідниця доходить висновку, що в «глобальному навчанні посилюється автодидактична складова, адже формування «глобального Я» потребує не тільки здатності до саморефлексії, а й вміння бути глобальним менеджером своєї самості. Для розуміння змісту, функціонального діапазону, а також ролі глобального навчання у конструюванні нової освітньої реальності треба враховувати, що його корелятом є не тільки і не стільки мультикультурне суспільство (як теоретичний конструкт і реальність сучасного суспільного життя), скільки новий якісно більш високий рівень організації життєдіяльності сучасних суспільств, тобто контр фактичне світове суспільство» [188, с. 17–18]. Якщо імплементувати висновки, отримані М.В. Триняк у контекст нашого дослідження, то можна стверджувати, що проект глобального навчання

дозволяє гуманізувати світоглядну культуру через залучення учнів, студентів та викладачів до нових практик саморозвитку та самореалізації, використовуючи потенціал інтеркультурної комунікації в освіті і культурі.

Глобальна освіта і виховання як дієвий механізм залучення особистості до загально цивілізаційного контексту стає необхідною передумовою для формування у неї так званої цивілізаційної компетентності. Суттєвим орієнтиром для спрямування освітньої діяльності на її формування може бути розкриття структури цивілізаційної компетенції, запропановане П. Штомпокою. Він виокремлює у цій структурі вісім складових, необхідних для того, щоб жити успішно в сучасному світі:

♦ **ринкова культура** (підприємливість, відповідальність, дисципліна, культ праці, гордість за її якісне виконання);

♦ **правнича культура** (визнання верховенства законів й усвідомлена потреба їх беззастережного виконання, визнання рівності громадян в їхніх правах, повага до свободи й відкритість);

♦ **демократична культура** (активність і мобільність особи, громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громади);

♦ **культура діалогу** (толерантність, сприйняття різних форм плюралізму, уміння цивілізовано обстоювати свої переконання перед опонентами з іншими поглядами);

♦ **культура щоденного життя** (повага до інших осіб, навички співжиття, готовність надати допомогу, турбота про естетику оточення, охайність);

♦ **організаційна культура** (раціональне адміністрування, ефективність менеджменту, повага до часу та вміння використовувати його ощадливо);

♦ **технологічна культура** (уміле й безпечне використання технічних засобів, раціональне співіснування з техносферою і критичне ставлення до неї);

♦ **екологічна культура** (знання законів екології, уміння й бажання гармонійно співіснувати з довкіллям, діяльність на користь збереження біосфери) [76, с. 34–35].

Як можна побачити з усіх наведених класифікацій освітніх пріоритетів, проблема формування нового розуміння світу у світоглядній культурі у добу глобалізації концентрується навколо спрямування освітніх зусиль на розв'язання проблеми узгодження глобального, космополітичного, мультикультурного і локального, національного, патріотичного у світогляді сучасної людини, на засадах пріоритетності цінностей демократії, гуманізму, визнання і толерантності, громадянської активності і відповідальності, креативності.

Виокремлення цієї пріоритетної освітньої проблеми актуалізує у педагогічній царині питання про співвідношення національного і патріотичного виховання із вихованням демократичним.

Концепція демократичної освіти і виховання у цілому задає максимально широкий контекст для здійснення педагогічної діяльності. Вона здатна дати адекватну відповідь на виклик мультикультуралізму. І такою її відповіддю, слід за А. Гутман, можна вважати «визнання і толерантність» [57, с. 165]: «Демократичне виховання не повинно обмежуватися окремим суспільством. Воно повинно націлювати учнів на поширення розуміння своїх прав та обов'язків на усю людську спільноту, незалежно від громадянства. Культивуація взаємоповаги та взаєморозуміння між усіма людьми не є просто абстракцією, до якої учні та вчителі будуть пристосовувати свої уявлення про добropорядне життя. Це насамперед усвідомлення людьми своєї фрагментарності, в тому числі і свого способу життя і його організації як добropорядного. Розуміння і підтримка інших суспільств та інших способів та стилей життя є необхідними і для того, щоб зрозуміти та прийняти культурні відмінності у межах нашого власного суспільства» [57, с. 165].

Отже, концепція демократичного виховання, як доводить А. Гутман, – «закликає громадян надавати підтримку не мінімальним, а високим стандартам громадянського виховання у школах, щоб дати змогу усім дітям відчувати переваги статусу вільних та рівних громадян» [57, с. 165].

Водночас, оскільки демократична освіта закладає необхідні підвалини для взаємодії поза кордонами *на засадах визнання і толерантності, то у зв'язку з цим виникає питання: «що ж підтримує демократичне виховання – космополітизм чи патріотизм?»* Переконливою постає думка А. Гутман, що дане питання може бути розв'язане саме у площині демократичної освіти, але це вимагає відмовитись від розгляду космополітизму і патріотизму виключно у межах моральної перспективи, коли космополітизм розуміють як синонім морального універсалізму, а патріотизм – як синонім морального партикуляризму. Вона пропонує віддати перевагу концепціям егалітарного ліберального космополітизму і республіканського патріотизму.

Демократичне виховання має спільні риси із егалітарним космополітизмом, який виходить із визнання, що «усі причетні до людського буття незалежно від місця проживання мусять у рівній мірі поважати усяке людське буття, незалежно від національності, віри, релігії, раси чи статі» [57, с. 167]. Отже, «Обидва підтримують вимогу щодо розширення взаємодії зі світом як таке, що збагачує людину» [57, с. 167].

Прихильники ж республіканського патріотизму «наголошують важливість любові до своєї країни як до республіки, що унікально забезпечує свободу і справедливість для всіх. Положення, що любов до свободи та любов до країни (у формі республіканського правління) є приналежними, ґрунтується на їх дійсному зв'язку, адже саме свобода і справедливість роблять можливим світ республіки. Без підтримки громадськості свобода і справедливість прийдуть у занепад, але, з іншого боку, громадяни не можуть підтримувати свободу і справедливість без любові до своєї країни (тому що свобода і справедливість є моральною справою).

Патріоти-республіканці люблять свою країну, оскільки вона робить можливою свободу і справедливість. Вони виступають проти таких несправедливостей, як рабство, етнічні чистки, антисемітизм, расизм та гендерна дискримінація. Тим самим вони протиставляють себе націоналістичним формам патріотизму, де справедливість підпорядкована справі націоналістичного державотворення. Республіканський патріотизм є різновидом паріотизму антинаціоналістичного і обґрунтовується як антитеза націоналізму» [57, с. 167].

Водночас, ні концепція егалітарного космополітизму, ні концепція республіканського патріотизму не можуть самі по собі бути достатніми підставами для здійснення виховної діяльності у добу глобалізації, а мають розглядатися як взаємодоповнюючі складові демократичного виховання. Тут знов доцільно залучити аргументацію А. Гутман. Вона нагадує, що «Хоча космополіти співвідносять себе з усім світом, їх позиція не є вільною від дискримінації. Життя є занадто коротким, щоб мати необмежені притулки. Космополіт, маючи широкі зв'язки із світом, ідентифікує себе з аристократом чи з естетом, що насолоджується світом і не здатний побачити демократичну моральну перспективу» [57, с. 166]. Тому, «космополітизм сам по собі не може бути визначенням егалітарної позиції щодо людського буття. Лише окремим аспектом космополітичного настрою є намагання поширити взаємодію з усім світом, що наближається до егалітарної позиції щодо причетності до усякого людського буття, незалежно від його партикулярної ідентичності» [57, с. 166].

У свою чергу, і «республіканський патріотизм не уникає цілком небезпеки оцінювання республіки вище за індивідів, що її утворюють. Республіканський патріотизм не означає цілком поваги до фундаментальних свобод особистостей. Підпорядковуючи індивіда колективу, республіканський патріотизм має прийняти дискурсивну демократичну перспективу або будь-яку іншу, що встановлює пріоритет базових свобод людей» [57, с. 168].

Концепція демократії, на якій ґрунтується демократичне виховання, здатна «зняти» недоліки обох світоглядних позицій, тому що віддає пріоритет фундаментальним свободам людей» [57, с. 168], до яких «належить також і право покидати свою країну і оселятися десь у іншому місці світу» [57, с. 168].

Отже освітнім пріоритетом у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації має бути саме демократична освіта і виховання, в якій комплементарно поєднані виховні ідеї космополітизму та патріотизму.

З усіх наведених міркувань можна також побачити, що глобальна освіта і виховання, так само, як і демократична освіта і виховання, у якості освітніх пріоритетів у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації комплементарно пов'язані із інтеркультурною освітою, головне завдання якої є налагодження взаєморозуміння між людьми і народами. Дуже переконливо із цього приводу висловився Е. Морен, наголошуючи на тому, що усвідомлення єдиної планетарної долі віднині зв'язує усіх людей одне з одним, тому проблема взаєморозуміння є визначальною для людства і має розглядатися як одна з основних для освіти [136, с. 78]. Він також достатньо докладно розкрив необхідні передумови такого взаєморозуміння: «визнання та усвідомлення людської складності, відкритості, емпатії та симпатії, визнання за **Іншим** права сповідувати інші, навіть протилежні, погляди та переконання, здійснювати свій власний вибір» [136, с. 84].

Важливі теоретико-методологічні орієнтири для осмислення пріоритетності інтеркультурної освіти для формування світоглядної культури у добу глобалізації задає визначення основних завдань і функцій мультикультурної та інтеркультурної освіти, запропоноване Н.Б. Степаненко. Вона наполягає, що «вони є різними, хоча і співвідносні зі спільною метою – сформувати в особистості ті якості, які необхідні для налагодження інтеркультурного діалогу і комунікації на засадах толерантності і ксенології» [173, с. 13]. При цьому, «мультикультурна освіта має бути спрямована не тільки на формування в особистості відповідної низки «толерантних почуттів», але і раціональних ресурсів, необхідних з одного боку, для забезпечення трансформації ксенофобії у ксенологію, а з іншого, – для того, щоб особистість була здатна до рефлексивного біографічного проектування, могла набути у глобалізованому світі свою автентичність і зберегти її від загроз уніфікації та деперсоналізації, обрати у мультикультурному соціумі те, що є для неї найбільш особистісно-значущим» [173, с. 13].

Українська дослідниця наголошує, що «інтеркультурна освіта задає параметри не «що» вивчати», а «як», «як мислити». Для особистісного мистецтва

жити зиск від такої освіти міститься насамперед у тому, щоб особистість мала здатність не тільки долати межі власного культурного середовища і «входити» в інші культурні світи, а перебуваючи у них відкривати для себе новий досвід, нові цінності і смисли, які б могли збагатити її власні життєві практики і життєтворчість у цілому. Інтеркультурна освіта як наскрізний принцип організації педагогічного процесу має стати важливим чинником структурування інтеркультурного діалогу. Сама ж реалізація цього принципу не можлива без здійснення процесів гуманізації у сенсі утвердження ідеалів і практики толерантності як способу пізнання і поваги щодо інших, та гуманітаризації як однієї із форм налагодження інтеркультурного діалогу для забезпечення взаємного духовного збагачення різних культурних світів» [173, с. 13–14].

Ми повністю поділяємо думку, що «мультикультурна освіта сприяє наданню світогляду особистості відкритості і мобільності а також через культивування поваги до людської гідності і у своєму власному обличчі, і у обличчі кожної іншої людини, сприяє знаходженню і збереженню власної автентичності навіть тоді, коли ідентичність стає мозаїчною. Мультикультурною освіта має бути не тільки формальною, але й змістовною і включати до себе інтеркультурну освіту, зорієнтовану «трансгресивно» [173, с. 14].

Можна зробити попередній висновок, що освітніми пріоритетами у формуванні світоглядної культури у добу глобалізації має бути розвиток в особистості здатності розуміння усієї складності глобалізованого світу і місця людини у ньому, а також здатності орієнтації у світі глобальних викликів і вимог з метою опанування мистецтвом жити успішно у ньому в усіх проявах цього мистецтва. Важливими знаряддями для досягнення цих стратегічних цілей освіти мають стати глобальна освіта і виховання, спрямовані на формуванні і розвиток цивілізаційних компетентностей і компелементарно пов'язані із інтеркультурною освітою як наскрізним принципом організації освіти протягом усього життя, яка внутрішньо пов'язана із гуманізацією і гуманітаризацією освіти, її демократизацією і орієнтацією на розвиток і розкриття креативного потенціалу людини і як особистості, і як громадянина – громадянина своєї країни і громадянина світу.

Щодо визначення освітніх пріоритетів з точки зору потреб реорганізації освіти у зв'язку із її переорієнтацією на формування світоглядної культури у добу глобалізації, то вони можуть бути розглянуті як форми конкретизації відповідних загальних освітніх пріоритетів. Така конкретизація, у свою чергу, переводить ракурс дослідницької уваги у площину визначення освітніх факторів формування світоглядної культури у добу глобалізації. На нашу

думку, розрізнення пріоритетів і факторів є достатньо умовним. В освітній реальності вони не існують як щось відокремлене одне від одного. Але аналітична процедура їх розрізнення дозволяє при їхньому дослідженні сфокусувати увагу або на стратегічних цілях освітньої діяльності у їх взаємозв'язку з потребами розвитку суспільства і людини у добу глобалізації, або на засобах, що можуть забезпечити досягнення цих цілей. Але у конкретній діяльності засоби і цілі завжди знаходяться у корелятивному взаємозв'язку і тільки їх узгодженість і може забезпечити успішність і продуктивність відповідної діяльності. Отже подальше дослідження освітніх факторів формування світоглядної культури у добу глобалізації ми будемо здійснювати у теоретичному горизонті вже визначених освітніх пріоритетів. У такому контексті поняття «пріоритети» і «фактори» ми будемо час від часу вживати як синоніми, а часом застосовувати поняття «пріоритетні освітні фактори».

Список використаних джерел до першого розділу

1. Адорно Теодор В.. Проблемы философии морали: Лекции / Теодор Адорно ; [пер с нем. М.Л. Хорькова]. – М.: Республика, 2000. – 239 с. – (Библиотека этической мысли).
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Андрущенко В.П. «Вища освіта в контексті глобалізації» / В.П. Андрущенко // «Дзеркало тижня». – №3. – 26 січня 2002.
4. Андрущенко В.П. Організоване суспільство: Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / В.П.Андрущенко. – К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2006. – 502 с.
5. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю / В.П.Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 738с.
6. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України (обґрунтування концепції філософії освіти Інституту вищої освіти АПН України) / В.П. Андрущенко, В.С. Лутай / Практична філософія. – 2004. – №2. – С. 35 – 43.
7. Андрущенко В. Філософія освіти «в заміжжі завтрашнього дня» / Віктор Андрущенко // Філософія освіти: науковий часопис. – 2008. –№ 1–2 (7). – С. 7–14 / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний

університет ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 348 с.

8. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / Віктор Андрущенко // Філософія освіти: Науковий часопис. 2005. – №1. – С. 5–17 / Академія педагогічних наук України. Інститут вищої освіти, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Українська академія політичних наук; Віктор П. Андрущенко (ред.). – К. : «Медиа-клас», 2005. – 255 с.

9. Андрущенко В.П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 17 – 23.

10. Андрущенко В. П., Лутай В.С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку // Вища освіта України. – 2004. – №4. – С. 3–19.

11. Апелъ К.-О. Обґрунтування етики відповідальності // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Міжнародний фонд «Відродження» – К. : Либідь, 1996. – С. 46 – 60.

12. Апелъ К.-О. Ситуація людини як етична проблема // Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – С. 231–255.

13. Арендт Х. Vita activa, или о деятельной жизни / Ханна Арендт ; [пер с нем. В. Куренной]. – СПб.: Алетейя, 2000. – 437с.

14. Арендт Х. Між минулим і майбутнім / Ханна Арендт ; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 321 с.

15. Бабій М. Міжконфесійні конфлікти у контексті взаємовідносин етноконфесійних ідентичностей // Релігія і нація в суспільному житті України і світу [Филипович Л.О., Бабій М.Ю., Єленський А.М., Матвеев В.І., Недавня О.В., Павленко П.Ю., Саган О.Н., Яроцький П.Л.] – Київ, Державне науково-виробниче підприємство «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2006. – С. 207 – 218.

16. Бабкіна О.В. Комунікативні стратегії в умовах транснаціональних проблем вищої освіти / О.В. Бабкіна // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Збірник наукових праць. – К., 2004. – С. 35–49.

17. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Зигмунд Бауман ; [пер с англ. М.Л. Коробочкин]. – М.: Изд-во «Весь мир», 2004. – 185 с.

18. Баханов К.О. Гуманізація освіти як вихідний принцип нової парадигми / К.О. Баханов. – К.: IREX, 2003. – 135 с.
19. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Ульрих Бек; пер с нем. / [Послесл.: А. Филипова, Пер.: В. Седельник и Н. Федорова]. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – 384 с.
20. Бек У. Что такое глобализация? / Ульрих Бек ; [пер с нем. А. Филипова]. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 388 с.
21. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниел Белл [пер. с англ. В.Л. Иноземцев]. – М.: Academia, 1999. – 787 с.
22. Бергер П. Многоликая глобализация. Культурное многообразие в современном мире / Петер Бергер [пер. с англ. В.В. Сапов]. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 379 с.
23. Берестовицкая С.Е. Мировоззрение юношества и современное образование. К постановке проблемы [Электронный ресурс] / Берестовицкая Светлана Эрленовна // Письма в Эмиссия. Оффлайн, февраль 2009. – Режим доступа: <http://www.emissia.org>.
24. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4. – С. 5-15.
25. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. [заг. ред. О.В. Сухомлинська] / АПН України; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. – К., 2003. – С. 42–51.
26. Бехман Г. Современное общество как общество риска / Готтхард Бехман // Вопросы философии. – 2007. – № 1 – С. 26–46.
27. Білоус О.Г. Глобалізація і безпека розвитку /(Білоус О.Г., Д.Г. Лук'яненко та ін.). – К. 2002. – 789 с.
28. Бистрицький Є.К. Ідея культури: виклики сучасної цивілізації / С.В. Пролєєв, Р.В. Кобець, Р.В. Зимовець – К.: «Альтерпрес», 2003. – 192 с.
29. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / С.Н. Зенкин (пер. и вступ. ст.). – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
30. Больнов О.Ф. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Міжнародний фонд «Відродження» – К. : Либідь, 1996. — С. 157–171.
31. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти формування: моногр. / Ю.Д. Бойчук; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Суми : Університетська книга, 2008. – 355 с.

32. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Асоціація ректорів педагогічний ун-тів ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова ; Інститут вищої освіти АПН України [укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський та ін.: за ред. академіка В. П. Андрущенка]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
33. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику / В.Е. Борейко. – К.: Киевский эколого-культурный центр, 1999. – 126 с. – (Охрана дикой природы; Вып. 11).
34. Браже Т.Г. З досвіду розвитку загальної культури вчителя / Т.Г. Браже // Педагогіка. – 1993. – № 2. – С. 70–75.
35. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е.К. Быстрицкий. – К. : Наукова думка, 1991. – 200 с.
36. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн ; [пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева] / Центр исследований постиндустриального общества. – М.: Логос, 2003. – 355 с.
37. Васильченко Р.В. Формування екологічного світогляду у добу глобалізації / Р.В. Васильченко // Науковий вісник. Серія «Філософія» // Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2009. – Вип. 32. – С. 28 – 32.
38. Васильченко Р.В. Проблема світогляду у світлі сучасної філософії освіти / Р.В. Васильченко // Науковий вісник. Серія «Філософія» // Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2009. – Вип. 31. – С. 51–54.
39. Васильченко Р.В. Екофільні вболівання М. Гоголя в контексті формування сучасного екологічного світогляду / Р.В. Васильченко // Мультиверсум. Філософський альманах: 36. наук. праць / Гол. ред. В.В. Лях. – Вип. 91. – К.: Український Центр духовної культури, 2010. – 44 с. – С. 102–113.
40. Васильченко Р.В. Формування релігійного світогляду у добу глобалізації / Р.В. Васильченко // Науковий вісник. Серія «Філософія» // Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 34. – С.
41. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Макс Вебер // Самосознание культуры и искусства XX века. Западная Европа и США. – М.–СПб., 2000. – 480 с.
42. Велика криза та її наслідки / Круглий стіл часопису «Філософська думка» // Філософська думка, 2009, № 2. – С. 5 – 32.
43. Вельш В. Наш постмодерний модерн / Вольфганг Вельш; Пер. з нім. А.Л. Богачова. М.Д. Култаєвої, Л.А. Ситниченко. – К.: Альтпрес, 2004. – 328 с.

44. Виклик глобалізації [Текст]: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко ; Український філософський фонд. – К.: Стилос, 2001. – 206 с.
45. Гайдено В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайдено // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України., Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К. : «Майстер-клас», 2006. – №2 (4). – С. 91 – 99.
46. Гардащук Т. Екологізм та антропоцентризм / Тетяна Гардащук / Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В.Г. Табачковського) // Філософсько-антропологічні студії 2008. – К.: Стилос, 2008. – С. 443 – 451.
47. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Дайджест шк.-парк. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
48. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 427 с.
49. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Гершунский Б.С. / РАН; Институт теории образования и педагогики – М.: Совершенство, 1998 – 608 с.
50. Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования. / Гессен С.И. – Саранск, 1998. – С.157-168. – Приложение 1 (Материалы II Всероссийской научной конференции: «Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-е – 50-е гг. XX века»). – 275 с.
51. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов. / С.И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.
52. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс; [пер. з англ. Н.П. Поліщук]. – К.: Альтпрес, 2004. – 100 с. – (Сучасна гуманітарна бібліотека).
53. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы / Э.В. Гирусов // Философские проблемы глобальной экологии. – М.: Наука, 1983. – С. 105 – 120.
54. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 7 т. – М.: Худож. литература, 1986.
55. Горбунова Л.С. Методологія пізнання в постнекласичному типі раціональності (філософсько-освітній аспект) / Л.С. Горбунова // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 168–192.

56. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму: Посібник з філософських дисциплін / Макс Горкгаймер / Переклад, передмова та післямова Култаєва М.Д. – Київ: ППС – 2002, 2006. – 282 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).
57. Гутман А. Демократичне виховання / А. Гутман // Виклик глобалізації / Збірка наукових праць. – Київ: Стилос, 2001. – С. 163–168.
58. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле / Пер. з нім., примітки та післямова А.Єрмоленка. – К.: Лібра, 2003. – 216 с.
59. Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – Київ: ППС-2002, 2007. – 436 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).
60. Даренський В.Ф. Діалог світоглядних парадигм як принцип викладання філософії в системі вищої освіти / В.Ф. Даренський // Практична філософія. – 2007. – № 1 – С. 3–32.
61. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» // Освіта. – 1993. – Грудень. – № 44, 45, 46.
62. Деркач В.Л. Людина і природа: міфи сучасної свідомості та проблема збереження довкілля / В.Л.Деркач // Філософська думка. – 2000. – №3. – С. 75 – 98.
63. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах / В. Дильтей // Культурология. XX век. Антология. М.: Юрист, 1995. – С. 213 – 256.
64. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
65. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з анг. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
66. Д'юї Д. Демократія і освіта / Джон Д'юї; [пер. з анг. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник]. – Л. : Літопис, 2003. – 288 с. – (Серія «Освіта»).
67. Д'юї Д. Досвід і освіта / Джон Д'юї; [пер. з анг. М. Васильченко]. – Львів. : Кальварія, 2003. – 83 с.
68. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М., 1921. – 62 с.
69. Ермолаева В.Е. Философия отношений с природой: споры вокруг глубинной экологии / В.Е. Ермолаева // Специализированная информация. – М.: ИНИОН РАН, 1997. – 46 с.
70. Єрмоленко А. Екоетика у світлі парадигмального повороту в філософії (попередні зауваги до критики екологічного розуму) / Єрмоленко А. // Філософська думка. – 2008. – №3. – С. 88 – 108.

71. Єрмоленко А.Є. Комунікативна практична філософія : Підручник / А.Є. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 487 с.
72. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г. Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія ; за ред. В. Гайдено. – Суми : Універ. кн., 2006. – С. 81– 96.
73. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник /За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
74. Життєві кризи особистості: наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. Рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – 355 с.
75. Загороднюк В.П. Світоглядна природа цілепокладання // Філософсько-антропологічні читання 95. Вип. 1. Київ, Інститут філософії НАН України, 1996. – С. 70 – 75.
76. Зарицька В.Г. Формування полікультурної компетентності учнів і вчителя як компонент культури міжнаціональних відносин / В.Г. Зарицька // Нові горизонти української освіти // ПостМетодика. – № 2 (79), 2008. – С. 33 – 38.
77. Зязюн Л. Радикалізм педагогічних рефлексій в освітньо-виховній системі Франції / Лариса Зязюн // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К. : «Майстер-клас», 2006. – №2 (4). – С. 277 – 288.
78. Иванов В.П. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования) / В.П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1986. – 296 с.
79. Ильин И.А. Философия и жизнь / И.А. Ильин // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 43–60.
80. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В.П. Иванов. – Киев : Наук. думка, 1977. – 260 с.
81. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для техногенної цивілізації / Ганс Йонас; Пер. з нім. А. Єрмоленка, В. Єрмоленка. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
82. Калінічевська Г.І. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України / Г.І. Калінічевська // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. Випуск 17, Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. – С. 30 – 40.

83. Кастельс, Мануэль. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс; пер. Б.Э. Верпаховский [и др.]; науч. ред. пер. О.И. Шкаратан; Государственный ун-т. Высшая школа экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 607 с.
84. Кизима В. Образование как сизигический процесс / В. Кізіма // Наукові і освітянські методології та практики. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 117 – 163.
85. Кізіма В.В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В.В. Кізіма // Totallogy-XXI (восьмий випуск). Постнекласичні дослідження. – Київ: ЦГО НАН України, 2002. – С. 205–232.
86. Кирилюк О. Відношення «людина – світ» і світоглядні категорії граничних підстав / Олександр Кирилюк // Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В.І. Шинкарука та сьогодення (до 80-ліття від дня народження). – Частина 1. // Зб. наук. праць. Філософські діалоги' 2010. – К., 2010 – С. 305 – 313.
87. Кильен Ж. Культура (Bildung) и разум у В. фон Гумбольдта / Ж.Кильен // Разум и культура: Тр. междунар. фр.-сов. colloquium. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 156–168.
88. Кисельов М.М. Гуманістичний зміст сучасної екологічної освіти / М.М. Кисельов // Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови. – К.: Генеза, 1997. – С. 122 – 126.
89. Кисельов М.М. Концептуальні виміри екологічної свідомості: Монографія / Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. / – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
90. Кисельов М. Екологічні виклики на межі тисячоліть / Кисельов М.М. // Філософська думка, 2006. – № 2. – С. 101 – 118.
91. Кисельов М.М., Канак Ф.М. Національне буття серед екологічних реалій / Кисельов М.М., Канак Ф.М. – К.: Тандем, 2000. – 320 с.
92. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко; Ін-т педагогіки АПН України, Харк. держ. ун-т. – К. ; Полтава ; Х. : ПОПОПП, 1998. – 358 с.
93. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти / С.Ф. Клепко; М-во освіти і науки України, АПН України, Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М.В. Остроградського. – Полтава : ПОІППО, 2007. – 419 с.
94. Клепко С.Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / С.Ф.Клепко. – Х., 2009. – 32 с.

95. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
96. Козак І.О. Вплив глобалізації на формування особистості учня / І.О. Козак // Нові горизонти української освіти // ПостМетодика. – № 2 (79), 2008. – С. 5–10.
97. Козак І.О. Формування життєвих навичок підлітків у навчальних закладах Нідерландів / І.О. Козак // Освіта і Болонський процес: українсько-нідерландський проект «Громадські платформи освітніх реформ в Україні»: зб. ст. / В.В. Зелюк, С.Ф. Клепко, Л.І. Нічуговська та ін. – Полтава: ПОІППО, 2009. – С. 175–186.
98. Колодний А. Релігієзнавча освіта і релігієзнавче виховання – Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 /За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 219 – 221.
99. Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / Олена Комар // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К. : «Майстер-клас», 2006. – №2 (4). – С. 36 – 45.
100. Кремень В.Г. Інноваційна людина: Україна на шляху європейської інтеграції / В.Г. Кремень // Агора. Україна в європейському контексті. – Вип. 5. – К.: Стилос, 2007, С.5 – 9.
101. Кремень В. Вимога часу – модернізація освіти / В. Кремень // Освіта України. – 2003.– №39. – С. 2–6.
102. Кремень В.Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / Василь Кремень // Філософія освіти: науковий часопис. – 2008. – № 1 –2 (7). – С. 15 – 21 / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008 – 348 с.
103. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
104. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
105. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – С. 7–8
106. Крисаченко В.С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології / В. Крисаченко. – К.: Заповіт, 1998. – 652 с.

107. Култаєва М.Д. Викладання філософії у постболонських європейських реаліях: німецький досвід / М.Д. Култаєва // Актуальні питання навчання та виховання особистості: Збірник наукових статей / За заг. ред. В.М. Гриньової. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2010. – С. 67 – 87.

108. Култаєва М. Д. Динамічне людство, або педагогічні виклики глобалізації / М.Д. Култаєва // Людина і культура в умовах глобалізації / Зб. наук. статей. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2003. – С.121 – 128.

109. Култаєва М.Д. Європейська теоретична соціологія XX-XXI століття: Навчальний посібник. [Култаєва М.Д., Навроцький О.І., Шеремет І.І.]. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2008. – 328 с.

110. Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки /М.Д. Култаєва // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 192–215.

111. Култаєва М.Д. Соціологія глобалізації [Култаєва М.Д., Прокопенко І.Ф., Радіонова І.О., Троцько Г.В. / За головною редакцією Култаєвої М.Д.]. Навчальний посібник. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2008. – 207 с.

112. Култаєва М.Д. Філософія освіти у пошуках нових перспектив: теоретичний конструктивізм та нове бачення педагогічної діяльності / М.Д. Култаєва // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 109–141.

113. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

114. Ліпман М. Критичне мислення: Чим воно може бути? / Метью Ліпман // Управління школою. Науково-методичний журнал. – № 25 (109), 2005. – С.18–25.

115. Личность в контексте глобализации. Круглый стол // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – №2. – С. 5–42.

116. Лой А. Філософія та світогляд у пізньому марксизмі / Анатолій Лой // Пізній радянський марксизм та сьогодення (До 70-річчя Вадима Іванова) // Філософсько-антропологічні студії' 2003. – К.: Стилос, 2003. – С. 103–130.

117. Лохов С.А. Мироззрение как объект философской рефлексии (И. Кант, М. Хайдеггер, М. Шелер) [Електронний ресурс] / С.А. Лохов. – Режим доступу : [http // www. humanities. edu. ru / db/msg/46539](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46539). – Загол. з екрану.

118. Науковий світогляд на зламі століть. Монографія / [Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В., Мороз О.Я.] – К.: Парапан, 2006. – 288с.
119. Люббе Г. В ногу со временем. О сокращении нашего пребывания в настоящем / Г. Люббе // Вопросы философии. – 1994. – №4. – С. 95–108.
120. Людина і культура в умовах глобалізації: Зб. наук. ст. / Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України; Благодійна організація «Центр Практичної філософії» / В.С. Лук'янець (ред.кол.) – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – 397с.
121. Лях В. Перевизначення ідентичності в контексті глобалізаційних процесів / Віталій Лях // Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В.Г. Табачковського) // Філософсько-антропологічні студії' 2008. – К.: Стилос, 2008. – С. 92–107.
122. Маєр-Абіх К.М. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільного світу / К.М. Маєр-Абіх / Пер. з нім. А. Єрмоленка. – К.: Лібра, 2004. – 196 с.
123. Макаренко А.С. О воспитании молодежи/ А.С. Макаренко. – М.: Трудрезервиздат, 1951. – 395 с.
124. Макбрайд У. Глобализация и межкультурный диалог / У. Макбрайд // Вопросы философии, 2003. – №1. – С. 80–87.
125. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение / Виктор Аронович Малахов. – Киев: Наукова думка, 1988. – 213 с.
126. Марш Г. Человек и природа или о влиянии человека на изменение физико-географических условий природы / Г. Марш / Пер. с англ. Н.А. Неведомский. – СПб.: Поляков, 1886. – 587 с.
127. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; пер. с англ. – М.: «REFL-book»; К.: Ваклер, 1997. – 304 с. – (Актуальная психология).
128. Медведев В.В. Экологическое сознание / Медведев В.В., Алдашева А.А. – М.: Логос, 2001. – 376 с.
129. Мировоззренческая культура личности: (Философские проблемы формирования) / Иванов В.П., Быстрицкий Е.К., Тарасенко Н.Ф., Козловский В.П. – К., 1986. – 296 с.
130. Михайлов Т.Ф. Философия образования: ее реальность и перспективы / Т.Ф. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С.90–107.
131. Михальченко М.І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи / М. Михальченко / Дрогобич, 2004. – 175 с.
132. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М.: Прогресс, 2000. – 378 с.

133. Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у перетворенні світу: Пер.з англ. І. Дичківської / М. Монтессорі // І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. – Рівне, 1999. – С. 53–57.

134. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому /М. Монтессорі ; [сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов]. – М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

135. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. / М. Монтессорі: Пер. с итал. Р. Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.

136. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 70–87.

137. Надибська О.Я. Феномен соціальних пріоритетів: ціннісно-епістемологічний вимір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О.Я. Надибська. – К, 2011. – 38 с.

138. Нанси Ж.-Л. В ответе за существование / Ж.-Л. Нанси // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск, 1998. – С. 306–317.

139. Національна доктрина розвитку системи освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – № 29, 18 липня 2001 р. – С. 4–6.

140. Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб. : Изд-во Рус. христиан, гуманитар, ин-та, 2004. – 520 с.

141. Ожеван М.А. Людський вимір науки та наукові «виміри» людини / М.А. Ожеван. – К. : Либідь, 1992. – 175 с.

142. Оржеховська В.М. Сучасні соціальні орієнтири здоров'язберігаючого навчання і виховання / В.М. Оржеховська // Нові горизонти української освіти // ПостМетодика. – № 2 (79), 2008. – С. 11–15.

143. Ортега-и-Гассет Х. Тема нашего времени / Хосе Ортега-и-Гассет // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? – М.: Наука, 1991. – С. 3–51.

144. Пазенок В.С. Феномен свободи в сучасних західних філософських концепціях / В.С. Пазенок // Свобода: сучасні виміри та альтернативи / В.В. Лях, В. С. Пазенок, К.Ю. Райда та інш. – К.: Український центр духовної культури, 2004. – С. 11–56.

145. Панченко Л. Освіта та виховання молоді як цінності в трансформаційному суспільстві / Леся Панченко // Філософські засади

трансформації вищої освіти на початку ХХІ століття. Серія «Модернізації вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 68–80.

146. Парахонський Б. Українське суспільство в добу глобалізації / Б. Парахонський // Вісник НАН України. – 2000. – № 4. – С. 40–49.

147. Пате́й-Братасюк М.Г. Етно-національне відчуження: філософсько-соціологічний аналіз / М.Г. Пате́й-Братасюк // Кн. 2. Відчуження «невідчужуваного». – Тернопіль: ООМС-К. – 1998. – 251 с.

148. Пахомов Ю.Н., Крымский С.Б., Павленко Ю.В. Пути и перепутья современной цивилизации. – Киев: Благотворительный Фонд содействия развитию гуманитарных и экономических наук «Международный деловой центр», 1998. – 432 с.

149. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М: Мир, 1995. – 312 с.

150. Практика – познание – мировоззрение. – К.: Наук. думка, 1980. – 271 с.

151. Предборська І. М. Філософські основи нової парадигми освіти // Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко [та ін.] ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : Універ. кн., 2006. – С. 21–29.

152. Про загальну середню освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV. - Спосіб доступу : [http: //zakon1.rada.gov.ua](http://zakon1.rada.gov.ua).

153. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XI. – Спосіб доступу : [http: //zakon1.rada.gov.ua](http://zakon1.rada.gov.ua).

154. Прокопенко І.Ф. Суспільно-творчий потенціал сучасної освіти і перспективи самоствердження України / Прокопенко І.Ф. // Філософсько-педагогічний дайджест, вип. 1. 2003. За заг. редакцією М.Д. Култаєвої, Харків: ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2003. – С. 7–12.

155. Радіонова Н.В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті / Наталія Радіонова – Суми: ВАТ «СОД», видавництво «Козацький вал», 2008. – 320 с.

156. Реструктурация личности в нестабильном обществе: изменение жизненных миров, разрушение идентичностей, маргинализация. Круглый стол // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 3. – С. 158 – 195.

157. Рідель М. Свобода і відповідальність / М.Рідель // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Міжнародний фонд «Відродження». – К., 1996. – С. 68–84.

158. Романенко М.І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М.І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–77.

159. Рубинштейн М.М. Жизнепонимание – центральная задача философии / М.М. Рубинштейн // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 61–72.

160. Рьод В. Шлях філософії: з XVII по XIX століття / Вольфганг Рьод / Пер. з нім. В. Терлецького та О. Ведрова. – Київ: Дух і Літера, 2009. – 388 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).

161. Рьод В. Шлях філософії: XIX – XX століття / Вольфганг Рьод / Пер. з нім. М.Д. Култаєвої, В.І. Кебуладзе, В. Терлецького. – Київ: Дух і Літера, 2010. – 368 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).

162. Савченко О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти / О.Я.Савченко // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К.: Знання, 2000. – С. 23–31.

163. Сазоненко Г.С. Освіта майбутнього / Г. С. Сизоненко. – К. : Генеза, 2007. – 346 с.

164. Свистунов С.В. Сенси етнорелігійних комунікацій у добу постмодерну / С.В. Свистунов // Національна ідея і соціальні трансформації в Україні – К.: Український центр духовної культури, 2005. – С. – 179–230.

165. Світоглядно-методологічні інновації в західноєвропейській філософії. – К.: Український центр духовної культури, 2001. – 296 с.

166. Ситник К. Нове століття сформує новий екологічний світогляд / Ситник К., Багнюк Б. // Вісник НАН України. – 2001. – №7. – С. 7–25.

167. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н.И. Соболева. – К.: Наукова думка, 1989. – 124 с.

168. Сохань Л.В. Искусство житнетворчества. Предназначение. Житнетворчество. Судьба: Социологические очерки, соціально-психологические эссе, інтерв'ю, глоссарий / Л.В.Сохань. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бураго, 2010. – 576 с.

169. Соціальні практики в глобальному вимірі / [Попов Б.В., Нельга О.В., Фадеев В.Б., Багінський В.В., Носова Г.Ю.] – К.: НАН України Інститут філософії, 2009. – 292 с.

170. Степаненко І.В. Дихотомічність духовного самовизначення: розвідки на тлі концепції Б. Хюбнера / І.В. Степаненко // Науковий вісник. Серія

«Філософія»/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС». 2002. – Вип. 11. – С. 86–91.

171. Степаненко І.В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І.В.Степаненко. – Харків: ОВС, 2002. – 256 с.

172. Степаненко І.В. Тематичне поле виховання духовності особистості у нових дискурсивних контекстах / Ірина Степаненко // Вища освіта України, – № 4 (14), 2004. – С. 19–24.

173. Степаненко Н.Б. Мистецтво жити у суспільстві ризику: філософсько-освітній вимір: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.10 – філософія освіти / Н.Б. Степаненко. – Х., 2010. – 18 с.

174. Степаненко Н.Б. Мистецтво жити у суспільстві ризику: філософсько-освітній вимір: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.10 – філософія освіти / Н.Б. Степаненко. – Х., 2010. – 221 с.

175. Стилї життя: панорама змін / За ред. М.О. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 416 с.

176. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1975. – 234 с.

177. Табачковський В.Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В.Г. Табачковський. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. – 432 с.

178. Табачковський В.Г. Человеческое мироотношение: данность или проблема? / В.Г.Табачковський / НАН України. Ін-т філософії. – К.: Наук.думка, 1993. – 175 с.

179. Тейлор Ч. Джерела себе: творення новочасної ідентичності / Чарльз Тейлор; пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2005. – 691 с.

180. Тейлор Ч. Етика автентичності / Чарльз Тейлор; пер. з англ.. – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.

181. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «Політика визнання» / Чарльз Тейлор; пер. з англ. - К.: Альтпрес, 2004. – 172 с.

182. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден ; [пер. с фр. Н.А. Садовского] ; предисл. и примеч. А.С. Раутина. – М. : Устойчивый мир, 2001. – 232 с.

183. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер ; наук, ред., передм. О. І. Пометун. – К.: Плеяди, 2006. – 220 с.

184. Толстых В.И. Глобализация в социокультурном измерении / В.И. Толстых // Практична філософія. – 2001. – №2 (№3). – С. 23–72.

185. Тоффлер Е.. Третя Хвиля / Тоффлер, Елвін.; пер з англ. А. Євса. – К.: Вид. Дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
186. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер; пер. с англ.. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557 с.
187. Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество / Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2000. – №1. – С. 3–32.
188. Триняк М.В. Інтеркультурна комунікація в освіті: тенденції розгортання у сучасних соціокультурних контекстах / М.В. Триняк. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук: спеціальність 09.00.10 – філософія освіти. –Х., 2011. – 31 с.
189. Филипович Л.О. Релігія і нація в суспільному житті України і світу [Филипович Л.О., Бабій М.Ю., Єленський А.М., Матвєєв В.І., Недавніа О.В., Павленко П.Ю., Саган О.Н., Яроцький П.Л.] – Київ, Державне науково-виробниче підприємство «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2006. – 286 с.
190. Філософський енциклопедичний словник / НАН України Інститут філософії імені Г.С. Сковороди [В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов, А.Т. Ішмуратов, П.Ф. Йолон та ін.] Київ: Абрис, 2002. – 742 с.
191. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 234 с.
192. Філософія. Курс лекцій: Навч. посібник / І.Б. Бичко, Ю.В. Осічнюк, В.Г. Табачковський та ін. – К.: Либідь, 1991. – 456 с.
193. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
194. Фельдман О.Б. Ксенофобія та досвід її трансформації у сучасних інтеркультурних контекстах : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук : 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури / О.Б. Фельдман. – Х., 2009. – 218 с.
195. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 244 с.
196. Франк С.Л. Понятие философии. Взаимоотношение философии и науки / С.Л. Франк // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В. Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – С. 119–122.

197. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе / Под ред. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
198. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. / общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: Издат. Группа «Прогресс», 1995. – 256 с.
199. Фромм Э. Иметь или быть? : пер.с англ. / Эрих Фромм ; общ. ред.и послесл. В.И. Добренкова. – М. : Прогресс., 1990. – 330 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
200. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Фукуяма Ф.; пер. с англ.. М.Б. Левина. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ОАО «Люкс». 2004. – 349 с.
201. Фуллан М. Сили змін: продовження / І.М. Фуллан; І [пер. з англ. І. Савчак]. – Львів : Літопис, 2001. – 164 с.
202. Человек и мир человека. – Киев: Наук. думка, 1977. – 342 с.
203. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. / Ю. Хабермас – М.: АО «КАМІ», Изд. Центр Academia, 1995. – 250с.
204. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. / Ю. Хабермас – СПб.: Наука, 2000. – 379с.
205. Хайдеггер М. Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 41–63.
206. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 192–221.
207. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам. / Г.Хакен – М.:Мир, 1991. – 234 с.
208. Хантингтон Самюэль. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон / Ю. Новиков (пер.с англ.), Т. Велимеев (пер.с англ.). – М. : АСТ, 2003. – 603с. – (Philosophy).
209. Хейзинга Й. В тени завтрашнего дня. Диагноз духовного недуга нашей эпохи // Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М., 1992. – С.241– 367.
210. Хьосле В. Философия и экология / В. Хьосле / Пер с нем. – М.: Наука, 1993. – 204 с.
211. Хюбнер Б. Произвольный этос и принудительность эстетики / Бено Хюбнер / Пер. с нем. – Минск: Пропилеи, 2000. – 150 с.
212. Царфис П.Г. Действия природных факторов на человека. / П.Г. Царфис – М.: Наука, 1982. – 193 с.

213. Ціннісні орієнтації (Аналіз соціально-філософських концепцій заходу 80 – 90-х років). – Київ: Наукова думка, 1995. – 205 с.
214. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / Альберт Швейцер / Пер. с нем. / Сост. и посл. А.А. Гусейнова; Общ. ред. А.А. Гусейнова и М.Г. Селезнева. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
215. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избр. тр.: [пер. с нем. А.В. Денежкина]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.
216. Шинкарук В.И. Категориальная структура научного мировоззрения / В.И.Шинкарук // Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики. – Киев: Наук. думка, 1981, С. 11–25.
217. Шинкарук В. И. Поняття культури: філософські аспекти // Феномен української культури: Методологічні засади осмислення. – К.: Фенікс, 1996. – С. 8–61.
218. Шинкарук В. И., Табачковський В.Г. Глобалізація з філософсько-антропологічного погляду: панацея чи проблема? // Практична філософія, – 2001. – № 2 (3). – С. 124–132.
219. Шинкарук В. И. Философия и мировоззрение // Человек и мир человека. Киев: Наук. думка, 1977, с. 7–26.
220. Шинкарук В.И., Яценко А.И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения / В.И.Шинкарук, А.И.Яценко. – К.: Политиздат Украины, 1984. – 256 с.
221. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. / П.Г. Щедровицкий – М.: Педагогика, 1993. – 312 с.
222. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы. / П.Г. Щедровицкий. – М.: «Архитектура С», 2004. – 128 с.
223. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии / Мирче Элиаде. – Киев, Валкер, 1996. – 288 с.
224. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1995. – 168 с.
225. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. / Э. Эриксон; науч. ред. А.А. Алексеева. - СПб: ЗАО «Летний сад», 2000. – 415 с.
226. Юнг К.-Г. Об архетипах коллективного бессознательного / Юнг К.-Г. Архетип и символ / Сост. и вступ ст. А.М. Руткевича. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 95–129.
227. Юрченко Л.І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки: монографія / Л.І. Юрченко. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2008. – 296 с.

228. Ямбург Е. Педагогические уроки XX века: как мы их усваиваем? / Е. Ямбург // Народное образование. – 2008. – №1. – С.28–35.
229. Ясперс К. Комунікація / К. Ясперс // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Міжнародний фонд «Відродження». – К. : Либідь, 1996. – С. 132–148.
230. Ясперс К. Психология світоглядів / К. Ясперс /З нім. пер. О. Кислюк, Р. Осадчук . – К.: Юнгіверс, 2009. – 464 с. (Філософська думка).
231. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; [пер.с нем. М.И. Левина; вступ, ст. П.П. Гайденко]. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
232. Яценко А.И. Введение // Практика – познание – мировоззрение. – К.: Наук. думка, 1980. – С. 4–5.
233. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. – Киев: Наук. думка, 1977. – 275 с.
234. Arnove R. A Sociopolitical critique of moral education / R. Arnove, G. Rhodes. – Bulletin of the School of Education, 1995, v. 51, N 6. – P. 90–118.
235. Barrow R. Moral Philosophy for Education /R. Barrow. – Boston, London: George Allen and Unwin, 1998 – 367 p.
236. Benson D. Immoral America: beyond Freedom and Dignity / D. Benson. – New York: Caplan A.Z. Press, 1991. – 208 p.
237. Bollnow O.F. Neue Geborgenheit / O.F. Bollnow. – Stuttgart: Kohlhammer. 1955. – 270 p.
238. Brent A. Philosophical Foundations for Curriculum /A. Brent. – L. – Boston, 1978. – 390 p.
239. Bufford Th. Toward a Philosophy Education /Th. Bufford – Boston, 2001. – 278 p.
240. Combs A. Humanism, education and future /A. Combs. – Boston: Educational Leadership, 1988. – 301 p.
241. Cooper D. E. Illusion of Equality /D.E. Cooper. – Boston, 2003. – 327 p.
242. Dennety R. Education, vocationalism and democracy /R. Dennety. – N-Y.:The Macmillan Co. Thought, 2002.
243. Dent N. Moral Philosophy of Virtues /N. Dent. – Cambridge (Mass.), 1994 – 431 p.
244. Durkheim E. Education and Sociology / Trans. by S.D. Fox., – Chicago: 1976. – 321 p.
245. Durkheim E. Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education. Trans. by E.K. Wilson and H. Schurer. Edited, with an introduction by E.K. Wilson. New York: Free Press, 1961. – 290 p.

246. Durkheim and Modern Education. Edited by G. Walford and W.S.F. Pickering. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). – London and New York: Routledge, 1998. – 250 p.
247. Feldkeller Andreas. Theologie und Religion / eine Wissenschaft in ihren Sinnzusammenhang. / Leipzig: Reclam, 2002. – 234 s.
248. Freire P. Educational for the Critical Consciousness (Unpublished Boston Colledge Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5–15, 1982).
249. Freire P. Banking Concept of Education // The Hidden curriculum and Moral Education. Deceptijn of Discovery, H. Giroux and D. Purpel (eds). – McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P. 283–291.
250. Freire P. Pedagogical of the Heart. – N.Y.: Continuum Publishsng Company, 1997
251. Freire P. Pedagogical of the Oppressed. – N.Y.: Seabury, 1970.
252. Freire P. Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. – Westview Press, 1998.
253. Gefert Ch. Kompetenzen und Standards in philosophische. Bildungsprozessen // Information Philosophie / Dezember 2008, N 5. – S. 40–44.
254. Glaserfeld E. von. Radical constructivism and teaching // www.radicalconstructivism.com.
255. Glaserfeld E. von. Cognition, construcion of knoweledge and teaching // Synthese. – V. 80, № 1. P. 121–140 // www.radicalconstructivism.com.
256. Gorman Af. Moral education. Peace and social justice /Af. Gorman. – Boston: O'Hare Press, 2001. – 189 p.
257. Halbfas Hubertus. Fundamentalkatechyetik. Sprache und Erfahrung im religieonsunterricht / Halbfas Hubertus. – Duesseldorf, 1969. – 278 S.
258. Harris A. Teaching Morality and Religion /A. Harris. – London:Allen and Unwin, 1976. – 127 p.
259. Hirst P. Moral Education in a Secular Society /P. Hirst. – London: University of London Press, 1974. – 123 p.
260. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl /I. Illich. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.
261. Jong de M.-J. Educating for social cohesion in a pluralist society / M.-J. de Jong, J. F.A. Braster. – Oxford.: LO, 2001. – 269 p.
262. Kohlberg L. Education for a just society. Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy /L. Kohlberg. – Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p.

263. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education /L. Kohlberg. – Bangor: University Press, 1992. – 238 p.
264. Kohlberg L. The relationship of moral judgment to moral action / L. Kohlberg, D. Condee. – N.-Y.: Appleton-Century-Crofts, 2004. – 162 p.
265. Leissmann K.P. Theorie der Unbildung / K.P. Leissmann. – Wien: Zsolnay, 2006. – 394 s.
266. Miller W.W. Teaching autonomy /W.W. Miller. – Oxford.: LO, 1999. – 197 p.
267. Nida-Ruemelin J. Die Wissenschaftskultur der Philosophie ist gefaerhdetl Information Philosophie // 2009. Maerz. N2. – S. 31
268. O'Hare P. Education for Peace and Justice /P. O'Hare. – San-Francisco: Hackett Publishing Co, 2003. – 325 p.
269. Ritzer G. The McDonalization of society / G. Ritzer. - Thousand Oaks, Calif.; L.: Pine Forge Press, 1993. – 438 p.
270. Robertson R. Globalization: social theory and global culture. L. etc.: Sage, 1992.
271. Robertson R. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity // Global Modernities / Ed. by M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson. London: Sage, 1995.
272. Shor I. Education Is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy // Paulo Freire: A Critical Encounter, P. McLaren @ P. Leonard (eds). – L. @ N.Y.: Routledge, 1993. – P. 23-35.
273. Shor I. Empowering Education: Critical Teaching For Social Change. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1992.
274. Shor I.@ P. Freire. A Pedagogy For Liberation: Dialogues on Transforming Education. – Massachusetts, 1987.
275. Skinner B. Science and Human Behavior /B. Skinner. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1990. – 341p.
276. Scoot L. International of norms / L.Scoot. – Harvard: The Harvard International Press, 2001. – 219 p.
277. Sloan D. Education and Values /D. Sloan. – London and New York: Routledge, 2000. – 283 p.
278. Wheeler H. Beyond the Punitive Society /H. Wheeler. – San-Francisco: Hackett Publishing Co, 1983. – 301 p.
279. Woods R. An Introduction to Philosophy Education /R. Woods, R. Barrow. – L., 1985. – 312 p.

РОЗДІЛ 2.

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ТРАНСЛЯТОР СВІТОГЛЯДНОЇ ТРАДИЦІЇ

2.1 Культурно-антропологічний підхід у дослідженні світоглядної культури

Процеси світової інтеграції на глобальному рівні та прагнення національно організованих соціумів та культур до усвідомлення своєї ідентичності в глобальному світі (свого і спільного, чужого й інакшого) висуває нові вимоги до розуміння традиції, історичної свідомості, історичної пам'яті та світоглядної культури суспільств. Комплексне розуміння людської світоглядної культури в її історичному вимірі має охоплювати всі культури – 1) наявні чи співприсутні культури та субкультури; 2) різні культури знання і культурні техніки, політичні і правові культури, культури побуту, що були колись, але ще й досі мають потужну комунікативну пам'ять [229, с. 11]. Їх можна порівнювати синхронічно і діахронічно [198, с. 15; 229, с. 11].

Ситуація постмодерну конституює різні способи бачення світу. Для розуміння взаємозв'язку минулого і сучасного у світоглядній культурі важливим є визнання повноти й розмаїття різних традицій, вироблених у різні часи в різних культурах і країнах. Відносини між культурами в ситуації радикальної плюральності для реалізації синхронізації культурних смислів на основі принципів толерантності, справедливості, рівності, необхідно розуміти як діалог, що відбувається у формі інтеркультурної комунікації.

Посилює увагу суспільств до своїх світоглядних традицій прискорення культурної еволюції, нелінійність і багатовимірність сучасного культурного поступу, невизначеність майбутнього.

Традиція – це об'єктивна духовна структура і більш-менш стійка форма історичного досвіду. Конкретна світоглядна культура (світова, національна, локальна) не буває тільки сучасною. Світ, будучи тільки сучасним, є реальністю без змісту, він має тільки інформацію, яка не містить моральних смислів, не супроводжується естетичними переживаннями. Цілком слушно зауважується у журналі «Філософська думка» у зверненні до читачів, що «світ без глибини потенційного ... плоский» [70, с. 4].

У філософському словнику дається таке визначення традиції: «Традиція – це поняття, що визначає різноманітні форми впливу минулого на сучасне

й майбутнє» [242, с. 646]. Вплив традиції на життя суспільства залежить від соціально-історичних обставин, які задають спосіб і стиль історичної пам'яті як транслятора соціокультурного досвіду, кодів, норм і цінностей. Історична пам'ять є особливим інформаційним процесом надзвичайно складної смислової місткості. Присутність традиції у домодерних суспільствах (пам'ять цих суспільств) принципово відрізняється від світоглядної традиції модерних суспільств та суспільств пізнього Модерну, при цьому транстемпоральні культурні смисли традиції зберігають свою силу [докладніше дивись К. Гірц «Інтерпретація культур», 48; П. Коннертон «Як суспільства пам'ятають» 116; Р. Козеллек «Минуле майбутнє» 112].

Розуміння традиції залежить від форм репрезентації минулого/історії. У домодерну добу історія була скарбом, у модерну – історичний досвід стає «силою», «владою», основою прогресу. Сучасне поняття історії (як і поняття прогресу) набуває амбівалентності з огляду на необхідність його осмислення як цілого, і неможливість постулювання його завершеності, бо майбутнє завжди залишається невідомим [112, с. 148]. Динаміка сучасності постулюється *sui generis* (у своєму роді) [112, с. 148]. Історичний розвиток не пояснюється лише природними чинниками. Сьогодні, як зауважує Р.Козеллек, йдеться про процес визрівання, суб'єкт та об'єкт, що можна виявити лише шляхом рефлексивного аналізу самого процесу, не надаючи йому детермінованого характеру [112, с. 148].

Під терміном «історія» традиційно розуміють: 1) розповідь про минуле; 2) розвиток людського суспільства. За способом викладу матеріалу розрізняють розповідь та опис. Р. Козеллек пише: «Питання про те, наскільки історія є оповіддю, в яких випадках вона є описом, ґносеологічно пов'язані з різними типами розгортання історичного розвитку» [112, с. 149]. «Події» можуть лише розповідатися, а «структури» описуватися. На практиці дотримуватися межі між оповіддю та описом неможливо [112, с. 149].

Традиція займає важливе місце у діалектиці Гегеля, в процесі всесвітньо історичної об'єктивації духу. Гегель окреслив важливі для філософського розуміння питання: про ставлення до минулого та про буттєву залежність людини від минулого [242, с. 646], необхідність осмислення кожним новим поколінням місця людини в контексті людської свободи. У ХХ столітті засновник феноменології Е. Гуссерль визначає традицію як буттєву єдність часу та здійснення майбутнього на основі постійного осучаснення минулого [242, с. 646].

У сучасній світоглядній культурі знання, які прискореними темпами конституюють нові реалії, породжують також й нові міфи, адже міфотворчість

завжди супроводжує суспільні інновації. Соціальна пам'ять як складова світоглядної традиції груп у ланцюгу «інформація-повідомлення-розуміння» діє у подвійний спосіб: з одного боку, є соціальним механізмом селекції смислів традицій, а з іншого, здатна створювати ситуації дезорієнтації, соціального і культурного збентеження. Саме тому у сучасній філософії традиція розглядається як проблема доцільності використання досвіду минулого в інноваційних процесах сучасного та як проблема впливу соціокультурних та індивідуальних форм минулого на формування людського досвіду [242, с. 646]. В межах соціальної та екзистенційної антропології розглядаються питання щодо ролі традиції в конституюванні соціокультурних та етнічних груп, впливу міфологізованих виявів минулого на розвиток сучасної культури, значення традиції у формуванні світоглядних цінностей та переконань [242, с. 646]. Отже, перетворення комплексу ідей та смислів історичної пам'яті на соціальну та педагогічну реальність є водночас викликом і шансом для модернізаційних процесів. Додамо також, що історична пам'ять у складноструктурованих соціальних і культурних мережах має різні суспільні ресурси та соціальне навантаження: історична пам'ять містить як інноваційний (суспільно перетворюючий, трансформаційний) так й консервативний потенціал (стабілізує соціальне буття) [138, с. 15]. Від рівня світоглядної культури суспільств залежить засвоєння і соціальна адаптація смислів традиції та історичної пам'яті як їх транслятора.

Світоглядна культура є процесом і результатом історичного розвитку суспільств та уявлень людей про цей розвиток. Процеси глобалізації, загрози світового масштабу, прискорення часу та ущільнення простору, збільшення комплексності соціальних зв'язків та відносин (міждержавних, міжнаціональних, міжкультурних, міжпоколінних, міжгрупових, особистісних; політичних, економічних тощо) ускладнюють взаємозв'язок традиції і сучасності, водночас зближуючи в оптиці глобального світу перспективи людства, світоглядні орієнтації національно організованих соціумів, культур, субкультур та індивідів. Посилення соціальної диференціації та культурна практика плюральності, спричиняє гібридизацію локального і глобального у світоглядних традиціях суспільств. В демократичних суспільствах завдяки диференціації форм репрезентації минулого, світоглядна традиція (як комплексність національної, політичної, правової, педагогічної, етнокультурної, родинної та інших традицій) залишається відкритою та зберігає здатність до оновлення смислів історичної пам'яті засобами освіти та виховання, наукового пізнання, соціального навчання та інших культурних практик.

Як відомо, людина є «недостатньою істотою» (М. Шелер), відкритою світові, має здатність до трансценденції. Внаслідок цих людських якостей людина є приреченою на культурно-історичну творчість, вона творить людський світ культури. Під «культурою» (тут ми послуговуємося визначенням Й. Рюзена) розуміємо вимір життєдіяльності та життєтворчості людини, який можна виокремити серед інших видів діяльності (економіка, політика, суспільство, ставлення до довкілля) [198, с. 53]. Це розрізнення, зауважує Й. Рюзен, аналітично-штучне, втім воно має категоріальне, вагоме для виявлення досвіду значення (тут Й. Рюзен має на увазі надання смислу досвіду змін у часі), хоча саме воно історичне й залежить від тієї чи тієї культури [198, с. 53]. Отже, культуру ми розуміємо не в сенсі протилежності до «природи», а в контексті суспільного життя та людської життєтворчості. Світоглядна культура (як розуміння культури у вужчому значенні) – це вияв інтерпретаційної діяльності, яку мусить здійснювати свідомість (з її підсвідомим елементом також) у поводженні зі світом, природою і самою собою, щоб уможливити людське і суспільне життя.

Отже, завдяки світоглядній культурі у суспільному житті люди інтерпретують свій світ, себе й тих, з ким вони живуть поряд. Як зауважує Й. Рюзен, їхні дії й страждання визначають сенс і цілі, з якими пов'язані ці інтерпретації [198, с. 53]. Визначальними для історичного інтерпретування людського світу є уявлення про хід часу, що ґрунтуються на різноманітних категоріях часу [198, с. 53].

Філософсько-антропологічні концепції часу виводять зміст часу із природи людини, процесу її самореалізації у культурі та історії, її життєтворчості [242, с. 710]. Сучасне ставлення до часу є наслідком антропосоціогенези, яка має також і освітній вимір. Адже те, що ми наразі називаємо часом, є наслідком довготривалого процесу соціального навчання, який повторюється в ущільненому вигляді в індивідуальному розвитку кожної людини, стає її досвідом [229, с. 106]. В ході глобалізації відбувається становлення нової культури часу [докладніше дивись 136, с. 22]. Різні спільноти, культури, народи і цивілізації живуть у різних вимірах часу (соціального часу). Залежно від точки зору та ідеологічних уподобань у соціальному часі набувають особливої ціннісної значущості минуле, майбутнє або сучасне.

Світоглядне уявлення про єдину «історію», в якій об'єднанні всі часові зміни людського світу, новітнього походження [198, с. 18]. Саме модернізм приніс ідею єдиної історії, хоча різні способи розуміння цілісності світу були й раніше [докладніше дивись 145, с. 15–17]. Єдність часових змін як тотальність

часу мислителями Просвітництва було концептуалізовано в історичній категорії «прогрес». Трагічний досвід ХХ століття, Другої світової війни, змусив багатьох мислителів, зокрема, таких видатних, як Теодор Адорно і Макс Горкгаймер, висловлювали сумніви в реальності соціального прогресу [5; 51].

Після Другої світової війни людство, за визначенням сучасного французького філософа і наукознавця Жаклін Рюс, зустрілося з «крахом світогляду» і «початком ери невизначеності», які водночас кладуть початок «народження сучасного світу»: «Очевидно, що вже протягом ХІХ сторіччя виникає рух, який висунувши на перший план відношення і відсунувши на задній речі, поступово заповнив усю нашу культуру, принісши свої ідеї й у нашу епоху масових комунікацій... Утворившись на руїнах цінностей ХІХ сторіччя, цей рух пропонує нові парадигми, які визначають думку нашого часу: складність, випадковість, відсутність стабільних підстав, непередбачуваність... Всередині цього процесу на перший план висунулися інформація та комунікація, вони управляють та контролюють усе поле знань. Проблеми мови домінують над усім комплексом перспектив і запитань. Ми перебуваємо в самому осерді відношень, мереж, зв'язків та взаємин...» [199, с. 626–627].

Постмодернізм як відображення особливої культурної ситуації поставив під сумнів просвітницьку ідею розвитку та прямий генетичний зв'язок між минулим і сьогодення.

Дійсно, ми стаємо свідками зламів у досвіді зі швидкістю, яка досі не фіксувалася протягом попередніх століть [113, с. 325]. Сучасні нові медії (телевізійні новини, кіномистецтво та інші) ставлять під знак питання звичний «порядок історичного» в орієнтирному взаємозв'язку минулого, теперішнього і майбутнього [198, с. 32].

Гетерогенність нашого часу, ускладнення процесів спадкоємності у радикальних трансформаціях соціуму і культури, множина світоглядних пропозицій, змушує по-новому подивитися на проблему континуальності і дисконтинуальності у розвитку культури.

Розвиток світоглядної культури не відбувається континуальним чином, а відзначений кризами й драматичними переломами. Історична пам'ять (людства, як соціальна пам'ять груп, спільнот чи особливо організованих товариств; як рефлексія) є компенсацією прискорення нашого життя, зумовленого технічним розвитком. Не випадково автор концепції «місць пам'яті» П'єр Нора пов'язує їх особливу значущість саме з руйнацією пам'яті внаслідок пришвидшення історії. «Численні місця пам'яті (*lieux de mémoire*), – каже він, – існують тому, що більше немає пам'яті соціальних груп» [187, с. 12].

Німецький філософ Гюстав Люббе задає питання: «Чому саме сучасна цивілізація культивує свідомість своєї власної історичності»? Що змушує нас сьогодні – в протизагн сучасної специфічної спрямованості та модерної націленості на майбутнє – як ніколи раніше цікавитися минулим? [150, с. 3]. Чим швидше відбуваються об'єктивні зміни наших життєвих відносин, тим сильніше заявляє про себе суб'єктивний досвід того, що ми, в сутності, самі вже на здібні розпізнати в сучасності наше недавнє минуле [150, с. 3]. Три чи чотири покоління, які живуть одночасно один із одним в модерній культурі, розрізняються між собою не тільки віком, але й культурними особливостями, які відносяться до різних історичних епох [150, с. 3]. В сучасній постмодерній культурі виникає нова якість «континуального досвіду».

Континуальність необхідна людському еству, сягає глибин людської суб'єктивності, проходить крізь людину і сягає майбутнього, яке людина, визначаючи змісти, проектує для своєї діяльності. Отже, в людській історії існує діалектичний взаємозв'язок між континуальним і дисконтинуальним. Прогрес може відбуватися лише за умови свідомого прагнення до нього і його свідомого планування з боку людини [113, с. 353]. Людська діяльність та планування майбутнього залежить від інтерпретації минулого, форм його присутності у сьогоденні.

З іншого боку, людська інтерпретація минулого (соціальна пам'ять) залежить від світоглядних принципів та понять, за допомогою яких інтерпретується минуле. Згідно поглядів Р. Козеллека, поняття і епоха тісні пов'язані [113]. Актуальним для нашого дослідження є антропологічна інтерпретацію історичного часу Р. Козеллека. Згідно з нею, час має тричленну структуру: життєвий простір - ініціатива - горизонт очікування. У життєвому просторі наявні усі можливості попереднього розвитку (це сила традиції). Параметри цього простору залежать від життєздатності культурної спадщини, від того, чи є вона живою, чи мертвою. Ініціатива - це сила теперішнього часу [242, с. 710, 711]. Р. Козеллек доводить, що «повсюду ми зустрічаємося з феноменом рекурентності: час летить і час лікує, він несе нове й оживляє старе, яке добре бачиться лише на відстані. Нашій структурі сучасності притаманні структури, що є прикметною ознакою не лише нашої власної історії сучасності. Йдеться про відтворюваність співвідношень обставин, довготривалі фактори впливу, живучість та існування в нинішній дійсності архаїчних уявлень, регулярність певних часових послідовностей подій, актуальність яких історик сучасності може виявити лише на основі історії в цілому» [113, с. 292].

Як зауважує Р.Козеллек, історія має справу з подіями та численними і різними пластами («часові пласти»). Вони є різні, такі, що швидко змінюються, такі, що піддаються зрушенням повільніше, і такі, що є тривкими в часі й передбачають регулярного повторення [113, с. 266].

Конфліктні зміни, що виникли в модерних індустріальних суспільствах змінили динаміку розвитку реальних історичних процесів [198, с. 35]. Як зауважує Й. Рюзен (посилаючись на розвідки Р. Козеллека), динаміку їхнього розвитку можна виявити лише за допомогою такого розуміння часу, в якому рівень досвіду і рівень очікувань не збігаються; а поєднати ці рівні можна лише через засадниче надання часовості життю людини.

Не тільки в середовище громадськості, філософських дисциплінах, а й в історичній науці «з 70-х років XX сторіччя розпочався зворот в бік антропологізації історії, в різних фахових виданнях з'являються праці французьких, британських, італійських, американських дослідників, які представили свої здобутки у вивченні культурних феноменів індивідуальної та колективної свідомості» [89, с. 56].

Отже, історичне уявлення про хід часу охоплює минуле, сучасне і майбутнє. Це уявлення має емпіричну та нормативну спрямованість. Адже, люди стикаються з часом у подвійний спосіб: як з реальними змінами свого світу, в якому стаються контингентні події, що потребують інтерпретацій, і як з внутрішньою часовою тяглістю своєї свідомості (і несвідомого), в якій головну роль відіграють наміри і цілі, керовані такими елементарними ментальними силами, як страх, побоювання, жага, сподівання, туга [198, с. 16].

Для творення нового потрібне змістовне уявлення історичної традиції. Як зауважується у статті «До читачів» в журналі «Філософська думка», «пам'ять послуговується буттю, яке використовує ресурс можливого. Натомість сучасне існування розгортається як динамічна комбінаторика наявного, актуально даного [70, с. 4]. Зміст – це саме те, що привносить культура в процесі життя людини. Світові й людині вона надає суб'єктної якості, без якої людські суб'єкти не можуть жити і страждати у своєму світі [198, с. 51]. Німецький єгиптолог, один з авторів концепції колективної пам'яті Ян Ассман переконує, що зміст – це культурне продукування, до якого людина, щоб жити зверталася завжди [докладніше див. 14].

Культурна еволюція в прискореному темпі відділяє нас від минулого. С. Пролєєв пише: «Те, як суспільства пам'ятають, залежить не тільки від загальної смислової структури культурної реальності, яка визначає їхню життєдіяльність. Не менше значення мають засоби та практики пам'яті,

створені певною культурою [187, с. 12]. Освіта як суспільно перетворююча практика (як система інституалізованих навчальних і виховних практик) є транслятором соціокультурного досвіду та соціальним механізмом забезпечення спадкоємності поколінь. «Освітніми практиками називаються темпорально і змістовно структуровані, просторово визначені процеси навчання й виховання. Ці практики є послідовністю взаємопов'язаних дій вихователя і вихованця, учня і вчителя, викладача і студента. З позицій філософсько-педагогічної антропології вони розглядаються як педагогічні зв'язки і відносини, які приводять до символічних інтеракцій, тобто взаємодій, опосередкованих мовою, зумовлених соціокультурними нормами і цінностями, мораллю, ідеалом суспільного розвитку тощо [239, с. 108]. Сучасна соціальна і культурна антропологія на відміну від компенсаторської філософської антропології намагається поєднати перспективу людини суспільства передусім у проблемному полі філософії освіти [138, с. 10].

Отже, історико-генетичний підхід у поєднанні з культурно- і соціально-антропологічним аналізом сприяє не тільки поглибленню розуміння освіти та виховання як еволюційного досягнення людства, а й розкриває транстемпоральні культурні смисли традиції [138, с. 10]. В демократичному суспільстві та правильно організованому соціальному навчанні історична пам'ять як транслятор традиції дозволяє освоїти, включити в універсальну взаємодію людини і світу людиновимірні та культуротворчі смисли історичного досвіду та окреслити суспільству «горизонт очікування». Завдання підключення світоглядної культури нових поколінь до традиції та збереження її культуротворчих смислів і кодів у нових надскладних соціокультурних контекстах вимагає виважених культурної політики та освітніх практик, спрямованих на балансування між світоглядами різних соціальних груп, поколінь, інноваційним і консервативним потенціалом історичної пам'яті.

2.2 Історична складова національної ідеї

Стрижнем національно-патріотичного і світоглядного виховання є національна ідея. Саме вона визначає сенс національного буття і призначення людини, зміцнює національну і культурну ідентичність української політичної нації, виступає орієнтиром для майбутнього розвитку суспільства.

Сьогодні хибною є стратегія виховання українського патріота на засадах романтичної моделі національної ідеї, такого квазігегелівського «суб'єктивного духу», об'єктивної даності, яку варто лише пізнати і втілити в реальне

національне буття. Подібні конструкції, підкреслює М. Попович, належать безповоротному минулому [178, с. 6]. Звісно, у сучасному динамічному світі дотримання суспільством і освітою старих ідеологічних орієнтирів має своїм наслідком збереження віджилих ціннісних форм, соціальну стагнацію, неможильність, консерватизм нації.

Дослідженню сучасного змісту національної ідеї присвячено багато наукових праць таких відомих учених, як В. Горський [52], О. Забужко [86], Я. Дашкевич [65], А. Єрмоленко [83], М. Михальченко [159], М. Попович [178] та інших, які висловлюють думку, що в змісті національної ідеї концентрується й узагальнюється історичний досвід народу, морально-духовні цінності і, що є найважливішим, міститься проект спільного історичного поступу народу. Стратегія національного розвитку, розуміння національних інтересів є результатом осмислення історичного розвитку нації. «Національна ідея, – пише В. Горський, – постає результатом самоусвідомлення нацією власної суті і місця, яке вона покликана посідати серед інших народів світу» [52, с. 139]. Іншими словами, національна ідея постає формою суспільної свідомості, у якій, з одного боку, міститься образ існуючої реальності, а з іншого боку, відкривається шлях до майбутнього – висувається мета стратегічного соціального розвитку, обґрунтовуються засоби її досягнення.

Зароджується національна ідея в глибинах самосвідомості народу, є породженням етнічної ментальності, розуміння етносу, нації, народу самого себе [174, с. 112]. Ментальність як своєрідний спосіб сприйняття й інтерпретації народом свого внутрішнього світу і зовнішніх обставин виражається під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, кліматично-природних та інших чинників. Ментальність є системою певних образів, уявлень, ідей, які перебувають у постійному русі і все ж зумовлюють вчинки та поведінку людей [24, с. 241]. Ментальність не має внутрішньої диференціації, а є цілісним духовним утворенням народу. В. Горський зазначає, що «саме в історії українського етносу, в особливостях української ментальності, що виробив цей народ упродовж тисячолітньої драми свого історичного існування, і слід шукати рис, що визначатимуть зміст і спрямованість української національної ідеї, яка на нинішньому етапі нашого розвитку покликана служити консолідації представників всіх етнічних груп, що об'єдналися у спільноту «українській народ» [52, с. 141]. Життєвий досвід, який здобуває нація, перевіряється багатьма поколіннями, тому є унікальним і неповторним. На його основі нація творить свою власну історію, систему моральних вимог, норм, цінностей, принципів виховання. Особливість

етногенного процесу в Україні полягала в тому, що він не просто живився засвоєнням певних елементів світової культури й історичного досвіду (як це було в інших етносах), а забезпечувався прямою естафетою передавання культурних цінностей і традицій у тому єдиному геокультурному річищі, яке дає змогу безпосередньо ввести в етнотворення українців тисячолітній досвід інших народів [132, с. 241]. Патріотизм і толерантність, свободолюбство і гуманізм є одними з найяскравіших рис української ментальності. У правильно організованому національно-патріотичному вихованні, спрямованому на вивчення української мови, традицій, звичаїв, прищеплення толерантності й інших світоглядних національно-культурних цінностей, найповніше реалізуються природні задатки людини, органічно формується національний склад мислення, психіки, національний характер і світогляд [273, с. 109]. Така стратегія патріотичного виховання містить принцип природовідповідності, адже відповідає внутрішній природі дитини, психофізіологічним задаткам, здібностям, нахилам, інтересам, сприяє всебічному й гармонійному розвитку особистості. Традиції української ментальності створюють передумови утвердження в національних закладах освіти педагогіки толерантності, атмосфери взаємної поваги і пошанування тих, хто навчає, і тих, хто навчається [125, с. 9], адже без толерантності у інтеркультурному патріотичному вихованні є неможливим формування громадянина, патріота, демократа.

Незважаючи на перевагу позитивних рис, водночас, українська ментальність, як і будь-яка інша, має суперечливий характер, що зумовлено перш за все пограничним існуванням і багатовіковим поневоленням українського народу. Відомий етнолог ХХ століття В. Янів слушно підкреслював: «Коли Україна географічно є на грані двох світів, у давнину – виразно на пограниччі між Європою та Азією, а сьогодні – між Європою та Євразією (якщо зважити, що Росія має виразно неєвропейські риси, хоча географічно частково до Європи належить), то ця межовість ще більшою мірою мусила виявитися в геополітичному сенсі. І не можна уявити собі, щоб географічна і геополітична межовість могла залишитися без впливу на духовність і не призвела до духовної «межовості», транзитності, перехідності» [280, с. 204]. Так, в українській ментальності існують риси, що заважають сучасній модернізації України, як от: український індивідуалізм, не контрольований розумом, надто керований почуттями; схильності до малих форм організації, зверхність особистих інтересів над загальнонародними і державними, перевага емоцій над розумом і волею при вирішенні політичних проблем, притуплення почуття громадянського обов'язку тощо. Важливим

постає й те, що Україна й досі не в змозі подолати успадкований від минулого синдром меншовартості.

На нашу думку, головним засобом подолання негативних рис і деформацій української ментальності має стати прищеплення таких цінностей, які містять у собі елементи універсалізації та раціоналізації. А. Єрмоленко підкреслює, що це не означає, що треба категорично відкидати традиції національного етосу. Навпаки, такі традиції, які не гальмують процес модернізації (скажімо, притаманну нашому етосу толерантність), належить підтримувати і розвивати надалі [81, с. 225]. Подібної думки дотримується М. Попович, який підкреслює, що «як культурна цілісність нація підтримує умови для гуманістичного розвитку, відображаючи загальнолюдські цінності у формах і виявах власної національної культури» [178, с. 8].

Онтологічне джерело існування реального процесу історії доступне лише людині. Звісно, світоглядна культура суспільства і світоглядна культура особистості функціонують у генетичному взаємозв'язку. Особистість успадковує духовний досвід попередніх поколінь, їхні традиції, вірування, звичаї, мову, культуру. Життя людини переплітається з узагальненим потоком часу історії (історичним часом, часом традиції). Проте варто пам'ятати, що нація відрізняється від етносу розвиненою системою суспільної свідомості, наявністю власної держави чи боротьби за неї [132, с. 210]. У цьому контексті феномен «Я» постає багатовимірним: це політичне «Я»-державна як опредметнення волі спільноти; національне «Я»-етнос у просторі та часі; індивідуальне «Я»-кожна особистість, – вважав Й. Фіхте [59, с. 124–137]. Сучасна людина в ситуації універсалізації й глобалізації найважливіших сфер суспільного життя, руйнування звичних цінностей життєвого світу має розібратися в усій складності духовних процесів, зберегти смислове наповнення національно-культурного буття, знайти оптимальне співвідношення традицій та інновацій. Адже традиції за своєю природою є об'єктивно суперечливим явищем: можуть бути позитивним чинником розвитку культури й особистості, але, якщо вони залучаються до політики, то можуть використовуватися як в інтересах демократії, так і в консервативних недемократичних цілях.

Саме від рівня культурної, історичної, політичної, моральної компетентності особистості залежить, що з традиції буде збережено, а що як застарілі норми, вартості, стереотипи, що заважають нації гідно жити, мають забути. Ця компетентність формується у сфері національної освіти, адже, як зазначає В. Кремень, «завдання системи виховання й освіти – насамперед створити можливості для вивчення і розуміння форм і образів культури

[124, с. 429]. Відтак, національне відродження України, спрямоване на формування національної самосвідомості й історичної пам'яті, що охоплює відтворення осмислення й оновлення історичного досвіду народу, актуалізує національно-культурні цінності, значущість яких буде зростати лише у взаємозв'язку з загальнолюдськими цінностями. Цей процес є природним, адже набуття нацією цілісної, конкретної, упорядкованої багатоманітності, структурування її буття у часі, становить таку суттєву її ознаку як історичність.

Історичність як найхарактерніша ознака людського буття є здатністю поєднувати у власному існуванні всі три виміри часу: минуле, сучасне та майбутнє, здатність усвідомлювати плинність власного існування як перелік згаданих вимірів, дбаючи про «зв'язок часів» цього існування, а відтак – співвідносячи його історичність із перебігом подій у всьому доколишньому світі [240, с. 113]. Історична пам'ять, як сутнісна характеристика історичності окремої людини і як колективно здійснюваний духовний спосіб утримання й закріплення людського досвіду, виступає духовним забезпеченням традиції. Важливим чинником формування і зміцнення історичної самосвідомості є цілісне, систематичне й послідовне вивчення і збереження історичного минулого. Це набуває актуальності у тому контексті, що головною засадою існування нації все більше сучасних дослідників вважає не етнічне і культурне розмаїття, а національну самосвідомість, яка постає способом вираження історичного буття народу, умовою його історичного розвитку, самобутності та самозбереження. Зазначимо, що найпослідовніше такий підхід до розуміння нації відстоювали львівські історики-медієвісти Я. Ісаєвич і Я. Дашкевич. Останній, зокрема, стверджував, що «важкодоступність історичних джерел з далеких століть, труднощі їх інтерпретації довели до нігілістичного підходу і заперечення можливості знайти суб'єктивістські елементи визначення нації в минулому» [66, с. 42].

Спосіб існування національної свідомості задається взаємообумовленістю й інтегральною єдністю особистого і соціального вимірів. У національній свідомості міститься історичний, соціальний, культурний досвід нації, у ній представлені інтереси особи, етнічних груп і нації в цілому. На кожному історичному етапі свого розвитку національна спільнота і люди мають самі доходити того, що вони вважають справжнім утіленням своєї історичності. Передумовою використання світового досвіду чи досвіду сусідів має бути знання власної культурної й історичної самобутності. «Ми повинні, – пише Гегель, – безумовно пізнавати конкретний дух народу ... він може бути зрозумілим тільки духовно, думкою ... вище досягнення для духу полягає в

тому, щоб знати себе, дійти не тільки до самоспоглядання, але й до думки про самого себе» [43, с. 119]. Народ чи покоління без історичної самосвідомості стає буттям без сутності. Самосвідомість спільноти без історичної пам'яті замикається у власних межах. На думку О. Шпенглера, на такому «неісторичному дусі» теж ґрунтуються цілі культури. Наявність темпорального аспекту ще не забезпечує історичності. О. Шпенглер наводить приклад античної, індійської культур як культур неісторичних: «... «Пам'ять» античної людини... є щось абсолютно інше, оскільки тут відсутні минуле; і майбутнє як перспективи безсонного життя, що упорядковують...» [271, с. 135]. Доля, як і історія, є у кожного, але не всякий здатний пізнати її. Як підкреслює М. Попович, не визнаючи історичного фатуму й історичної місії, можна водночас приймати поняття історичної долі нації, якщо слову «доля» не надавати буквального сенсу невідворотного історичного майбутнього [178, с. 7].

Історія свідчить, без історичної пам'яті суспільства не змогли б виробити спільну консолідуючу ідею, якою в період Середньовіччя були релігійна чи династична ідея, із XIX ст. – національна. Сучасний зміст національної ідеї постає результатом попереднього історичного розвитку нації та свідомої діяльності людей у сьогоденні, які визначають свої пріоритети і завдання на майбутнє. Історична пам'ять як прояв духу народу є історичною самосвідомістю нації: від її генези як етнічного явища до формування політичної спільноти громадянського суспільства. Проте історична пам'ять містить різні прояви об'єктивного і суб'єктивного світів, виступає не тільки складовою історичності людини і людства, а й теоретичним конструктом, результатом свідомої діяльності людей. Тому історична пам'ять, так як і національна ідея, безпосередньо впливає на розвиток нашої країни, не тільки національно-культурний, а й політичний. Зокрема, як складова самосвідомості нації, історична пам'ять, сприяє формуванню й утвердженню сучасного змісту національної ідеї, з іншого боку, від виховання, прищеплення підростаючому поколінню такої історичної пам'яті, яка має здатність орієнтирної сили на майбутнє, залежить життєздатність нації та реалізація національної ідеї на практиці.

Не випадково останнім часом в науковому, публічному дискурсах, історичній дидактиці історичну пам'ять наділяють тими визначеннями, якими раніше послуговувалися у політичному контексті: гідність людини, право, свобода, справедливість, солідарність, повага тощо. Це свідчить про те, що проблема підпорядкування етнічних цінностей громадянським постає як прикладна проблема. Справді, сучасна національна держава, виникнення якої стало результатом як об'єктивного історичного духовно-культурного розвитку

нації, тривалої політичної боротьби українського народу, так і наслідком історичної ініціативи, свідомого політичного вибору суспільства, про що свідчили результати референдуму грудня 1991 року, має стати інструментом подальшого цивілізованого розвитку політичної нації.

Учені визначають феномен національної ідеї як основу ідеології розбудови держави, яка відображає головний національний інтерес і задає розвиткові країни оптимальний напрям у сьогоденні і на майбутнє [159, с. 10; 178, с. 8, 9]. Однак під ідеологією тут розуміється не єдина загальнонаціональна ідея на кшталт платонівської чи марксистсько-ленінської, а спільна платформа політичних, громадських, культурних сил, що визначають основні конституційні засади національного буття [178, с. 7, 9]. Таке розуміння національної ідеї як ідеології вписується у європейські політичні традиції, у рамках яких національна ідея ґрунтується на демократично вираженій волі народу до збереження своєї самобутності, культурно-історичної цілісності і державного суверенітету. І цей зріз проблеми вкрай важливий, враховуючи той факт, що метою розбудови суверенної, незалежної, демократичної, правової, соціальної держави українського народу є піднесення української спільноти до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації і культури та інтегрування України у європейське співтовариство [25, с. 38]. Отже, українська національна ідея полягає у консолідації всього суспільства задля патріотичної мети: на основі українських національних традицій і у взаємодії з культурно-національним розвитком усіх етносів досягти передових рубежів у світовій матеріальній і духовній культурі, інтегруватися в європейську демократичну спільноту, забезпечити добробут населення, надійний захист людської гідності, прав і свобод кожного громадянина нашої держави [178, с. 23]. Реалізація поставлених політичних завдань і культурних прагнень українського народу залежить від рівня національної свідомості, патріотизму, відповідальності, професійної компетентності молодого покоління.

У роботах В. Андрющенка, Ю Зерній, В. Кременя, М. Михальченко, Ф. Надольного, В. Пазенка та інших авторів розглядається виховний вимір національної ідеї як важливого фактора національної самосвідомості та національної ідентичності, формування патріотичних цінностей і громадянської позиції не тільки підростаючого покоління, а й дорослого населення країни. У цьому сенсі виховання історією є важливим елементом структури національної ідеї [160, с. 179]. Успіх реалізації національної ідеї пов'язаний насамперед із формуванням гідного громадянина через державну систему освіти. Важливе місце в цьому процесі належить вихованню толерантності як

моральної засади міжнаціонального культурного спілкування. В. Горський підкреслює, що українська толерантність, спирається на вистраждану віками здатність українського народу почути іншого, будувати й розвивати власну ідентичність не через абсолютизацію певних специфічних ознак, а перетворюючи «чуже» на «своє», вступаючи в плідний діалог з іншими культурами і народами» [52, с. 142].

Акцент на творенні національної свідомості на засадах поваги до історії «інших» задає орієнтир для дидактичних практик, в яких спостерігається розмежування народів на «своїх» і «чужих» [119; 234; 95].

Найважливішим в обґрунтуванні національної ідеї є гарантування безпеки і свободи громадянина, адже інституційні механізми у цивілізованому суспільстві мають слугувати реалізації свободи людини. А. Єрмоленко зазначає, що, «починаючи з новочасової доби, особливо на початку ХХІ століття, навряд чи може бути... єдина матеріальна ідея. Насамперед слід випрацювати певні формальні (процедурні) умови для обґрунтування цих вартостей. І ці умови мають спиратися на такі цінності, як «свобода», «рівність», «справедливість», «гідність» та ін., концентрацією яких є основна цінність «прав людини». Саме згадані цінності, на його погляд, уможлиблюють таку цінність, як «солідарність» і забезпечують соціальну інтеграцію в суспільстві [83, с. 42]. Адже українська національна ідея на відміну від одномірного характеру тоталітарних ідеологій має системний характер, містить багато складових, серед них соціально-політична, національно-культурна, морально-етична. Молоді варто прищеплювати такі суспільні цінності як свобода, демократія і права людини, формувати в них розуміння цивілізованих культурних взаємин між народами і націями.

Розвитку патріотизму підростаючого покоління заважає недостатня сформованість громадянського суспільства [25, 39]. Оскільки громадянське суспільство не формується само по собі, надзвичайно актуального значення набуває актуалізація історичної пам'яті у громадянському вихованні. Для цього у дидактичній історії та виховних практиках необхідно актуалізувати загальнолюдські та національні цінності, простежити історію становлення в Україні громадянського суспільства, установити комунікативні закономірності встановлення інтеркультурних контактів України з Європою. Тим більше, що вітчизняна історія для такої історичної пам'яті має багатий емпіричний матеріал. Так, наприклад, Магдебурзьке право, яке існувало на українських землях, стало невід'ємною частиною української історії та культури, стало синтезом вітчизняних і західноєвропейських традицій, дало поштовх для

розвитку. На думку сучасної дослідниці Т. Гошко, Магдебурзьке право є чи не найяскравішим свідченням того, що українські міста впродовж віків перебували в єдиному політичному, культурному, а іноді й правовому просторі з містами Європи [53]. Цей історичний факт підтверджує тезу, що Україна має автентичну справжню культурну традицію не тільки у фольклорі, а також юридичну, пов'язану з традицією міського самоврядування, реалізації групами населення своїх законних прав. Розвиток місцевого самоврядування, яке сьогодні виступає важливими фактором демократизації суспільного життя, необхідною передумовою становлення громадянського суспільства, залежить від соціальної активності громадян. Тому в дидактичній історії варто підкреслювати факт надання українським містам з кінця XVI століття Магдебурзького права, що закріплювало виборність органів влади і посадових осіб, не давала можливості захоплення влади впливовими кланами на тривалий час, а створило реальні передумови для зародження громадянського суспільства. Це потрібно для того, щоб мешканці регіонів знали, що в них є традиції самоврядування, які являють собою пошанування прав людини.

Варто вивчати давню традицію європейського буття, яку має Галичина: історію багатопартійної системи, жіночих клубів, кредитних спілок, густої мережі об'єднань і товариств, що свідчать про існування громадянського суспільства європейського типу. Вивчення такої історії сприятиме розвитку патріотизму підростаючого покоління, національної ідеологічної єдності, суспільної консолідації, формуванню громадянського суспільства. Адже громадянське суспільство передбачає трансформацію моральної, правової культури громадян, розвиток патріотизму й національної самосвідомості [25, с. 39].

Подолання етноцентричних поглядів на розвиток нації відкривається у вивченні історії міст, писати про яку, за словами дослідника міської історії Г. Біндера, «є викликом для будь-якої національно орієнтованої історіографії» [26, с. 183]. Аналіз ученим історичної пам'яті українських міст свідчить, що їх культура пам'яті залишається локалізованою. Водночас, дослідник висловлює сподівання, що місто може зробити свій внесок у структурну інтеграцію держави, якщо воно відкриється для інших міст в системі міжміської комунікації й осмислить себе в сенсі багатонаціональної минувшини [26, с. 195].

Ще одним чинником, що варто висвітлювати в освітніх і виховних практиках, є глибокий потяг нашого народу до знань: українські школи у Чернігові, Полтаві та інших багатьох містах існували задовго до того, як такі школи виникли на півночі Східної Європи; заснування українських університетів дало імпульс подальшому розвитку інтеркультурної та

субкультурної комунікації. Українські інтелектуали підтримували контакти з Європою, здобували досвід у її культурних центрах. Коли сьогодні передова частина молоді залишається після навчання за кордоном, важливо розповідати дітям, що багато відомих українців навчалися за кордоном, але їх любов, туга, відчуття внутрішньої потреби служіння інтересам Вітчизни стали причиною їх повернення на Батьківщину.

У справі відновлення почуття національної гідності величезне значення має висвітлення історії українського народу, яка тісно перепліталась з християнськими цінностями. Варто міцно закріпити в історичній пам'яті молоді імена відомих культурних, релігійних і освітніх діячів минулого, як-от: літописця Нестора, І. Вишенського, І. Борецького, П. Могили, О. Духновича, М. Шашкевича, І. Вагилевича, Я. Головацького, А. Шептицького та багато інших служителів релігійного культу, чий внесок у вітчизняну культуру є значним.

Залучення історичної пам'яті у освітні культурні практики та дидактику нашо́вхується на спроби штучної ідеологізації та інструменталізації минулого, що є наслідком тоталітарних і марксистських доктринерських стереотипів. У зв'язку з цим актуалізується проблема виявлення теоретико-методологічних засад, що здатні виправити ці спотворення і посилити виховну значущість історичної пам'яті у соціальній і гуманітарній освіті, виховних і культурних практиках. Зупинимося на цих ідеях.

По-перше, перехід від тоталітарних до демократичних культурних практик освіти і виховання порушив питання, що стосуються співвідношення соціальної та антропологічної складових у освіті. Прихильники домінування першої складової [41; 46; 69; 99; 117, 158] вважають, що практика соціальних змін дедалі більше акцентує проблему формування ідеології як соціальної стратегії, що задавала б цілі, смисли, горизонти життєдіяльності як людини, так і суспільству. М. Михальченко, наприклад, підкреслює важливість для особистості політичної та ідеологічної доктрини держави (державницької ідеології), щоб визначитися стосовно минулого, сьогодення, майбутнього [158]. Прихильники ліберальної освіти [54; 64; 68; 95; 231] наголошують, що в демократичних суспільствах те, що сприймається державою як обов'язкове, не означає, що воно автоматично стає обов'язковим для кожного громадянина, отже, висхідні ідейні принципи демократизму і гуманізму мають сприяти деідеологізації освіти в цілому і стратегії національно-патріотичного виховання зокрема, мають становити основу особистісно орієнтованої вітчизняної освітньої парадигми. Проте питання ідеології в освіті залишається до певної міри відкритим, адже навіть гуманізм і антропологізм, пов'язані зі стратегією

лібералізації освіти, іноді звинувачують в ідеології космополітизму, бачать в ньому загрозу для національних інтересів держави. На наш погляд, з такою оцінкою гуманізму навряд чи можна погодитися, адже з точки зору гуманістичних підходів критерієм оцінювання суспільних інституцій виступає благо людини, а принципи рівності, справедливості, солідарності й людяності вважають бажаною нормою міжлюдських взаємин [115, с. 124]. Тут доречно звернути увагу також на те, якою мірою означені стратегії, які віддзеркалюються в політиці історичної пам'яті в освітньому просторі, відповідають сучасним українським політичним і соціокультурним реаліям. У цьому зв'язку цікавою є думка С. Пролєєва, що «освіта як суспільний і культурний інститут не може уникнути виконання обох своїх покликань – як антропологічного, так і соціального. Так само очевидно, що між цими двома місіями освіти існує постійне напруження, яке здатне сягати відкритого антагонізму. Боротьба антропологічної та соціальної інтенцій складає внутрішній конфлікт освіти» [185, с. 18]. Як бачимо, вирішити окреслений провідним українським філософом конфлікт між антропологічним і соціальним вимірами освіти навряд чи можна на основі стратегії домінування яка, до речі, останнім часом стала поширеною у вітчизняному соціальному й освітянському просторі, коли змістовне навантаження політики пам'яті залежить від політичної ситуації в країні. Додамо також, що легітимація виключно однієї «правильної теорії» у сфері освіти дуже швидко перетворюється на політичну настанову чи ідеологічне вчення. Проте варто зазначити, що зв'язок освітніх практик і соціально-політичної дії у полікультурних суспільствах забезпечує діалогічна педагогіка [229, с. 55–71]. Інтеркультурний діалог у освітньому просторі забезпечує новий рівень комплементарних можливостей синтезу антропологічної та соціальної складових у дидактичних практиках і змісті історичної пам'яті.

По-друге, прихильники національних пріоритетів в культурній і освітній політиці вважають, що особливість нашої соціально-політичної ситуації, обумовлена запізнілими процесами національного державотворення, вимагає наповнення політики пам'яті в освітній сфері національно-державницьким змістом. Не викликає сумніву, відсутність чіткої національної державної ідеології у сфері освіти призводить до уповільнення процесів державотворення та збереження національної ідентичності. Політолог Ю. Зерній, яка розглядає історичну пам'ять як чинник утвердження української національної ідентичності, зазначає, що «для національної держави пам'ять є об'єктом політики, спрямованої на досягнення внутрішньої згуртованості «уявленої спільноти» [232, с. 18]. Для виховання національної ідентичності національний науково-дослідний

інститут українознавства одним із найважливіших напрямків освітянської політики вважає впровадження українознавства як науки у систему навчання. «Без знання історії, – підкреслює Я. Калакура, – не можна досягнути наукові засади етногенезу українського народу, формування української нації, розвитку мови, культури, ментальності, державотворчого процесу [99, с. 38]. Не викликає сумніву, що минуле є скарбницею моральних і політико-ідеологічних прикладів, але прагнення ідеологізації історії, пошук у ній витоків сучасних соціально-політичних явищ, коли «минулі епохи сприймаються виключно як колиска, із якої вийшло сучасне суспільство» [190, с. 21] призводить до сакралізації й інструменталізації історичної пам'яті. У результаті штучно вибудовується схема спадкоємності певних явищ, причому ці явища наділяються характеристиками, які породжені сучасністю і не мають відношення до минулого. Механічне перенесення на попередні епохи ідеологічних побудов і схем, які домінують у політичній і соціальній практиці сьогодення, не тільки не сприяє процесу побудови громадянської нації, але навіть створює підстави для дискредитації національного проекту з боку антипатріотичних сил. Як підкреслює М. Култаєва, «заміна одних ілюзійогенних механізмів на інші, більш примітивні і недосконалі, гальмує демократичні суспільні перетворення, від яких залежить майбутнє України [139, с. 28].

Важливою складовою державницької стратегії історичної пам'яті в освіті стає створення підручників з історії, які прищеплюють підрастаючому поколінню пам'ять про те, що є вартим збереження з погляду держави. Підручники, що містять відомості про історію, мають забезпечувати пріоритетність державної інтерпретації минулого і водночас робити свій внесок в освіту юних громадян. У недемократичних суспільствах, підручники з історії, виступаючи посередником у політичній комунікації, змальовують картину минулого з погляду інтересів правлячого режиму. Подібна практика написання шкільних підручників має місце в багатьох країнах, про що свідчать критичний аналіз їх змісту Міжнародним інститутом дослідження підручників імені Георга Еккерта в Брауншвейзі (Німеччина) упродовж декількох десятиліть [95, с. 6].

Розмежування народів та їх представників на «друзів» і «ворогів», на «своїх» та «чужих», що спостерігається в деяких сучасних підручниках та дидактичних практиках, гальмує формування толерантності, європейської ідентичності, провокує виникнення агресивних етнічних стереотипів, національної пихатості, націоналістичних настанов, що відповідають (за шкалою Л. Кольберга) нормам доконвенціональної моралі. Це заважає формуванню сучасної національної ідентичності підрастаючого покоління. Адже модерна

національна ідентичність ґрунтується на відношенні «ми» – «вони», на визнанні «іншого», і в цьому плані вона особливо співзвучна нинішній ситуації культурного плюралізму і розмаїття [114, с. 554]. Тому шкільний підручник повинен урахувати сучасний стан наукових досліджень, «олюднювати історію», висвітлювати факти коректно й неупереджено, не замовчувати, а акцентувати на протилежних поглядах і тлумаченнях, зображати історію як відкритий процес, висвітлювати не лише політичні події в контексті соціокультурного образу суспільства.

По-третє, на деміфологізацію історичної пам'яті впливає специфіка історичного пізнання. Варто зазначити, що з моменту своєї появи історичне знання не було феноменом тільки академічним чи інтелектуальним. Історичне знання та інтерес до минулого завжди обумовлювався актуальними для суспільства проблемами. Не має сумніву, історик виступає співтворцем історичної пам'яті, адже, як підкреслює Н. Дейвіс, «цілковита об'єктивність абсолютно недосяжна» [67, с. 21]. Особливості історіописання впливають на історичну дидактику, яка спираючись на новітні досягнення вітчизняної та європейської історичної та педагогічної наук, здійснює пошук нових методологічних позицій, формування на нових засадах змісту історичної освіти, упровадження нових форм і методів навчання, навчальних технологій і методичних систем. Як слушно підкреслює В. Андрющенко, у формуванні історичної свідомості молоді магістральним шляхом може бути лише шлях викорінення міфологем й збільшення частки науково доведеного, обґрунтованого історично знання, істинність якого підтверджується практикою. Найбільш ефективними формами його реалізації є історична освіта і наука» [7, с. 308].

По-четверте, проблема деідеологізації історичної пам'яті пов'язана зі співвідношенням індивідуальної та колективної історичної свідомості, привертає увагу дослідників дедалі більше. Якщо згідно із соціологічними поглядами М. Гальбвакса історична пам'ять має соціальну природу [252], то Ф. Анкерсміт наголошує на її індивідуальному вимірі. Проблема історичної пам'яті в його теорії історичного досвіду набуває ключового значення, адже саме пам'ять як індивідуальний вимір нашого ставлення до минулого починає відігравати головну роль і поступово витісняє історію як вимір колективний. Можна навіть стверджувати, – пише філософ, – що слово «пам'ять» може застосовуватися належним чином тільки стосовно того, що ми пам'ятаємо як пережите нами самими [10, с. 250]. Історична пам'ять у її суспільному вимірі є тим загальним, яке існує не інакше як у свідомості й через свідомість індивідів, у їхньому індивідуальному способі буття. Реальний процес мислення індивідів

не може здійснюватися поза колективністю, поза суспільністю, де остання виступає сутністю індивідуального буття. Особистісний смисл знань змушує розглядати історичну пам'ять в освітньому просторі в єдності її суспільного й індивідуального вимірів.

Дидактична складова особистісно орієнтованого навчання вимагає подолати у суспільствознавчих дисциплінах розрив між навчанням і вихованням, однобічне, монологічне ставлення до минулого, ствердити плюралістичне, діалогічне розуміння історії. Саме історична освіта найбільш повно здатна виконати роль невід'ємного від усіх сфер життя суспільства культурного чинника, носія інтелектуальних, моральних, національних цінностей, забезпечуючи спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього, стабілізуючи суспільство в періоди соціальних потрясінь. Історичне мислення є глибоко вкоріненим у суспільну свідомість, є елементом культурної еволюції людини [68, с. 4]. Оновлення змісту гуманітарної освіти вимагає таку зміну дидактики історичного пізнання, щоб картина минулого не була елементом державної «політики пам'яті», адже тоді вона втрачає свою достовірність, історичне повідомлення стає недоступним для адресата. Людина має особисто доторкнутися до минулого, побачити історичний зміст, осягнути думкою парадоксальне поєднання об'єктивності (як воно справді було) й умовності (людської уяви досвіду минулого).

Важливу роль герменевтика як теорія розуміння має відігравати у педагогічних практиках, адже сучасна система освіти значною мірою не відповідає потребам людини й суспільства. Б. Кримський пише: «Наша педагогіка знаходиться на найпримітивнішому рівні, який лише може бути. Вона досі використовує принцип наочності. Більше ста років тому Фрідріх Шлейермахер створив науку розуміння – герменевтику. Здавалося б, основа педагогіки... Вона існує вже ціле століття, але жоден педагог її не використовує! Багато педагогів навіть терміна такого не знають» [92].

Отже, звернення до герменевтики в історичній теорії та дидактиці історії не є випадковим. Й. Рюзен пише: «Герменевтична раціональність може передавати об'єктивний зміст культурних творінь минулого через інтерпретаційну діяльність і здатність суб'єктів історичного мислення [198, с. 53].

В освітній інтеркультурній та субкультурній комунікації надмір культурних смислів, які дитині треба навчитися розрізнявати і розуміти, конче вимагає застосування герменевтичних методів тлумачення і розуміння в гуманітарно зорієнтованій педагогіці. Адже герменевтичний підхід у вихованні як сфері прояву людської суб'єктивності, обумовлений реальними можливостями

гуманістичного світорозуміння, яке дозволить у контексті взаємодії та діалогу культури й соціального досвіду створити поле розуміння, знаходити можливості для оптимальної реалізації виховного потенціалу історичної пам'яті. Герменевтичний підхід у освіті та соціальному навчанні безпосередньо звернений до проблеми духовного виробництва актуальних особистісних моральних смислів на основі традиції рідної культури. Завдяки історичній пам'яті виникає тривимірний темпоральний простір, в якому формується здатність особистості осмислювати минуле, сучасне і майбутнє в їхньому співтворчому переплетінні. Спосіб герменевтичного пізнання дозволяє здійснити «зустріч» із минулим, сприйняти його у єдності пізнавального, етичного, естетичного вимірів, дозволяє пережити «історичне», здобути історичний досвід та побачити горизонт майбутнього. Це означає зрозуміти смисл історичного явища, враховуючи при цьому власне значення історичного явища, його історичний контекст, значення, яке надають історичному явищу нащадки, з урахуванням віддаленої тимчасової перспективи і після перебігу подій, значення, яке йому хочуть нав'язати окремі люди або соціальні групи, які прагнуть використовувати авторитет минулого у власних політичних чи ідеологічних цілях.

Інтерес до проблеми розуміння, який з'явився ще у другій половині XIX ст., не зменшується, а, навпаки, зростає у філософсько-педагогічній рефлексії у зв'язку з розповсюдженням ідеї відкритого суспільства й інтеркультурною комунікацією. Розуміння є життєвою необхідністю, проблемою кожної людини. Розуміння виступає як спосіб, процес, результат, підсумок, як образ і діяльність. Процес розуміння цілісний (як цілісна людина, світ, текст). На відміну від стратегій пояснення, стратегії розуміння спрямовані на «відкриття» смислів текстів і самих себе. Пояснення – спосіб освоєння дійсності через устанавлення зв'язку між відомим і невідомим на основі закону. Пояснення й розуміння взаємодоповнюють один одного: якщо пояснення структурне, то розуміння – цілісне. Якщо пояснення будується на основі якогось принципу чи закону, то розуміння передбачає співвіднесення суті речей у їх цілісності. Установка на розуміння (а не на відтворення, ретрансляцію навчального матеріалу) в поле смислів виключає перевірку розуміння за схемою «знаєш - не знаєш» як абсолютно неприпустима [204, с. 12, 58, 59]. Стратегії розуміння здатні природним чином включати в себе прийоми самоконтролю за рухом діалогічного розуміння.

Світ культури, насамперед культури повсякденного життя, пронизаний змістовими утвореннями, які самі, не будучи історіями, виявляють та індукують

історії через мовні, образні чи акустичні знаки, що містять, символізують, відображають історії. Зрозуміти їх можна лише у зв'язку з історіями. Імпліцитно цілі історії можуть означати окремі слова: Бісмарк – заснування німецької імперії, Бастилія – Французька революція, Освенцим – влада націонал-соціалізму, ГУЛАГ – комуністичний репресивний режим, Аврора – більшовицький переворот. Ці слова, які є одночасно назвами й символами, за визначенням Й. Рюзена, є наративними аббревіатурами. Вони дають швидше розуміти історичні передумови, тло, пояснення й аплікації в якомусь висловлюванні. Ці наративні аббревіатури чи ультракороткі історії належать до засобів комунікації будь-якого рівня – від повсякденної розмови до високостилізованої інтерпретації обставин людського життя. Наративні аббревіатури як базові поняття, до яких можна звертатися, є історичною орієнтацією в різних ситуаціях і функціях мовної комунікації. Тому вони повсякденно є ще й важливими індикаторами дієвої історичної свідомості [198, с. 88, 89]. Згадування в комунікації наративних аббревіатур викликають певні стереотипи сприйняття минулого, сигналізують історичну пам'ять, яка ввійшла в розмовну мову і не потребує розповіді про деталі історій, щоб їх зрозуміти. В українській політиці пам'яті засобами професійної історіографії, комеморації, історичної дидактики в історичній свідомості закріплювались наративні аббревіатури: Батурин, Крути, Голодомор тощо. Проте, на нашу думку, поки що лише Голодомор став укладеною в мові історією, про яку не розповідають як історію, а нагадують і використовують у комунікації як уже розказану.

У мовних складових світоглядного виховання вкрай обережно мають використовуватися ідеологічні поняття. Зокрема, поняття, пов'язані з національним розвитком спільноти, такі як «нація», «етнос», «національна ідея» мають визначатися і подаватися як проблемні. Потрібно пояснити, що «нація» не є позачасовим феноменом, вона має радше сучасне походження, аніж «споконвічне» [95, с. 14]. Варто намагатися адекватно застосовувати до кожної епохи поняття національного. Додамо також, що в шкільному наративі має пояснюватися визначення понять «національна держава», «націоналізм», «патріотизм». Стратегія примирення історичної пам'яті, щоб запобігти маніпулюванню, вимагає не використовувати високі слова «фашизм», «комунізм», «геноцид» без спеціального пояснення. Справі примирення краще сприяють історії людей, які показують складнощі особистої пам'яті, яка може цілком заперечувати колективну пам'ять.

У сучасних українських підручниках існує хаос дефініцій, що є анахронізмом ідеологічного підходу: «широкі народні маси», «експлуатовані

класи», «пригноблені селяни й міщани», «селянсько-козацькі повстання», «полонізація і католизація», «експансії католицизму», «національний ґрунт» тощо [279, с. 205, 207]. Коли згадується про спільну православну віру чи про близькість мов, то автори вживають ухильні поняття «слов'янські країни», «православний світ», «слов'янські народи» [276, с. 234]. Розуміння історії, що відривається від фактів і відкрито відхиляє інтерпретацію, викликає в учнів враження невизначеності, стає перешкодою у формуванні ідентичності.

Ідеологізація наративу є так само неприпустимою, як і прищеплення точки зору, що упорядкування й оцінка фактів потребує абстрагування. Дискусії про це є проявом демократичності педагогічної практики. Підручник має стати пізнавальним інструментом для розуміння минулого. У ньому національна культура, передусім архітектура, література, образотворче мистецтво має займати значне місце. Поруч з цією національною культурою інші культури також мають набувати дедалі більшої значущості.

Для наповнення власним смислом тих чи інших культурних текстів учителю й учню треба їх переосмислювати, включати в інший контекст, що поглибить розуміння не тільки світу минулого, а й самого себе. Морально-етичної гуманізації історичної освіти передбачається досягти, змінивши акценти у змістовій частині викладу: вводити учня в атмосферу співпереживання і співчуття, зосередивши увагу не на історії воєн й соціальних катаклізмів і конфліктів (на чому досі будувалася вся європейська історія), а на «культурі миру» – на повсякденному житті людини. Значні новації пропонуються і з суто аналітичного боку: запровадження нових, зокрема, ігрових методик має навчити учня розрізняти факт і погляд на факт, розуміти суб'єктивний характер будь-якої інтерпретації історичного феномена, події чи особи, формулювати незалежні судження тощо.

У сучасній історичній дидактиці важливо подолати величезний розрив між раціональною і емоційно-чуттєвою сферою. Зустріч із минулим має бути глибоко особистісною, душевною й натхненною. Вона розбурхує розум, порушує уяву, будить від повсякденності. Силою емоційних переживань, через механізм «ототожнення» вона «укорінює», «прив'язує» до світу, до життя, до рідної країни і свого майбутнього. Головна стратегічна мета історичної освіти полягає в тому, щоб забезпечити через пізнання минулого, перш за все, бажання «зустрітися» із самим собою, зі своїм духовним світом, а отже, зі своєю особистістю.

Як показує досвід, завдяки герменевтиці актуалізується критичне мислення й естетичні почуття. Історична пам'ять в герменевтичному аспекті

осягається як смислова структура людського життя в суб'єктивній формі його вираження, з утіленими в ньому цінностями, нормами, ідеалами. Отже, герменевтика стає дійовим інструментом осмислення феномена історичної пам'яті, її формування, подолання ідеологізації.

Показово, що герменевтичний підхід у здійсненні інтерпретації історичної пам'яті та як механізм її формування раціональне знання поєднує з естетичним, символіко-образним осягненням основ людської історії. Мистецтво не тільки відображає об'єктивну реальність, але й формує певну уяву про минуле. На жаль, як зазначав Г.-Г. Гадамер, часто «виховання мистецтвом стає вихованням для мистецтва. Місце справжньої моральної та політичної свободи, до якої покликане готувати мистецтво, заступає створення «естетичної держави», що цікавиться мистецтвом освіченого суспільства» [42, с. 127, 128]. Мистецькі пам'ятки і твори мають слугувати джерелами розуміння історичного часу, а не засобами ідеологічного впливу. Людина через естетичний досвід долучається до культури, до чистих джерел духовності свого народу. Світоглядна глибина і духовна наповненість минулого стає своєрідною трансценденцією у сферу вищих цінностей, у людини відбудовується ієрархія життєвих цінностей. Повернення до культурних витоків сприятиме подоланню історичного невігластва і національного безпам'ятства молоді. Безумовно, під впливом емоційно-образного пізнання, що включає почуття, уяву, увагу, сприйняття, людина відшукує історичну правду, долучається до світу культури, історичної пам'яті.

Водночас, щоб уникнути непорозуміння, зауважимо принципову доповнюваність естетичного виховання морально-етичним вихованням, що має лежати в основі сучасної стратегії національно-патріотичного виховання.

Часто в практиках світоглядного виховання патріотизм розуміється як освітня мета, проте деідеологізація історичної пам'яті неможлива без прищеплення навичок самостійного критичного мислення, яке перетворює молоду людину, за визначенням Н. Яковенко, зі «споживача готової інформації в Homo Disputator'a» [279, с. 204]. Розуміння культурних значень історичної пам'яті вимагає бачення історичного руху не тільки в предметі дослідження, але і в самих актах його розуміння. Інакше кажучи, тільки включення в історичну свідомість критичного ставлення до власної історії можна сподіватися на досягнення об'єктивного розуміння минулого. При відсутності такого критичного ставлення виникають спотворені форми розуміння, відбувається ідеологізація минулого.

Дотримання лінійного, телеологічно зорієнтованого викладу подій минулого, відсутність систематичного звернення до джерел і брак

документальних свідчень у навчальній літературі, запрограмований із самого початку авторитет тексту, що не підлягає ніякому сумніву, спотворюють історичну пам'ять, адже позбавляють учня критично мислити, давати власну історичну оцінку. Додомо також, що іноді закономірна відмова педагогів від ідеологічної орієнтації у вихованні та навчанні нерідко парадоксально поєднується з прагненням спиратися на існуючі соціальні настанови і стереотипи.

Безперечно, професійна компетентність учителя вимагає високого рівня професійних знань та особистісних моральних якостей, адже виховання історичної свідомості, патріотизму не зводиться до простої передачі підростаючому поколінню певної сукупності знань, соціально-культурного досвіду. Перш за все професійна компетентність знаходить прояв у появі нових вимірів моралі розуму. Викладання багатьох суперечливих сторінок історії людських діянь змушує відмовитися від однозначності, національної упередженості в оцінці й інтерпретації подій минулого, орієнтуватися на плюралістичні інтерпретації історії, на розрізнення культурно-історичних традицій, пояснювати історичний контекст подій. «Кожну історичну подію, кожна велику й малу трагедію, – зауважує М. Попович, – треба не тільки оцінити, – слід іще й пояснити, як вона стала можливою [179, с. 10]. Саме це дозволить розсунути часові рамки події, усвідомити суперечність історії, набуті й осмислити історичний досвід. Й. Рюзен слушно зауважує, де історичне пізнання вкорінене в колективній і культурній пам'яті, там міститься раціональність формування історичного змісту. Критика історичного пізнання не повинна розчиняти змістовності згадуваного минулого, а навпаки, цей зміст вона як фільтр може перетворити на «раціональний» [198, с. 52, 53].

Таким чином, вимога деміфологізації та деідеологізації історичної пам'яті у виховних практиках, пошук рівноваги соціальної та антропологічної складових у освіті актуалізують роль історичної пам'яті як освітньої інтеркультурної та субкультурної комунікації, завдяки якій досягається співвідношення традиційної раціональності (національно-культурних цінностей) та етичної раціональності (загальнолюдських цінностей). Інтеркультурний освітній діалог у сучасних освітніх і виховних практиках є засобом перевірки у процесі дискусії обґрунтованості претензій історичної пам'яті на істину, що є важливою складовою виховання національної свідомості особистості, яка здатна бачити існуючі національні проблеми і мати бажання до їх розв'язання на основі принципів справедливості та взаєморозуміння.

Використання духовно-морального ресурсу герменевтики активізує виховний потенціал традиції у вигляді виховання різних компетенцій:

перетворювально-предметних (здобуття критичного мислення, історичного досвіду, знань, умінь, навичок, здібності у пізнанні, мовленні, художньо-творчій діяльності), аксіологічних (ціннісні орієнтації, ідеали, переконання, інтереси), комунікативних (морально-етичні якості, особистісні властивості). Проте фокус історичної дидактичної теорії завдяки герменевтиці як теорії та методології у педагогічній практиці спрямовується передусім не на канон історичного змісту, а на суб'єкт навчання. Тому герменевтичний метод як засіб знаходження світу, а не вивченням відомого, має допомогти людині стати особистістю, сформувати ідентичність, знайти своє місце у світі завдяки власній творчості, проєкції власного світу й досвіду на траєкторію розвитку культури.

Таким чином, утілення в життя смислів національної ідеї вимагає виховання національної історичної пам'яті на засадах педагогіки толерантності, демократичного світогляду. Лише концептуальний підхід, що розглядає історію суспільства у цілісності етнічної різноманітності, робить можливим виховання патріота на засадах толерантності та поваги до Іншого. Вивчення історії громадянського суспільства формує почуття національної гідності, громадянський патріотизм, складниками якого виступають етнокультурний і регіональний патріотизм. Смілове оновлення національної ідеї на засадах національних і громадянських цінностей у виховних і дидактичних практиках сприяє наступності поколінь на основі міжпоколінної справедливості.

2.3 Історична компетентність у світоглядному вихованні особистості

Тісний і суперечливий взаємозв'язок потужних глобалізаційних, національно-державних, етнічно-культурних процесів, внутрішня суперечливість наративів, конкуренція геополітичних доктрин й ідеологічних настанов ускладнюють і загострюють проблему соціально-політичного, національно-культурного, життєвого самовизначення особистості. У зв'язку з цим відчувається нагальна потреба формування в особистості здатності виробляти власні світоглядні переконання та оціночні критерії на основі усвідомленого ставлення до історичної спадщини. Ситуація потужної світоглядно-цивілізаційної кризи, в якій опинилося українське суспільство, завдання щодо його духовного оновлення та демократичного розвитку, необхідність подолання розриву культурної спадкоємності в соціальному вимірі та індивідуальному світогляді значної частини молодого покоління висувають особливі вимоги перед сферою освіти як одного з пріоритетних чинників виховання на прикладах історичної спадщини соціально зрілої, гармонійної, цілісної особистості і національно-

свідомого громадянина. Саме необхідність в історичному мисленні як засобі світоорієнтування та буттєвої адаптації у динамічному, постійно ускладнюваному світі, подолання наростаючої світоглядно-ціннісної розгубленості вимагає докладного дослідження освітньо-виховного ресурсу історичної компетентності у світоглядній культурі особистості.

Дослідження історичної компетентності у проблемному полі гуманітарного знання та світоглядному вихованні охоплюють широке коло світоглядних, філософських і педагогічних проблем і мають переважно міждисциплінарний характер, тяжіють до створення соціокультурних синтезів.

Питання змісту та організації історичної освіти на основі компетентнісного підходу, формування предметно-історичних компетенцій особистості досліджують в рамках історико-педагогічної парадигми К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Турянська, О. Удод та ін.

Філософське осягнення феномену історичної компетентності має свої особливості. Якщо педагогіка, передусім, вивчає педагогічні технології та засоби формування історичної компетентності, то філософія освіти визначає принципи, норми, стандарти, ідеали, іншими словами, засади та умови формування історичної компетентності, а також співвідношення їх з педагогічними механізмами, що практикуються. В умовах утвердження гуманістичної парадигми освіти і виховання, філософська рефлексія феномену історичної компетентності відбувається у межах світоглядного культурно-антропологічного підходу, що дозволяє розкрити людиновимірність і культурну визначеність історичної компетентності, посилює значення результату освітньо-виховних практик, спрямованих на її формування. За такого методологічного підходу до освітньо-виховної діяльності, як підкреслює В. Загороднюк, світогляд характеризується не лише як система поглядів людини на світ і її місце в ньому, але й як спосіб духовно-практичного відношення людини до світу [241, с. 368, 369].

Історичну компетентність у контексті проблеми світоглядної культури особистості та з позицій філософсько-педагогічної антропології розглядають В. Андрющенко, С. Клепко, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, О. Микитюк, В. Пазенок, І. Предборська, Н. Радіонова, З. Самчук, І. Степаненко, М. Триняк та ін. Зміна освітньої парадигми з принципу адаптивності на принцип компетентності актуалізує антропологічну якість історичної компетентності як різновиду життєвої компетентності особистості. У докладному дослідженні М. Степаненко [214] розглядаються концептуальні засади і соціальні виміри

життєвої компетентності в соціокультурних аспектах людського життя (антропологічних, особистісних і соціальних).

Виховання завжди є цілеспрямованим процесом, який орієнтує на досягнення визначеної мети як ідеального передбачення результатів процесу. Формування історичної компетентності як мети світоглядного виховання ґрунтується на компетентнісному підході, який висуває на перше місце формування не інформованості, а вміння вирішувати практичні проблеми, які виникають в процесі життєвого самовизначення, пізнання і пояснення явищ соціальної дійсності, взаємовідносинах людей, в етичних нормах, при самооцінці вчинків, в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини. Освіта та виховання, як організовані та цілеспрямовані процеси, відіграють провідну роль у формуванні цілісного світогляду особистості. Як зауважує, окреслюючи світоглядні орієнтири адекватного аналізу визначальних викликів освітньої сфери, З. Самчук, «сучасне освітнє середовище має формуватися на світоглядному підході, за якого людина адекватно враховує стан природних і культурних ресурсів, знання та інформацію, ціннісні орієнтири, взаємини з іншими людьми, соціальну дійсність, культурно-освітнє середовище» [203, с. 16]. Під світоглядним вихованням особистості у цьому контексті розуміємо виховання громадянськості, утвердження високих моральних ідеалів, естетичних почуттів, формування гармонійної розвиненої особистості, активної життєвої позиції.

Світогляд особистості зазвичай має суспільну природу і практичну спрямованість. Відомий український філософ, засновник Київської світоглядно-антропологічної школи академік В.І. Шинкарук розуміє світогляд як форму «суспільної самосвідомості людини, крізь призму якої вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце і призначення у світі» [267, с. 13]. У даному визначенні світогляду фокусується увага на активності людини, її здатності до творчого, осмисленого відношення до світу, освоєння життєвого світу відповідно до своїх уподобань, цілей, сенсожиттєвих орієнтирів. У цьому контексті виразної актуальності набуває історична компетентність як інтегративна якість, що є стратегією й одночасно критерієм розвитку світоглядного виховання, інтегративним показником цілепокладання, процесу і освітнього результату. Як бачимо, історична компетентність і світогляд мають органічну єдність. Історична компетентність є складовою світогляду, певним способом духовно-практичного освоєння світу, формою індивідуального самоусвідомлення і самовизначення особистості.

Під історичною компетентністю ми розуміємо інтегративну морально-етичну якість світоглядного самовизначення особистості, що характеризує здатність особистості усвідомлено ставитися до історичної спадщини як частини культурного капіталу людини й нації, формувати соціально-моральну позицію, що об'єктивується у патріотизмі, громадянській активності та буденній життєдіяльності, здійснювати осмислений, а отже, відповідальний вибір майбутнього нації, держави та людства у цілому.

Світогляду кожної людини притаманні як індивідуальні, так і суспільні характеристики, оскільки в процесі соціалізації вона засвоює суспільні знання, історико-культурні, соціально-політичні, моральні, естетичні цінності, морально-етичні норми соціальної діяльності. Іншими словами, формування історичної компетентності у світоглядному вихованні є складним процесом інтеріоризації та екстеріоризації соціально-історичних знань, цінностей і досвіду.

Історичне знання, яке втілюється в практику, має комплексний характер, ґрунтується на різних ідеалах раціональності, адже світогляд сучасної людини відображає складні процеси історико-культурного розвитку суспільства та духовно-практичного життя людини, екзистенційність, розмаїття вимірів історичного буття, кожен із яких визнається самоцінністю.

Історична компетентність, як смисложиттєве відношення «людина – світ історії», містить три рівня інтеріоризованих світоглядних історичних знань – світовідчуття, світосприйняття та світорозуміння історичної реальності як певної цілісності [23, с. 249]. Не можна заперечувати того факту, що освіта є головним постачальником раціональних смислів у світоглядну культуру особистості. В процесі і в результаті засвоєння історичних знань закладаються основи теоретичного світогляду. Втім, недоречно применшувати значення образно-емоційного сприйняття у світоглядному осмисленні історичного процесу, адже на екзистенційному рівні історичне знання стає світоглядним переконанням особистості лише тоді, коли знання торкаються емоційної сфери людини. Водночас, варто ще раз підкреслити, що в процесі і в результаті засвоєння історичних знань закладаються насамперед основи теоретичного світогляду. Тому провідним, домінуючим світоглядним виміром у сформованій історичній компетентності виступають вже не світовідчуття та світосприйняття, а світорозуміння. Історичне світорозуміння є рівнем світогляду на якому відбувається конкретизація історичного світосприйняття, що перетворює його в вищий рівень організації світогляду. Історична компетентність як вираження раціонального рівня світогляду дозволяє надати людині ціннісні орієнтації

виборі у життєвих ситуаціях, сформувавши усвідомлені мотиви для соціальної та громадянської активності.

Складовою історичної компетентності стають лише ті знання, які виховують світоглядну культуру особистості. Адже здобуті знання мають відповідати етичній самосвідомості особистості, а також етичним цінностям і ціннісним установкам суспільства, соціально-культурним зразкам. Як слушно підкреслює В. Кремень: «Світогляд вбирає в себе знання тільки узагальнені, тобто правильні для широкого класу явищ. Світоглядні знання допомагають нам орієнтуватись у світі цінностей: «добре – погано», «шкідливо – корисно», «прекрасно – потворно», «розумно – безглуздо» тощо» [128, с. 21]. Відтак, сутність сучасного процесу світоглядного виховання складає не лише збагачення особистості історико-культурними знаннями, а всебічна підготовка до життєдіяльності в глобальному та національному просторах, формування толерантного і гуманістичного світогляду, системи культурно-національних та загальнолюдських цінностей.

Як бачимо, у світоглядному вихованні особистості формування історичної компетентності не зводиться до світорозуміння як суми історичних фактів, історичні знання у світогляді мають усвідомитися і перетворитися на систему морально-етичних цінностей. Останні є необхідною передумовою світоглядного самовизначення особистості у структурі соціального буття. Сукупність історико-культурних цінностей внутрішньо організовує зміст свідомості суб'єкта, надає необхідної спрямованості. Л. Нагорна підкреслює, що історична компетентність є свідомісним фундаментом раціональних дій у повсякденному житті [165, с. 274]. Соціальну та громадянську поведінку особистості визначають світоглядні переконання, у яких усвідомлене світоглядне історико-культурне знання втілюється у соціально-культурні дії. З іншого боку, соціально-культурні дії мають фундаментом соціально-історичні цінності, які виконують функцію ціннісних орієнтацій, що спрямовують діяльність та соціальну поведінку в особистості і поділяються нею.

Отже, формування історичної компетентності як активного духовного чинника, що забезпечує освоєння та зміну людиною соціально-культурного світу, розгортання її особистісного потенціалу є різноступеневим конкретним і предметним виховним процесом, який спрямований на творення цілісного теоретичного світогляду особистості як системи ціннісно-орієнтаційних історико-культурних знань, світоглядних уявлень, морально-етичних цінностей та світоглядних переконань.

Світоглядне виховання змінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших культурних факторів. Умови сучасного динамічного соціально-культурного буття висувають перед світоглядним вихованням вимогу нерозривної єдності, активного взаємозв'язку та взаємоперетворення історико-культурних цінностей, світоглядних переконань та соціальних дій особистості, що стають соціально-продуктивними. Така орієнтація світоглядного виховання на розвиток індивідуальних форм поведінки та дій особистості, які узгоджуються з культурними надбаннями суспільства, як підкреслює М. Култаєва, створює, зрештою, потенціал для розгортання культурної еволюції, тим самим забезпечуючи безперервність цивілізаційного процесу [143, с. 113]. Урізноманітнення стратегій світоглядного виховання на основі плюральності актуалізованих історико-культурних смислів забезпечує зв'язок цивілізаційних перспектив людства і життєвих перспектив особистості.

Отже, формування історичної компетентності є важливим чинником світоглядного самовизначення особистості. Взаємозв'язок історичної компетентності та світогляду як форм духовно-практичного засвоєння світу та суспільної самосвідомості особистості забезпечує інтегративна цілісність їх структури, яка включає конкретні усвідомлені історичні знання, світоглядні переконання, ціннісні орієнтації. Ідеальною моделлю світоглядного виховання має стати якісний історико-культурний базис ціннісно-орієнтаційного гатунку, який утворює антропологічне підґрунтя для реалізації життєтворчого потенціалу особистості.

2.4 Трансверсальність світоглядного виховання

Багато суспільств, особливо на пострадянському просторі, переживають процес становлення національної ідентичності, який відбувається у транснаціональних інтеграційних контекстах. Завдання демократизації та гуманізації української освіти, збереження її національної змістовності та забезпечення модерної спрямованості потребує виваженої освітньої стратегії, спрямованої як на збереження національної культури, так й на модернізацію традиційних механізмів соціальної і культурної спадкоємності.

Суспільний запит на гуманізацію суспільних відносин, що проявляється в педагогізації соціумів та їх трансформації у суспільство знань, вимагає від держуправлінців, філософів, педагогів, відповідальної громадськості особливої уваги до конститутивної ролі національної історичної пам'яті у процесах становлення нової педагогізованої соціальної реальності. Адже, чим більше

пришвидшується рух єдиної історії глобалізованого суспільства та національно організованих соціумів, тим більше стає очевидним, що реалізація освітніх реформ та виховних стратегій будь-якого рівня – національного (наприклад, національний проект «Нова школа») чи транснаціонального (глобально орієнтований проект «Освіта без кордонів», концепція Кена Робінсона «Школа майбутнього» [195] та інші) – буде позбавлена реалістичної основи та приречена на поразку без урахування взаємовідносин між старим і новим, конкретних культурних контекстів та історично обумовлених соціальних, культурних, субкультурних, інтеркультурних взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Структурування освітнього простору та залучення широких верств населення до конституювання педагогізованого суспільства (наприклад, проект освіта протягом життя), що об'єктивно мають характер соціальних експериментів, вимагають залучення історично перевірених механізмів селекції, під якими розуміються світоглядна культура, традиція та історична пам'ять як транслятор світоглядної традиції (насамперед національної традиції) у комунікативному ланцюгу поколінь.

У складно структурованому суспільстві, якими є суспільства пізнього модерну, історична пам'ять як на національному, так і на глобальному рівнях, на рівнях субкультур повинна мати здатність поєднувати різні культурно-історичні смисли і коди сучасних культур та субкультур та тих, що були колись, та уможливлювати інтеркультурну комунікацію (переходи) між ними. Такий феномен семантичної деверсифікації історичної пам'яті можна пояснити, спираючись на запропоновану В. Вельшем модель трансверсального розуму (*transversale Vernunft*), який здійснює переходи і наводить мости між своїми репрезентаціями і різними типами раціональності. Розум, підкреслює німецький філософ, «не пропонує готових мірок, щоб усе міряти ними, натомість аналізує у цій експлікативній справі конституцію і внутрішні домагання наявних раціональностей, він тут уникає декретів, а замість того експлікує, артикулює, порівнює, щоб таким чином виправити перекручення в саморозумінні окремих форм раціональності, а також щоб виявити прогалини у профілі національності, спонукаючи до цього і сприяючи розробці подальших царин раціональності. Розум є метараціональною здатністю, причому суттєво інтернаціональною. Його цариною є переходи [37, с. 285]. Цей розум уміє поводитися з розбіжністю і тотожністю, не віддаючи переваги із самого початку тій чи іншій стороні.

Концепція трансверсальності педагогічного розуму, що здійснює переходи між різними формами (стратегіями) світоглядного виховання, підсилює і прояснює людинотворчі смисли культурної традиції.

В останні десятиліття у філософії освіти і в цілому у гуманітаристиці намітився культурологічний поворот. Він був обумовлений не тільки потребою переосмислення релевантності філософської традиції в нових соціокультурних умовах, а й намаганням визначити культурно-антропологічні наслідки прискореного потоку культурних інновацій різного рівня, встановити їхній вплив на формування людини, на її життєві стратегії і зрештою – на долю людської цивілізації [140, с. 147, 148].

Досліджуючи феномен пам'яті, С. Пролєєв виокремлює універсальні її значення, які властиві будь-якій конкретній культурі, однак, зауважує, що різні суспільства пам'ятають по-різному. Відомий учений пише: «В цих відмінностях структури, механізму і спрямованості пам'яті вочевидь виявляє себе різниця культур» [187, с. 11]. Представники культурної антропології (Рут Бенедикт, Маргарет Мід, Броніслав Маліновський, Кліффорд Джеймс Гірц та ін.) вивчаючи поведінку людини та результати її діяльності, концентрували свої зусилля на аналізі конкретних культур, а також узагальненні етнографічних даних з метою виявлення культурних феноменів і стійких формотворень, а також структур, що відповідають людській природі та пояснюються через її властивості. Основою і запорукою необмежених можливостей людської креативності, на думку представників культурної антропології, виступає людська недосконалість, яку компенсують творіння культури, а також свобода – універсальна передумова всякої творчості і збереження її результатів у формі культурного плюралізму. Культурна антропологія вивчає творчу природу людини, яка одночасно визначається як творець і творіння культури [242, с. 315, 316] Засновник інтерпретативної (символічної) антрополог К. Гірц своїми дослідженнями продемонстрував, що культура має символічну форму, по суті, складається з безлічі ієрархічно розташованих мереж, які складаються із значень слів, концептів, інших символічних форм. На думку дослідника, етнографічна наука має інтерпретувати смисли, здійснювати так званий «щільний опис» мережі смислів і контекстів життєвого світу, а антропологія має розширювати людський дискурс [48]. В такий постановці питання історична пам'ять як транслятор традиції пов'язана з об'єктивним і суб'єктивним, предметно-речовим і духовно-смысловим. Її сутнісну визначеність відображають концепти «свобода», «творчість», «людина», «культура», «комунікація».

Історична пам'ять є соціальною пам'яттю поколінь, спільнот, соціальних груп і численних субкультур (вікових – дітей, підлітків, дорослих; молодіжних, професійних тощо). Важливим для дослідження виховного виміру історичної пам'яті є методологічне зауваження, що дорослі і діти навіть у межах спільної

культури виступають представниками різних субкультур [139, с. 158]. Ґрунтована на історико-культурному досвіді та комунікації груп історична пам'ять має відношення до дійсності та можливості, статичності та динаміки, має просторові та темпоральні характеристики.

Все більше сучасних соціальних філософів, педагогів, соціологів, політологів схилиється до думки, що майбутня культурна конституція суспільств, а також індивідуумів все більше буде поєднувати у собі елементи різноманітних культур. Тому ідентичності будуть охоплювати як спільне, так й те, що їх розрізняє. Отже, вони будуть ставати придатними для все більшої комунікації між собою, в порівнянні з попередніми ідентичностями [37, с. 9]. В. Вельш пише: «Думки постмодерної теорії спрямовані за межі такої комбінації відмінного і спільного, як то є характерним для сучасної та майбутньої транскультурності. Вона протиставляє себе не лише старим, але й новим уніфікаціям – також й тим, котрі загрожують в добу «глобалізації» [37, с. 9]. Вчений пропонує концепцію «перехідного розуму», який «виходячи за межі форм раціональності, він одночасно залишається зв'язаним із ними, тому його синтези залишаються частковими, а його процеси – множинними», «він не долає плюральності, а лише усуває її апорії. Він показує значущість плюральності як форми розуму» [37, с. 273]. Трансверсального розуму (transversale Vernunft) здійснює переходи і наводить мости між своїми репрезентаціями і різними типами раціональності.

Філософсько-педагогічна рефлексія над історичною пам'яттю у світоглядному вихованні, спираючись на модель трансверсальності розуму, враховує як розбіжність, так і тотожність, як відмінність, так і єдність між соціально-політичними і морально-етичними смислами у різних стратегіях національно-патріотичного виховання; через рефлексію над межами, переплетеннями і горизонтами цих смислів історичної пам'яті розв'язує протиріччя між ними. Філософсько-педагогічний розум починає аналіз міжкультурної комунікації в освітньому просторі із ситуації розбіжності смислів історичної пам'яті, але потім акцентує увагу на здатності «перекидати мости» (В. Вельш) між ними. Такий погляд на історичну пам'ять забезпечує можливість взаємопереходу між різними аспектами національно-патріотичного виховання.

Згідно з концепцією трансверсального розуму проблема суб'єкта історичної пам'яті є не першорядною, а вторинною. Їй передують диференціація типів і вимірів історичної пам'яті. Сучасна плюралізація уявлень про минуле не вимагає від суб'єктів (академічної науки, соціальних груп, інститутів, окремих особистостей) розширень і множинної перспективи. «Вони, – пише В. Вельш, –

одночасно окреслюють новий тип розуму, який є спільником такої плюральності, одночасно виступаючи за єдність суб'єктів, які потребують його для спілкування з нею у вигляді форми єдності перехідного розуму... Тільки такі суб'єкти, що здатні не стільки панувати, скільки робити переходи, спроможні упоратися з дійсною конституцією раціональності і виробити відповідну практику розуму» [37, с. 298]. Користуючись даною логікою, можна стверджувати, що у ситуації культурної диференціації національної історичної пам'яті, коли жоден із актуалізованих її смислів не може мати перевагу у порівнянні з іншими, окреслена концепція дозволяє у освітньому і виховному просторі актуалізувати синтезуючу роль історичної пам'яті як освітньої інтеркультурної та субкультурної комунікації.

Зважаючи на посилення соціальних і культурних диференціацій, парадоксальність та суперечливість особливостей сучасного досвіду спільнот, груп і субкультур, трансверсальність як метараціональна здатність, властивість комунікативної («належної») історичної пам'яті означає, що вона «не пропонує готових мірок, щоб усе міряти ними», натомість аналізує у цій експлікативній справі (об'єктивації пам'ятей груп у інтеркультурній комунікації) конституцію та внутрішні домагання наявних раціональностей.

Ми виділяємо естетичний, політичний, когнітивний, релігійний смислові блоки світоглядного виховання.

В естетичному вимірі культури історична пам'ять з'являється у мистецьких формах: літературі і художньому мистецтві, кінематографі, музичному, танцювальному мистецтві, пам'ятниках, музейних експозиціях, виставках, сакральних спорудах, могилах пращурів. В. Андрющенко пише: «Поза культурою освіта, наука і виховання не можуть існувати взагалі. З літературних і мистецьких джерел людина інколи може запозичити більше знань про історію, ніж з десятка, а може, й сотні підручників чи науково-історичних розробок» [7, с. 308].

Історична культура як складова світоглядної культури має виявляти історичне в естетичному, а не естетичне в історичному й демонструвати його як щось вагоме для специфічної діяльності історичної свідомості в царині пам'яті [198, с. 124].

Виховання історією на основі чуттєвого сприймання розпалює уяву, споглядання і творчість, прищеплює естетичний смак. Закріплена в традиціях, художніх образах і теоріях, обрядах, історична свідомість дає змогу людині, спільнотам і людству узагальнити історичний досвід, здобути особистий смисл [125, с. 17]. У практиках виховання потрібно активізувати перформативну

значущість (те, що пов'язане із красою) традиції. Як зазначає І. Зязюн, сучасна школа слабо виконує одне з головних завдань – передавання учням досвіду ціннісно-естетичного ставлення до дійсності, що знижує, примітивізує і нівелює культурні орієнтації школярів [93, с. 8]. Водночас, варто пам'ятати, що сила уяви естетичного тільки тоді історична і лише упродовж того часу, упродовж якого вона пов'язана з досвідом минулого, або краще, коли: опрацьовує цей досвід у собі, але не тоді, коли його переводить у творення «чистих» штучних проектів, не ґрунтованих на досвіді [227, с. 129]. Спостерігаємо парадоксальну ситуацію, плюральність епохи постмодернізму надає людині можливість вільного вибору з багатьох світоглядних альтернатив, пропагується свобода соціального й екзистенціального вибору, але водночас digital-реальність намагається замінити реально існуючі соціальні відносини штучною фрагментарною реальністю. Проте, як зауважує Й. Рюзен, свобода своєю чергою спирається на задані змісти (традиції), до яких вона звертається, якщо зміст був змістовним [198, с. 61]. Немає сумніву, у світлі постмодерністської критики просвітницького поняття розуму, логосу, універсальних принципів моралі, універсальних норм існує загроза заміни категорій теорії та практики етико-політичного дискурсу категоріями естетики. Якщо в естетичному вимірі не сприймаються змінені умови життєвого світу, пам'ять міфологізує минуле. Як підкреслює В. Вельш, естетична раціональність може перетворитися на політичну параною, якщо вона не бачить свого історичного часу [37, с. 279].

Безумовно, культурні та виховні процеси завжди розгортаються в певному державному полі і не можуть розглядатися як цілком політично нейтральні. Політичний вимір історичної пам'яті полягає в тому, що історична пам'ять виступає засобом конституювання і підтримання державної влади. У громадянському суспільстві виховання правової культури, поваги до Конституції, законодавства, державної символіки визначають зміст демократичного виховання. Оперування ж історичною пам'яттю у стратегіях тоталітарного чи етноцентричного виховання створює конфлікт між особистими спогадами (автобіографічною пам'яттю) й офіційними репрезентаціями минулого. В умовах колоніальних і тоталітарних (авторитарних) режимів такий спосіб оперування історичною пам'яттю перетворює її на репресивний дискурс, сприяє відчуженню людини від традиції минулого, викликає у неї почуття самотності, самоізоляції, стає причиною глибоких переживань. Додамо також, що тиск на історичну пам'ять владних соціальних груп, нехтування іншими вимірами історичної пам'яті на користь політичної інструменталізації

уніфікують її до коротко- і середньотривалої прагматизованої пам'яті з елементами міфотворчості.

У когнітивному вимірі виховний потенціал історичної пам'яті у модерних суспільствах реалізують здебільшого через історичну науку та освіту. Як наголошує В. Андрющенко, що систематизовані знання все ж забезпечують не література і мистецтво, а історична наука й побудована на ній історична освіта молоді в школі, ВНЗ, інших закладах освіти [7, с. 308]. Водночас, зазначимо, якщо історичний зміст свідомості формується лише завдяки когнітивним елементам світоглядної культури, історична пам'ять перетворюється міф, а виховні практики набувають репресивного характеру.

У релігійному смисловому блоці сакральна історична пам'ять зачіпає глибинні й сокровенні пласти свідомості, концентрує культурно-історичний досвід релігійної спільноти, містить довготривалу історичну пам'ять. Р. Козеллек в теорії часових пластів виділяє християнський час в окремий «трансцендентальний» часовий пласт, який виходить за межі поколінь, оскільки охоплює набутки досвіду, властивого різночасовому існуванню поколінь і є базовим для суспільства: релігійні або метафізичні істини, котрі ґрунтуються на фундаментальних висловах, що зазнають постійних модифікацій протягом тисячоліть, однак, завжди можуть бути активовані пам'яттю – навіть попри ту обставину, що не всі люди поділяють їх [113, с. 40]. Особлива відповідальність на релігійний вимір історичної пам'яті покладається у наш час, коли у суспільстві посилюється беззмістовність, поглиблюється світоглядний розлад, розчиняються ідеологеми минулого й теперішнього. Релігія має універсальні ідеали добра, стверджує імперативи, які структурують реальність, вносять у свідомість людини життєствердні світоглядні орієнтири. Позитивне значення релігії полягає в протистоянні аморалізму й етичному релятивізму. Варто враховувати, що в поліетнічних і поліконфесійних державах, для якої характерна світоглядна і релігійна диференціація, вибіркова сакралізація історичної пам'яті, заважає процесу утвердження міжконфесійної та міжнаціональної злагоди. Інструменталізація пам'яті на підставі настанов етики переконань і служіння формує конвенціональний патріотизм.

Проблема єдності множинних вимірів історичної пам'яті є дуже важливою для філософії освіти. Естетичний, політичний, когнітивний, релігійний виміри історичної пам'яті у освітньо-виховному просторі переплітаються, проникають один в одного, якщо переважає будь-який із цих вимірів, освітньо-виховний потенціал історичної пам'яті зазнає спотворень. Отже, ці виміри у виховних і освітніх практиках мають існувати у відносній автономності і водночас повинні

бути поєднані у критичному взаємозв'язку. Трансверсальність світоглядного виховання дозволяє створити ситуацію комплементарного поєднання різних культурних практик відтворення минулого, що забезпечує недоторканість дії соціального механізму селекції смислів традиції.

Отже, світоглядне виховання не може зводитися до одного аспекта: когнітивного, естетичного чи політичного. Історична пам'ять як транслятор традиції реалізує свою трансверсальність у світоглядному вихованні через підключення моральних смислів традиції до різних освітніх і виховних комунікацій. Процесуальна інтерпретація єдності і різноманітності смислів традиції дозволяє динамізувати зв'язок між естетичними, політичними, когнітивними, релігійними вимірами історичної пам'яті соціумів і переглянути акценти у змісті й організаційних формах світоглядного і національно-патріотичного виховання.

2.5 Семантика і напрями національно-патріотичного виховання

Відомо, виховання в цілому і національно-патріотичне виховання зокрема, є цілеспрямованим процесом, який орієнтує на досягнення визначеної мети як ідеального передбачення результатів процесу, проте сучасне майбутнє, як зауважує багато сучасних дослідників, є принципово невизначеним і небезпечним. Так, зокрема нова еволюційна педагогіка ставить під сумнів цілеспрямованість виховання і навчання підростаючого покоління, адже цілі стають рухомими і нестійкими [143, с. 120]. Кожне нове покоління має критично осмислити власну традицію та свідомо підключитися до неї.

Метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян. Ідеалом виховання виступає різнобічно і гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку і самовдосконалення. Розширення ціннісно-смилового наповнення національно-патріотичного виховання у сучасних соціокультурних контекстах потребує звернення до його теоретико-методологічних основ.

Теоретичні засади національно-патріотичного виховання досліджувалися в працях І. Бега, А. Бойко, В. Бондара, О. Гриви, С. Клепка, С. Гончаренка, П. Кононенка, В. Лозової, Н. Мосейчука, Г. Тронька, О. Савченка, О. Сухомлинської, І. Шеремет та інших науковців, які у вітчизняній педагогіці

виділяють стратегії національного, громадянського, морального, правового виховання, що є складовими національно-патріотичного виховання.

На відміну від наукових досліджень загальних проблем освіти й виховання, теоретичне обґрунтування стратегій національно-патріотичного виховання визначається не тільки предметом і методом, а й метою. У такій перспективі вони орієнтовані здебільшого на контрфактичність, на загальне уявлення про бажаний стан речей, якого слід досягти. Іншими словами, філософсько-педагогічна рефлексія тут базується на аналізі наявної соціокультурної ситуації, прогнозуванні і проектуванні майбутнього.

Аналіз існуючої семантики національно-патріотичного виховання у сучасній науковій і навчальній літературі [22; 41; 110; 148; 219; 230; 231; 259; 261] показав, що більшість визначень національно-патріотичного виховання так чи інакше зводяться до двох варіантів. У першому – громадянське виховання і національне (фактично етнічне за змістом) виховання визнаються як окремі, рівноправні напрямки виховання, у другому, – в залежності від теоретичного підходу, визнається підпорядкованість цих напрямків виховання одне одному. Додамо також, що поняття «національно-патріотичне виховання» в окремих концепціях і наукових дослідженнях набуває різних значень залежно від того у рамках якого теоретичного підходу його розглядають, мислення авторів (автора), певної ідеології тощо. Тому, на наш погляд, зміст національно-патріотичного виховання часто набуває функціонального (інструментального) значення, виступає певним засобом досягнення політичних (ідеологічних) цілей.

Питання взаємовідношення політичного (громадянського) і національно-культурного (етнічного) вимірів національно-патріотичного виховання залежить від трактування понять «патріотизм» і «нація». Сьогодні термін нація має щонайменше два основних тлумачення: перше (громадянсько-державне) наполягає на неспецифічності етнічної складової, позаяк ґрунтоване на громадянській приналежності, друге (етнічне), навпаки, наполягає на етнічній приналежності. «Універсальне» ж визначення нації як людської спільноти, у цьому ми погоджуємося з думкою дослідника нації й націоналізму Г. Касьяновим, включає в себе культурні, мовні, територіальні, економічні, соціальні, соціально-психологічні й політичні характеристики. Проте «жодна з цих характеристик не може претендувати на домінуючу роль». Домінуючість тієї чи іншої з наведених ознак визначається конкретними умовами становлення й розвитку тієї чи іншої нації, історичною ситуацією, рівнем політичного розвитку нації тощо [102, с. 40]. Як ми бачимо, серед перелічених

чинників найважливішими для розуміння природи нації, а відтак змісту національно-патріотичного виховання, є політичний і етнічний чинники.

У контексті сучасних дискусій стосовно української політичної нації та платформи національної ідентичності серед наявних позицій можна виокремити дві основні. Прихильники першої спираються на погляди Б. Андерсена, який пропонує таке визначення нації: «...це уявлена політична спільнота – при тому уявлена як генетично обмежена і суверенна» [6, с. 22]. Концепції нації як «уявленої спільноти» серед суспільствознавців дотримуються Ю. Габермас, Я. Грицак, Г. Касьянов, Р. Маєр, Ж. Мінк, Л. Неймайєр, Н. Яковенко та ін. Оцінюючи українську ситуацію і вибір перспектив, вони вважають, що внаслідок нецілісності української політичної історії та наявності сучасної мовної ситуації консолідація суспільства має здійснюватися на громадянській основі.

У цій позиції можна виокремити принаймні два варіанти. Перший не заперечує, що українська політична нація повинна володіти культурною самобутністю; основою виховання і освіти мають бути мова, знання української історії, Конституції, повага до політичних символів; ідеологічною основою цього процесу має бути передусім українській патріотизм, але водночас, визнають тривалість і покладаються на стихійність процесу становлення етнонаціональної свідомості та зусилля культурної еліти. Другий варіант означеного підходу може бути охарактеризовано як позиція становлення виключно політичної нації, яка не обов'язково повинна мати українські ознаки [147, с. XXXII].

Прихильники другої концепції української нації спираються на теорію етнічного ядра нації Е. Сміта, згідно з якою нація – це колектив людей, «що має власну назву, свою історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову громадянську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права й обов'язки для всіх членів» [208, с. 23]. У відповідності з цією позицією українська етнічна нація може бути основою для громадянської консолідації – для творення політичної нації. У цьому підході державницький патріотизм, вищезначеної першої позиції, вважається хоча необхідним, але недостатнім, тому що сам по собі не усуває успадкованих від імперії стереотипів нетерпимості до культурної самобутності української й інших націй, крім російської. Тому освіта і виховання мають бути спрямовані на подолання стереотипів, без чого громадянська солідарність, українська політична нація не матиме глибшої етико-психічної основи [147, с. XXXI]. Не заперечуючи поглядів відомого дослідника, підтримуємо думку вітчизняного ученого

В. Фадєєва, що працям Е. Сміта бракує розрізнення між аналітичними і практичними категоріями [236, с. 137]. На нашу думку, процес формування української політичної нації, національної ідентичності має враховувати особливості історичного шляху суспільства і соціально-культурні реалії сьогодення. Отже, погоджуємося з поглядами дослідника з етнополітики Ю. Зерній, яка вважає, що методологічно виправданим є комплексний підхід в осмисленні феномена нації, за якого її політичні (громадянські) й етнокультурні складові включно з історичною пам'яттю не протиставляються, а тісно пов'язуються [90, с. 107].

З огляду на сказане, у визначенні нації спиратимемося на методологічний підхід, який базується на онтологізмі (буттєвості) нації і може бути визначений як історичний реалізм, що містить у собі як визнання об'єктивності існування нації і її атрибутів, так і плідну творчу діяльність людей, суспільних інститутів її формування і розвитку.

З наших теоретико-методологічних позицій нація є специфічно модерною комунікативною спільнотою, яка утворює себе в історичних символах і за їхньою допомогою окреслює територію належності, що утверджується політично. Так родинна спільнота роду, розташованого в часовому процесі змінюваності поколінь, розширюється до абстрактної (денатуралізованої) спільноти, яка культурно утворює себе у спільній історії. Як підкреслює Й. Рюзен, це може відбуватися суб'єктивно через свідоме підтримування цінностей, але й об'єктивно через уявлення про належність до «народу» [198, с. 260]. Етнічні ознаки нації виникли у домодерну добу і були важливими передумовами для конструювання сучасної нації як модерної спільноти, яка була «винайдена» (Е. Гобсбаум) [39] наприкінці XVIII ст. і формування якої триває до XXI ст. Звернення до спільної історії належить до головних елементів національної свідомості [100, с. 18]. Складником національної свідомості є історична пам'ять як ментальна процедура історичної свідомості [198, с. 117]. Історична свідомість формує історичну ідентичність, яка має часову протяжність, зумовлену пам'яттю [198, с. 122], через пам'ять формує зміст про часовий досвід [198, с. 84, 85]. Нація постає як «тіло» часової інтерсуб'єктивності, містить потужну силу формування ідентичності й нормативного орієнтування політичної діяльності [198, с. 290]. Користуючись даною логікою, можна сказати, що нація є часовою інтерсуб'єктивністю, часовим зв'язком між людьми у минулому, теперішньому і майбутньому. Додамо також, що у міжпоколінному відношенні людської суб'єктивності міститься відношення обов'язку сучасних поколінь щодо колишніх і

прийдешніх поколінь. Підтвердження цієї думки можна знайти у М. Поповича, який пише: «Нація, в тому числі українська, якраз і є сукупністю людей різних поколінь, об'єднаних спільною «історичною долею», тобто спільними культурно-історичними здобутками та спільними трагедіями» [178, с. 7]. Таким чином, плідним для нашого дослідження є розуміння нації як «спільноти пам'яті», яка не просто визначає спільну належність, а й угрунтовує її, адже пов'язує національну свідомість із подіями, які мають нормативне значення і культурну орієнтирну силу; їх представники нації вважають реальними, а це саме та реальність, яка уявно чи емпірично формує культурну переконливість належності й окремішності, а отже національну ідентичність. Отже, можна стверджувати, що формування нації як «тіла» часової інтерсуб'єктивності, іншими словами, спільноти пам'яті є метою національно-патріотичного виховання.

Для розуміння семантики національно-патріотичного виховання доречним буде з'ясувати зв'язок понять «нація» і «патріотизм». Треба наголосити, що, по-перше, патріотизм – явище соціально-історичне, у різні історичні епохи воно має конкретні прояви; зміст поняття «патріотизм», як і зміст поняття «нація», еволюціонує у часовому вимірі під впливом панівних філософських та ідеологічних доктрин, по-друге, якщо слово «нація» широко використовується суспільствознавством, то слово «патріотизм», як зазначає Г. Касьянов, залишається здебільшого у сфері виховання, публіцистики, літератури, побутової свідомості [102, с. 139], при цьому, зазначимо, якщо термін «нація» викликає певні дискусії з приводу змісту поняття, то слово «патріотизм» належить до більш усталених категорій.

Етимологічно слово «патріотизм» походить від латинського «patrio» – батьківщина – країна батьків, країна твого народу. У свою чергу, слово «patrio» веде родовід від «pater» – батько – кровний і духовний отець. У словниках і енциклопедичних виданнях патріотизм визначається через любов до Батьківщини. Одне із найавторитетніших енциклопедичних видань Larousse трактує «патріотизм» як любов до вітчизни, тобто країни, міста, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив'язаностях і в прагненнях захищати свої цінності [304, р. 667]. У цьому визначенні переважає географічне розуміння батьківщини. У радянських словниках переважають героїчні та ідеологічні конотації у розумінні батьківщини. Наприклад, укладачі «Словника іншомовних слів» під патріотизмом розуміють не тільки любов до своєї батьківщини, а й відданість своєму народові, готовність до подвигів і жертв в ім'я інтересів своєї Вітчизни» [206, с. 720].

У Радянському енциклопедичному словнику «патріотизм» знову ж визначено через «любов до Батьківщини...» [211, с. 988].

Важливим для нашого дослідження є погляди мислителів, які вважають батьківщину не географічним чи політичним, а, перш за все, духовним поняттям, пов'язують її з любов'ю до рідної землі. «Народ і територія, – пише Е. Сміт, – мають належати одне одному... Земля, про яку йдеться, не може бути просто де-небудь, це не перший-ліпший клаптик суходолу. Вона є і повинна бути «історичною» землею, «рідним краєм», «колискою» нашого народу. Рідний край стає скарбницею історичної пам'яті та асоціацій, місцем, де жили, працювали, молились і боролися «наші» мудреці, святі й герої. Все це робить Рідний край унікальним. Його річки, узбережжя, озера, гори й міста стають «священними» – місцями шаноби й захоплення, внутрішнє значення яких під силу збагнути тільки втаємниченим, тобто свідомим членам нації» [208, с. 18, 19]. Протиставляє поняття «батьківщини» і «нації» В. Малахов, коли зазначає, що батьківщина – «рідний ландшафт – місто, сільська місцевість або цілий край, – у якому зберігається цілісність її душевного буття, звідки починаються й куди ведуть її життєві стежки. Батьківщина – це і батьківський, дідівський світ, і рідні люди навколо тебе. При цьому, однак, на відміну від поняття «нація», поняття «батьківщина» не має відтінку групового відособлення, групової виключності: адже у представників різних націй батьківщина може бути одна» [152, с. 83, 84]. Зазначимо, таке розуміння батьківщини в німецькій мові позначається терміном *Heimat*, що пов'язано із спільнотою (*Heim* – оселя), на противагу *Vaterland* – поняття, яким позначається суспільна, зокрема державна складова.

Навіть короткий аналіз довідкової та наукової літератури дозволяє стверджувати, що загальним, звичним для визначення патріотизму, незважаючи на термінологічну відмінність, є любов до Батьківщини. Термін «батьківщина» має різне наповнення: перше акцентує державно-політичний зміст, друге вказує на зв'язок з місцем, краєм, спільнотою, де народився.

У науковому, освітньо-виховному і публічному дискурсах не заперечують такого виокремлення, суперечності виникають, коли починають з'ясовувати, що повинно бути в основі патріотизму: любов до свого народу, нації чи людства в цілому; країни, міста, місця, де народився; спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив'язаностях і в прагненнях захищати свої цінності. Як наслідок виникають різноманітні визначення патріотизму, деякі мають політичні конотації, пов'язані з ідеологією: «державницький патріотизм» (громадянській націоналізм), «державний

патріотизм», «конституційний патріотизм», «громадянській патріотизм», «політичний патріотизм», «український національний державний патріотизм», «національний патріотизм», «український патріотизм», «імперський патріотизм», «етнічний патріотизм», пов'язаний зі становленням етнонаціональної свідомості українців, «топологічний патріотизм» (пов'язаний із місцевістю де народився, «малою Батьківщиною»), «ненаціональний патріотизм» та «патріотичний націоналізм», «космополітичний патріотизм» («інтернаціоналістський націоналізм»), «особистий патріотизм».

Дослідники явища патріотизму і змісту національно-патріотичного виховання, які спираються на «теорію етнічного ядра» нації, акцентують на національно-культурному, природному, ментальному аспектах патріотизму і національно-патріотичного вихованні. Таке трактування патріотизму тлумачиться згідно з романтичною традицією, яка веде свій родовід від Г. Гердера, Й. Фіхте, Дж. Мацціні. Директор Національного науково-дослідного інституту українознавства П. Кононенко вважає, що виявом патріотизму є націоналізм. Дослідник пише: «Історичний досвід переконливо доводить, що справжній патріотизм не може бути ні наднаціональним, ні позанаціональним. Це явище завжди національне, бо воно – не тільки продукт соціально-історичного розвитку, але й генетико-біологічного, природно-ментального [118, с. 347, 348]. Відомий українській історик Я. Калакура пов'язує український патріотизм із визнанням «національної» версії історії: «Тільки засвоєння правдивої історії українського народу – закладає благодатний ґрунт для проростання тих почуттів, які вкрай необхідні нації: патріотизму, жертвовності, нескореності, любові до рідної землі, поваги до предків, толерантного ставлення до інших етносів, високих християнських чеснот» [98, с. 207]. В окресленому підході є багато слушного, зокрема він наголошує на важливості збереження культурно-історичних традицій, поглибленні історичної пам'яті, поширення сфери вжитку української мови, акцентує небезпеку гальмування українських національних інтересів певними політичними силами тощо. Але, на нашу думку, етнічно-культурна специфікація патріотизму є дещо спрощеною й заважає виявити більш глибинний соціально-політичний та морально-етичний смисл. Безумовно, не можна не погодитися з М. Поповичем, який підкреслює, що «нації, етноси сильніші тоді, коли розвиненіша їх культура. Особливо очевидним це стає у ході зростання міст, урбанізації культури і всього суспільного життя» [180, с. 57]. Однак треба зазначити, що етнокультурний (націоналістичний) варіант українського патріотизму в крайній версії втілюється в етноцентризмі, культурній і етнічній ексклюзивності української нації, створенні стандартної

схеми реверсивної історії, яка припускає проекцію сучасного стану справ у минуле. Як наслідок, минуле українського народу вибудовується в національний канон, у якому головним актором є своя нація, усі інші або відсутні, або ігноруються.

Друга стратегія національно-патріотичного виховання спирається на погляди, які обстоюють становлення виключно політичної нації, яка не обов'язково повинна мати українські ознаки [225]. І перша, і друга стратегії, які наявні в науковому дискурсі та сучасній масовій свідомості, врешті-решт призводять не до усвідомлення органічного зв'язку сучасного національного буття з історією, а до відчуження від неї. Адже сучасність за такого підходу не зіставляється з історією, а протиставляється їй. Минуле уявляється у вигляді чи позитивної, чи негативної альтернативи сучасності, що позбавляє особистість можливості усвідомити історичність власного буття. Додамо також, що патріотичне виховання в етнічному вимірі активізує переважно афективні аспекти історичної пам'яті, внаслідок чого виховується почуття «партикулярного патріотизму».

На нашу думку етнокультурна і громадянська стратегії виховання патріотизму є комплементарними, відображають певну сторону національно-патріотичного виховання, нехтування будь-якою стратегією призведе до звуження його ціннісно-сміслового наповнення.

Тому щоб пошук стратегій патріотичного виховання не потрапив у дилему протистояння громадянського і етнокультурного змісту, а навпаки привів до констеляції смислів, філософія освіти має концептуалізувати національно-патріотичне виховання на основі трансверсальної моделі історичної пам'яті, яка визнає єдність і відмінність громадянсько-політичного та етнокультурно-політичного патріотизму, наводить між ними мости, тим самим перетворює переходи між ними з імпліцитної форми у експліцитну, тим самим обґрунтовує можливість переходу між різними аспектами національно-патріотичного виховання. Такій підхід, на нашу думку, у демократичному суспільстві відповідає соціальній та міжпоколінній справедливості, адже, як зазначає Л. Нагорна, ні в кого не може бути монополії на патріотизм, але кожен має право захищати своє уявлення про нього, свій стиль мислення, свою систему ціннісних орієнтацій [167, с. 218].

Громадянсько і етнокультурно орієнтовані стратегії хоча і мають окреслені межі, не є монадами, а містять у собі можливості зв'язків і здатність до констеляцій. Визначемо теоретико-методологічну основу змістовного наповнення цього взаємозв'язку. Так, В. Малахов підкреслює, якщо обирати

між загальнолюдськими та локальноспільнотними моральними орієнтаціями і цінностями, то перевагу слід віддавати загальнолюдським, універсальним нормам моральності. Але саме загальнолюдська моральність зобов'язує нас поважати всю різноманітність конкретних проявів людського життя і духовності, сприяти розвитку кожної нації, кожної культури [152, с. 74, 75]. Тому крім соціально-політично (громадянсько і етнокультурно) орієнтованих стратегій, ми виділяємо морально-етично орієнтовані стратегії. Далі для обґрунтування основних етичних норм і цінностей національно-патріотичного виховання, звернемося до трансцендентальної прагматики, яка на засадах етики спільної відповідальності не заперечує партикулярного, етнонаціонального патріотизму, що є важливим для пострадянських країн, які відроджують свою культуру. Додамо також, що ідеї трансцендентальної прагматики, які містять принцип універсалізації, мають принципове значення як для розуміння передумов, так і для визначення перспектив національно-патріотичного виховання.

У західноєвропейській теорії моралі принцип універсалізації розробляється насамперед німецьким філософом К.-О. Апелем. Він обґрунтовує етику сучасного світу, виходячи з комунікативної трансформації філософії. Дослідник з'ясовує питання, чи можливий сьогодні патріотизм, і наскільки він сьогодні необхідний? К.-О. Апель не заперечує партикулярного, етнонаціонального патріотизму, бо без нього людина «не в змозі отримати чи зберегти свою особисту ідентичність», але водночас він додає, що «конституційний патріотизм як специфічно постконвенціональний патріотизм, підґрунтям якого є трансцендентальний комунітаризм ідеальної комунікативної спільноти як гранична регулятивна ідея, сьогодні має здобути нормативно-моральну перевагу» [12, с. 388]. Безумовно, не можна заперечити той факт, що суспільна свідомість людей несе на собі упродовж усього свого існування етнонаціональні характеристики. Як підкреслює Н. Еліас, націоналістичні системи цінностей високо розвинутих країн, як правило, борються за збереження цінностей в ім'я традиції та її чесноти, «там, де це має місце, це здійснюється під знаком націоналістичної спадщини» [289, с. 194]. К.-О. Апель відстоює доповнювальність конституційного і етнонаціонального патріотизму, при цьому перший має пріоритет і потребує завершення останнім. Сучасна людина, вважає німецький філософ, перебуває в напруженні між партикулярно-історично зорієнтованим патріотизмом і узгодженим з універсалізмом конституційним патріотизмом, і тому вона в разі справді небезпечної ситуації має надавати останньому перевагу [12, с. 392]. Отже, національно-патріотичне виховання містить ідею фундаментального ціннісного порядку, яка є єдиною для громадян як однієї

країни, так і міждержавних утворень, та лежить в основі концепції «конституційного патріотизму». Вона прив'язує патріотизм до конституції, політичних свобод і відповідних їм інститутів. Як бачимо, тут йдеться про виховання патріотизму в межах як світового суспільства, так і в межах національних культур.

Засновник цієї концепції, відомий німецький філософ, теоретик комунікативної демократії Ю. Габермас підкреслює, що конституційний патріотизм, на відміну від партикулярного патріотизму, не обмежується горизонтом «внутрішньої» моральності, визнає універсалістську етику, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях і правах людини, поваги до прав національних менших та інших соціальних спільнот, толерантності (ідеї релігійної, соціальної, культурної терпимості), політичному, економічному та ідеологічному плюралізмі тощо [290, с. 92–126.]. Додамо також, що «конституційний патріотизм», «громадянський патріотизм», полягає насамперед у тому, що треба бути не просто патріотом своєї нації тільки тому, що вона твоя, у тому, щоб бути патріотом «конституції» своєї держави, у якій гарантовано права і свободи громадян. Це вже не топологічний, етнічний, національний, а насамперед, політичний патріотизм, що і є неодмінною рисою саме політичної нації, формування якої пов'язане зі становленням постконвенційного шаблю розвитку моральної свідомості як чинника національної ідеї в її комунікативно-дискурсивному вияві [83, с. 48].

Принцип конституційного патріотизму визнан як провідний європейськими інституціями, він відображений в Хартії основних прав Європейського Союзу (2000 рік) [255]. Хартія підтверджує права, які походять як із конституційних традицій держав-членів, а також зі спільних для останніх міжнародних зобов'язань. Європейський Союз докладає зусиль до збереження і розвитку своїх загальних цінностей: забезпечення свободи, безпеки і справедливості громадян Європи, водночас поважаючи різноманітність культур і традицій народів Європи, а також національну самобутність держав-членів і способи організації їх державної влади. Враховуючи євроінтеграційні прагнення України, цінності та норми європейської спільноти мають розширяти поле національно-патріотичного виховання, що спряють побудові громадянського відкритого суспільства. Тому ідея виховання конституційного патріотизму у його постконвенціональній формі є важливою для модернізації вітчизняного національно-патріотичного виховання.

Зауважимо, на рівні особистого буття патріотизм пов'язаний із відношенням до великої і малої Батьківщини. В. Малахов зазначає, що в

цьому розумінні батьківщина «постає як міст, що сполучає людину з великим світом і його духовністю, дає змогу щиро й цілісно, самим серцем прийняти їх. І якщо для однієї людини в моральному й суб'єктивно-душевному плані важливою є причетність до певної нації, то для іншої – причетність до батьківщини» [152, с. 84].

Здатність культурної традиції мати майбутнє залежить від здатності забувати. Події минулого, залишаючись в історичній пам'яті, мають стати підґрунтям для побудови майбутнього. У цьому контексті пам'ять невідривно пов'язана з пам'яттю одних подій та забуттям інших. Балансування між пам'яттю і забуттям, їх горизонт задає контури історичній пам'яті.

В ряді філософських концепцій існує поширена думка, що модерний проект культури позбавлений природної опори на пам'ять. Особистість набула свободи пізнавати себе, давати відповіді на питання, хто я в цьому світі, що я можу і повинен робити. Відчуття дистанції, включно із дистанцією до самої себе, є визначальною матрицею культури. Модерна історична свідомість виростає з розриву, і цей розрив продукує проблему пам'яті / забування. Що пам'ятати, а що залишати у забутті або перетворювати на забуття – це різні боки однієї проблеми [28, с. 20].

У перехідні періоди суспільних криз горизонт пам'яті і забуття змінюється, синхронність пам'яті і забуття порушується, а різні прояви співвідношення пам'ятливості про одні події та забуття інших стають у центрі політичної боротьби. Така коротко- і середньотривала пам'ять є прагматизованою, містить елементи міфотворчості та у високорозвинених суспільствах не здатна виконувати інтеграційну та орієнтаційну функції, бути транслятором смислів традиції для нових поколінь. Додамо також, що розрив внутрішнього зв'язку між генераціями має руйнівні наслідки і для людини, і для культури, бо його наслідком є перспектива кінця історії, кінця цивілізації [138, с. 24].

Тому заслуговують на увагу теоретичні побудови, що розглядають пам'ять і забуття в діалектичній єдності і взаємозв'язку.

Парадокс міри співвідношення пам'яті і забуття намагався сформулювати Ф. Ніцше, який писав, що «історія належить тому, хто живе в потрійному відношенні: як істоті, що є і прагне, як істоті, що охороняє і шанує, і нарешті, як істоті, що страждає і потребує звільнення» [169, с. 12]. У цілому, на нашу думку, у своїх працях мислитель прагне уникнути надмірності обох крайнощів, шукає почуття міри у стосунках з минулим. Філософ розрізняє монументалістське, антикварне й критичне використання історії для сучасних потреб життя [169, с. 12]. Критичний погляд на радянське та сучасне національно-

патріотичне виховання виявить наявність усіх трьох підходів до історії, але всі вони, особливо «монументальний» та «критичний», спрямовані на різні історичні періоди: одні історичні події та постаті героїзуються, інші – замовчуються.

Можна сказати, що дихотомія «пам'ять–забуття», яка в сучасних соціокультурних умовах віддзеркалює дихотомії «партикулярність–універсальність», «гомогенність–гетерогенність», не суперечливі протиборчі тенденції, одна з яких має ліквідувати іншу, а взаємопов'язані. Їх взаємна динаміка відбиває структурування царини пам'яті, хоча їх співвідношення може історично змінюватися.

Складність філософсько-педагогічної рефлексії мнемонічної складової соціально-політично орієнтованих стратегій полягає в тому, що, по-перше, творення національної модерної ідентичності вимагає формування соціокультурних форм політичної нації на основі відбіркового припинення існування традиції, що актуалізує значення етнокультурно орієнтованої стратегії, спрямованої на збереження етнонаціонального буття; по-друге, мнемонічні практики в освітньому й виховному просторах визначають процеси утвердження загальнолюдських цінностей, людської і національної гідності, становлення громадянського суспільства, що загострює проблему «партикулярності–універсальності» у світоглядному вихованні.

Конкретно-історичне розуміння меж пам'яті та забуття, які визначають мнемонічну складову виховних стратегій патріотичного виховання, вимагає складного підходу, адже ця проблема має в антропологічному і культурному контекстах три виміри: етнокультурний, громадянський та морально-етичний, які взаємодоповнюють один одного.

Продемонструємо перші два виміри, звернувшись до поглядів на проблему пам'яті та забуття класиків націоналізму. Згідно з теорією «культурної середини» Е. Сміта, нація, як і етнічна група, є спільнотою, що «має спільні міфи і спогади, національна ідентичність постає в результаті подолання забуття через нащадків, відновлення колективної гідності через покликання на золоту добу, реалізації братерства через символи, ритуали і церемонії, які прив'язують живих до мертвих і полеглих спільноти» [208, с. 169]. Цей підхід, на нашу думку, вимагає збереження етнокультурної пам'яті в сенсі М. Гайдеггера, яка протистоїть забуттю сущого. З такою точкою зору можна погодитися, коли йдеться про культурний, етнічний вимір історичної свідомості спільноти, якщо вести мову про політичний вимір історичної свідомості нації, то варто згадати слова Е. Ренана: «Але суть нації полягає в тому, що у всіх індивідів було багато спільного і що всі вони забули багато» [189, с. 255]. Отже, у національно-

патріотичному вихованні історична пам'ять як підґрунтя й атрибут національної ідентичності в соціально-політично орієнтованій стратегії виховання має не тільки етнокультурне наповнення (визначення Е. Сміта), а й політичний зміст (визначення Е. Ренана).

Збереження продуктивної традиції і якнайповніше використання культурно-етнічного потенціалу історичної пам'яті є не менш важливим, ніж активізація її політичного потенціалу, який виявляється у формі політичної легітимації держави. Модерні держави, розуміючи легітимаційність перш за все як юридичну категорію, для зміцнення громадянської солідарності, суспільної єдності, міжетнічного миру за умов культурної, етнічної, мовної, релігійної різноманітності, стратегічно зацікавлені у пробудженні самосвідомості нації. Для досягнення узгодженості між етнічними та політичними смислами доречно звернутися до метафори «перезавантаження смислів» національно-патріотичного виховання, згідно якої у сучасних контекстах в етнокультурно орієнтованій стратегії патріотичного виховання довготривала пам'ять про пращурів, культурну спадщину має бути сильніше за забуття, тоді як у громадянсько орієнтованій стратегії конфліктна минувшина має поступитися взаєморозумінню через певні процедури забуття.

Зазначимо, більшість внутрішніх і зовнішніх політичних проблем, із якими стикаються сучасні країни, тою чи іншою мірою пов'язані з нерозв'язаною проблемою історичної пам'яті. Наприклад, Україна, на думку М. Рябчука, змагається з наслідками злостісного історичного міфу так званої «тисячолітньої російської держави», міфом «Київської Русі», який, будучи інтерналізованим, фатально вплинув на становлення української національної ідентичності, і так само фатально, будучи інтернаціоналізованим, вплинув на сприйняття України світовою спільнотою [202, с. 384]. Виходячи з цього приклада, можна сказати, що не всяка історична пам'ять сприяє пробудженню національної свідомості суспільства. Спотворена історична пам'ять, як-от ідеєю «євразійсько-східнослов'янської-православної цивілізації» чи «руського мира», звужує перспективу майбутнього в соціально-політичній стратегії виховання, потребує очищення через забуття тих міфологем, які століттями прищеплювалися спільноті. У цьому випадку на заваді історичному міфу, ідеологізації історичної пам'яті має стати культурна стратегія світоглядного виховання, спрямована на відродження і збереження тих національних традицій, які викорінювалися віками з історичної пам'яті спільноти.

Національне відродження, яке переживають країни запізнілих процесів націотворення, свідчить про те, що навіть за несприятливих для спільноти

історичних обставин, довготривала культурна пам'ять за завісою забуття зберігалася у прихованому вигляді. Звісно, не всі традиції є такими, яких необхідно дотримуватись. Від традицій, які віджили або відживають, потрібно звільнити майбутні покоління.

Зазначимо, потенціал політичної мобілізації історичної пам'яті викликає різні соціально-політичні стратегії його реалізації, у яких пам'ять і забуття поступово змінюють один одного. Тож, політиці пам'яті в радянській і незалежній Україні, за словами Я. Грицака, були притаманні три стратегії амнезії, амбівалентності, активізації, які послідовно змінювали одна одну. Амнезією радянська політика пам'яті доводила забуття української історії до крайньої межі. Стратегічним було, як зазначає Я. Грицак, формування «короткої пам'яті»: учні мали знати історію з часів більшовицької революції [57, с. 264, 265]. В освітньому й публічному просторі з української історичної пам'яті усунули постаті, які символізували самостійницькі прагнення українців, зокрема Мазепу, Грушевського, Петлюру, Хвильового, Бандеру й інших. Тривалий час історію України визначали інші держави, що справляло негативний вплив на національну свідомість людини й суспільства. Така історична амнезія зберігалася в умовах тоталітарної системи, а як тільки вона послабилась – розпочалось відродження замовчуваної й витісненої історії, забороненої історичної пам'яті. Новий національний канон історії, як фундамент творення національної свідомості й ідентичності, утверджувався непослідовно. У царині історичної політики практикували амбівалентність, соціально-політично орієнтована стратегія історичної пам'яті поєднувала національну і радянську парадигми.

Третій, морально-етичний вимір пам'яті та забуття, пов'язаний із драматичними трагедіями ХХ століття. Примусове позбавлення спільноти живої пам'яті, як-от: Голодомору, Голокосту, забуття найтрагічніших сторінок історії минулого століття, перетворює пам'ять у важкий тягар минулого, заважає реалізації проекту майбутнього.

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що, дієздатність демократичного світоглядного виховання залежить не тільки від переваг пам'яті чи забуття в етнічно чи громадянсько орієнтованих стратегіях; набагато більше вона залежить від того, як у процесі виховання будуть забезпечені передумови для формування моральної особистості, укоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої для «світового громадянства національностей» (У. Бек) [18, с. 143].

Далі звернемося до проблеми маніпуляції забуттям і пам'яттю («надлишку пам'яті», «надлишку забуття», зловживання пам'яттю і забуттям), яку докладно

аналізує французький філософ П. Рікер. Можна погодитися з відомим мислителем, що забуття є двояким. Саме минуле виявляється втраченим унаслідок забуття: руйнування архіву, музею, міста як свідків минулої історії означає забуття. Але, на думку Рікера, забуття – не тільки ворог пам'яті й історії. Він указує на «досвідчене забуття, яке у власному сенсі слова служило б запобіжною мірою проти культури, що запам'ятовує?» [191, с. 103]. Повне забуття минулого є загрозою буттю, Dasein, не лише в розумінні Гайдегера, тобто буттю людини [247], а й у розумінні Г. Йонаса, тобто буттю людства [97]. Людина має мати цілісність свого буття, повністю забуваючи минуле, вона знищує не тільки історію, а й цілісність, отже знищує саму себе.

Для П. Рікера важливою виявляється тема забуття і прощення, які «визначають, сукупно й окремо, горизонт усього.. дослідження. Окремо – оскільки вони належать до різних проблемних сфер: для забуття – це пам'ять і вірність минулому; для прощення – винність і примирення з минулим. Сукупно – оскільки траєкторії руху кожного з них перетинаються в тому місці, яке, власне, не є місцем і точніше позначається терміном «горизонт»: горизонт утихомиреної пам'яті, навіть щасливого забуття» [191, с. 573].

Розробку ідеї справедливої пам'яті П. Рікер вважав за свій громадянський обов'язок, філософ дав мудру пораду, що в публічному просторі вибір між історією і пам'яттю має робити громадянин [191, с. 691]. Отже, відповідальність людини перед історією вимагає морально-етичного виміру пам'яті та забуття.

Прагнення націй і народів до примирення визначає межі пам'яті та забуття, історична колективна пам'ять ще живої історії перевіряється на здатність до майбутнього і переформатується відповідно до змінених умов життя в сучасності.

Досягнення взаєморозуміння між націями через певні процедури забуття, як було зазначено, вимагає «перезавантаження смислів» національно-патріотичного виховання. Тому у виховних і дидактичних практиках основний акцент варто зосереджувати на історії стосунків не ворожнечі, а порозуміння і примирення сучасних націй. Прикладом може бути німецько-єврейське, німецько-французьке, британсько-індійське, польсько-українське, японсько-китайське примирення зокрема: стосунки. Так, незважаючи на багаторічні протистояння, українці стали добрими друзями з поляками, саме Польща першою визнала незалежність України. Але описане забування не приходить саме собою, як підкреслює Й. Рюзен, «його досягають через активну діяльність історичної свідомості в царині осмислення й переосмислення» [198, с. 329, 330].

Угамування пам'яті, пошук взаєморозуміння, що варто пам'ятати народам, а що краще забути, діалог між культурами й націями, що мають спільне болісне минуле, починається з діалогу інтелектуальної, політичної еліти і закінчується вихованням толерантної особистісної історичної свідомості. М. Гайдеггер пише «Справжнє взаєморозуміння народів починається з одного і закінчується одним – осмисленням того, що передано їм в історичному здійсненні; це осмислення має відбутися в їхній творчій співбесіді [...] І лише ті друковані праці, котрі пустять коріння в такій співбесіді, зможуть упевнено розгортати подальше взаєморозуміння, надаючи йому вигляд неминуущого [248, с. 232, 237].

Теоретичні пошуки «належної» (П. Рікер) історичної пам'яті через засоби масової інформації, місця пам'яті, дидактичні та виховні практики формують систему духовних цінностей національної спільноти, сприяють пошуку світоглядного, культурного і політичного консенсусу як усередині України, так і за її межами. Незважаючи на досягнуті успіхи, на наш погляд, Україна з метою досягнення стабільності в державі потребує у сфері політики пам'яті національного проекту примирення. Головним механізмом реалізації якого має стати виховання «належної» історичної пам'яті громадян.

Отже, експлікація семантики національно-патріотичного виховання дозволяє підсумувати, що метою національно-патріотичного виховання є виховання у молодих громадян конституційного патріотизму, у його постконвенціональній формі, що ґрунтується на загальнолюдських і національно-культурних цінностях, правах людини, поваги до прав національних меншин, толерантності, любові до великої та малої Батьківщини. Ця форма патріотизму змінює статус національно-культурного, яке постає не одиничним, а множинним, що вимагає активізації освітнього і виховного ресурсу історичної пам'яті як важливого фактора інтеркультурної та субкультурної комунікації. Обумовленість національно-патріотичного виховання сучасними соціокультурними контекстами потребує з'ясувати горизонт пам'яті та забуття у його стратегіях.

У вихованні феномен мнемонічного кола пам'яті і забуття визначає горизонт коротко-, середньо- і довготривалої історичної пам'яті у взаємодоповнювальних етнокультурній, громадянській та морально-етичній стратегіях. Спрямованість виховання на духовне оновлення суспільства змушує керуватися ідеєю справедливої пам'яті, зробивши основоположним принципом прощення, суть якого полягає в умінні не забувати, але і не ставати заручником власної пам'яті. Сміслові навантаження історичної пам'яті та можливості впливу на людину і суспільство визначає її структурування у тематичному полі культури й освіти.

2.6 Виховні стратегії збереження національної ідентичності у добу глобалізації

Зміст світоглядного політичного і національного виховання визначають, насамперед, процеси національного самоствердження України та її євроінтеграції, що відбуваються в умовах розвитку цивілізаційних змін, пов'язаних із глобалізацією. Такі динамічні різноспрямовані соціальні трансформації змушують конкретизувати і поглибити розуміння виховного потенціалу моральних смислів традиції у світоглядній культурі суспільств. Тим більше, що невизначеність майбутнього сприяє поширенню космополітичних поглядів у буденній свідомості, ЗМІ, наукових розвідках, згідно яких у майбутньому національна держава і національні культури мають відійти у минуле, поступитися місцем глобальному транснаціональному товариству. Філософія освіти не може ігнорувати такі погляди громадськості та наукові прогнози. Адже, тільки врахувавши й передбачивши вплив соціокультурних змін, що притаманні сучасній цивілізації, на національні процеси і пов'язані з ними виховні практики, національну свідомість поколінь, можна забезпечити ефективне виховання патріота і громадянина України, який буде жити у глобалізованому світі.

У цьому контексті постає питання, як історична пам'ять у виховних стратегіях має підтримувати й посилювати життєздатність соціумів, укорінюючи культурне буття і зберігаючи національну ідентичність, водночас сприяючи не закритості, а відкритості соціумів?

Зазначимо, глобалізація і в технологічному, і цивілізаційному вимірах є нелінійний процесом, світова спільнота вчиться жити в багатогранному, багатомірному і багатополлярному світі, в умовах неостаточної визначеності сучасних соціокультурних процесів. Мережеві принципи пронизують віртуальну й соціальну реальності [16, с. 321–333], що становить неабияку загрозу заміщення різноманітними мережевими структурами традиційних механізмів соціальної спадковості та національної консолідації: національної свідомості, історичної пам'яті спільноти, національної культури, ментальності. Водночас, використання теорії мереж дає підстави не тільки для песимістичних прогнозів, а й для таких, які інтерпретують глобальну культуру як множинність національних і локальних культур. Проте не можна підтримати погляди згідно з якими глобальна культура ототожнюється із західною культурою, яка нібито загрожує соціокультурному розмаїттю світу. Погоджуємося з Р. Робертсоном, який зазначає, що глобалізація, насправді, спричиняє одночасність і

взаємопроникнення глобального і локального, унаслідок чого відбувається не звичайне протистояння між різними соціокультурними формами, а взаємне підсилення цих форм. Глобалізація (пов'язування локальностей в єдину мережу обмінів) спричиняє також переважність локальностей у новій історичній ситуації [194, с. 55]. Іншими словами, процеси глобалізації, можливість яких певною мірою забезпечують інформаційні технології, не знищують національні культури, а, навпаки, сприяють їх поширенню. «Процеси глобалізації, – пише Е. Сміт, – особливо засоби масової комунікації, роблять значний внесок у міжнародний культурний плюралізм [207, с. 127]. Додамо також, що в добу загальних тенденцій глобалізації, обумовленої необхідністю інтенсивних інтеграційних і комунікативних процесів, усе частіше приходить розуміння збереження і примноження здатності у різних народів засвідчити свою національну ідентичність і культурну самобутність.

Втім новітні технології, масові медіа значно полегшують збереження країнами національної культури. На транснаціональному рівні єдиний освітній простір стає місцем інтеркультурного діалогу, що ґрунтується на визнанні рівними партнерами всіх учасників інтеркультурної комунікації. Присутність у глобальному соціумі цього комунікативного майданчика співробітництва і порозуміння серед молодого покоління є життєво необхідним для світового товариства. Адже, як підкреслює М. Жулинський, «без рівноправного діалогу культур, без урахування духовного потенціалу і перспектив розвитку кожної цивілізації важко формувати ефективні механізми взаємодії суспільств у глобальному цивілізаційному поступі [85, с. 3].

Культурно обумовлені способи сприйняття й інтерпретації соціального світу, культурного обміну як на індивідуальному, так і соціальному рівнях, визначає історична пам'ять. Як мінливий і динамічний феномен комунікації, історична пам'ять об'єднує минуле і майбутнє, конститує традицію і культуру, містить потенціал для свободи вибору, адже реалізує майбутнє на основі постійного осучаснення минулого. Отже, незважаючи на будь-які песимістичні соціокультурні прогнози щодо знищення в майбутньому національних культур, цивілізаційні зміни, навпаки, посилюють увагу до загальнокультурної, національної, етнокультурної спадщини у виховних практиках, здійснення яких потребує відповідних соціально-педагогічних теорій.

Серед таких теорій заслуговують на увагу методологічні пропозиції теорії самореферентних систем Н. Лумана, що розкриваються у працях М. Култаєвої, І. Шеремет, О. Навроцького [141, 217–224]. Культура як частина соціальної системи є сукупністю структурних комунікативних процесів, сукупністю тем,

накопичених суспільством. Як функціональна система суспільства вона має власний бінарний код пам'ятати/забути, який є умовою будь-якої комунікації. За всієї важливості розмаїття культур, зазначимо, зберігаються ті культури чи їх частини, які зберігають свою актуальність для майбутнього і залишаються в історичній пам'яті суспільства. Виходячи з цього, важливою здатністю історичної пам'яті постає її властивість «давати селекцію майбутнього» (С. Кримський). Історія має ймовірнісний характер, тому у нас не одне майбутнє, а багато, і минуле стає селекцією майбутнього [132, с. 21]. Отримавши історичний досвід (усвідомлюючи свою історичність), соціум здобуває здатність здійснювати аналіз можливих наслідків своїх дій, тим самим посилюючи культурну силу пам'яті та свій культуротворчий потенціал. У глобалізованому соціальному просторі особлива відповідальність за збереження культури покладається на людську діяльність. Адже культура ґрунтується на людській діяльності, наповненої змістом, інтерпретуванням обставин, ситуацій і мотиваційної волі у формі наміру, мети чи інтенції [198, с. 115]. Життєздатність культури залежить від внутрішнього зв'язку між пам'яттю-селекцією і пам'яттю-очікуванням, між досвідом і проектом. Без якого майбутнє буде порожнім і проблематичним. Історична пам'ять згідно з очікуванням здійснює селекцію культурної традиції, трансформуючи й адаптуючи її до умов сьогодення. Отже, цивілізаційні зміни тільки посилюють значення історичної пам'яті у сучасних соціумах. Її імунна функція, що пов'язана із селекцією минулого й очікуванням майбутнього, здійснюється як на рівні індивіда, так і на рівні соціуму (глобальному, національному, локальному).

Несподіване для буденної свідомості проголошення незалежності України виявило невиразність уявлення українського суспільства про шлях побудови модерної моделі української нації, що вилилось у неготовність еліт до послідовної модернізації країни на ліберально-демократичних засадах. Політична еліта (здебільшого колишня радянська номенклатура) за звичкою спиралася на директивно-командний стиль у розбудові нації, вважаючи, що ухваленням законів, які забезпечували б функціонування української мови у різних сферах життя, і впровадженням низки важливих державних символів можна сформувати національну ідентичність. Українська національна інтелігенція обрала також звичну діяльність просвітницького зразка, занурившись у романтизм і культурницьке месіанство [104, с. 123, 124]. Вважалось, що українська нація має компенсувати втрату майбутнього шляхом відродження традиції та запровадження етнонаціональної символіки.

У чому полягали причини того, що така стратегія світоглядного й патріотичного виховання досить швидко призвела до тієї «шароварщини», яка була притаманна радянському часу? Відповідь на це питання дозволить урахувати недоліки стратегій виховання національної ідентичності на майбутнє. Безумовно, проголошення держави не означало одночасне виникнення політичної нації, адже держава-нація виникає тоді, коли погоджуються на співжиття різні групи населення для досягнення спільної й усвідомленої мети, реалізації спільного завдання [233, с. 15]. Відтак, традиційна романтична настанова світоглядного виховання, мобілізація у виховних стратегіях лише етнокультурних смислів пам'яті не відповідали очікуванням і сподіванням українського народу, пов'язаними не лише з етнокультурним відродженням, а й демократичними, соціальними, економічними перетвореннями. Відсутність цілісності й комплексності економічних, політичних, культурних перетворень порушила потенціальну можливість самоорганізації населення і національного самоствердження.

Очевидно, українська історична пам'ять містить позитивний культурний досвід нашої європейськості та політичний досвід колоніального минулого. Така історична пам'ять формує зміст і розуміння національних інтересів України як євроінтеграційних прагнень і зорієнтованості на європейські демократичні цінності. Проте, євразійський чи націоналістичний змісти суспільної свідомості звужують перспективи нації на майбутнє, використовують культурну силу романтичної версії пам'яті, щоб зупинити модернізаційні процеси нашого суспільства, тим самим вони розривають внутрішній зв'язок між продуктивними смислами традиції й очікуванням модерної національної спільноти. Додамо також, що історична пам'ять в умовах глобального розвитку лише тоді стане носієм і гарантом національно-культурних цінностей політичної національної спільноти, коли буде існувати консенсус усередині громадян щодо минулого й спільного майбутнього. З огляду на це світоглядне виховання вимагає формування такої історичної пам'яті, яка б виконала свою селективну роль пам'ятання і забування у процесі становлення національної самосвідомості всіх громадян України і змогла виправдати очікування спільноти, окресливши реальні політичні та соціокультурні орієнтири нації на майбутнє. Як духовна потенціальна консолідуюча сила українського суспільства історична пам'ять у виховних стратегіях має стати фактором для національної самоорганізації як дорослого населення, так і української молоді. Для цього важливим є засвоєння історичного досвіду не лише політичних ідей

та національних рухів, а й історії повсякдення, у якій поряд із державними інститутами розкривається самоорганізація суспільства.

Показово, повсякденний життєвий досвід соціумів у цивілізованих умовах має певну самодостатність у регулюванні стосунків, досягненні взаємопорозуміння, проявах солідарності. У повсякденні історична пам'ять виступає транслятором певних алгоритмів комунікативних дій, зокрема, знаків і символів невербальної комунікації. Можна погодитися з М. Триняк, яка зазначає, що історична пам'ять завжди підкріплюється комунікативною пам'яттю [229, с. 92]. Саме така історична пам'ять стає висхідним матеріалом для відтворення оновленою світоглядною традицією справедливого порядку повсякденного життя.

Характеристикою самореферентних соціальних систем є автопоезис – продукування системою своїх власних смислів, що призводить до ускладнення комплексності [141, с. 214]. Виходячи з окреслених ідей теорії самореферентних систем Н. Лумана, зазначимо, що культура як самореферентна система через смислові синтези історичної свідомості продукує такий смисл, який наповнює історичну пам'ять очікуваннями на майбутнє. Вальтер Беньямін окреслив спрямованість минулого в майбутнє у відомому формулюванні про те, що «нас очікували» [283 с. 694.]. Це означає, що в досвіді минулого самореферентної системи завжди є сподіване майбутнє. Зв'язок між минулим, сучасним і майбутнім, обумовлений автопоезисом, є темпоральною інтерсуб'єктивністю, що перебуває на рівні змістовної практики життя людей. Й. Рюзен пише: «У цьому зв'язку проекти на майбутнє, окреслювані в актуальній діяльності, через поєднання з історично осучасненим минулим, пов'язані з формуванням змістів, що були в цьому минулому» [198, с. 315]. Іншими словами, автопоезис самореферентної системи національної традиції завдяки історичній пам'яті утворює темпоральну інтерсуб'єктивність, що стає передумовою культурно-цивілізаційної самоідентифікації спільноти і її комунікації з іншими культурами та країнами.

У екзистенціальному вимірі темпоральна інтерсуб'єктивність дозволяє не тільки послабити тиск глобалізаційних процесів на людину [229, с. 208], а і створити умови для її творчого саморозкриття і самореалізації. Адже, насамперед, соціальна творчість громадян, пов'язана з самоорганізацією, самоуправлінням і самоконтролем суспільства є запорукою успішності реалізації національного проекту, творення національної єдності при збереженні культурної різноманітності. Цьому сприяє, насамперед,

національне, громадянське і моральне виховання, що є безперервним процесом і має за мету духовний розвиток людини.

Значення виховного виміру історичної пам'яті посилює те, що сучасна цивілізація позначається розвитком ризиків і небезпек, які є суттєвою характеристикою ускладнених соціальних систем. Суспільство, як система, що еволюціонує, є приреченим на балансування між ризиком і безпекою. Семантика ризику містить у собі низку смислів, спостерігачем яких виступає само суспільство.

Історична пам'ять як імунна система суспільства відслідковує порушення і пошкодження, котрі можуть бути причиною системно-функціональних змін. Іншими словами, історична пам'ять як духовно-культурний ресурс буття соціумів стає фактором виживання етносів і націй у глобалізованому світі, гарантом неперервності культури. У філософії освіти визнання кризи ідентичності у національно організованому соціумі як самореферентній системі з власним автопоезисом є важливою передумовою функціонального розширення виховного ресурсу історичної пам'яті. Тим більше, що незважаючи на існуючі політичні, соціокультурні ризики і небезпеки, національне й універсальне у сучасній цивілізації певним чином збігається. Глобалізація, що має різні прояви, не ліквідує фундаментальної диференціації національних культур, а при певних умовах сприяє їх збереженню. На ці умови в ситуації неминучої глобальної комунікації вказує М. Култаєва, яка підкреслює, що старі і нові нації перетворюються на «активні соціуми», комунікація між якими неминуче набуває глобального характеру, передбачаючи як компетентність, так і відповідальність [142, с. 126]. Додамо також, що не тільки на соціальному, а й на індивідуальному рівні глобалізація вимагає розширення діапазону життєвих компетентностей людини, як-от, світоглядних, культурних, морально-етичних тощо, що стимулює залучення культурно-історичних смислів у виховні й дидактичні практики.

Окреслюючи підходи до формулювання завдань світоглядного виховання, ми виходимо з того, що сучасний світ – це єдність і нерозривність відмінностей і множинностей, загального й окремого, глобалізації і локалізації, центрального і периферійного, універсального діалогу і регіонального монологу культур, як наслідок, культурно-освітній вітчизняний простір зазнає впливу різних політичних стратегій, крайніми з яких є курс на глобалізацію і певну самоізоляцію українського етносу. Поява таких дискурсів пояснюється тим, що наше суспільство перебуває в певному силовому полі: стадія модернізації потребує рефлексивного ставлення до власної традиції й раціонального

обґрунтування норм, цінностей, соціальних і політичних інституцій, водночас нам доводиться відроджувати національні й етнічні цінності, що спираються на традицію. До того ж ці процеси відбуваються на тлі глобалізаційних процесів, які також доволі суперечливі [79, с. 17]. Така ситуація вимагає різних стратегій у національно-патріотичному вихованні, а саме: національно-культурної, громадянської, морально-етнічної.

В історичній пам'яті мобілізується той соціальний ресурс, що акумулює в дану історичну епоху найбільш ефективні засоби забезпечення виживання.

Роль історичної пам'яті в добу глобалізації особливо зростає ще й тому, що вона сприяє розбудові правосвідомості. Так, Н. Луман, вказує на комплементарність права і моралі: «Правова система може запозичувати нормативні завдання з моралі або ж з інших суспільних джерел, але це повинно здійснюватися через експліцитну трансформацію» [300, с. 85]. У демократичному суспільстві історична пам'ять як скарбниця морально-культурних норм і цінностей спільнот може бути не тільки основою морально-етичного виховання, а і вносити смисли у площину правового виховання, адже вона завжди пов'язана з правами людини і дитини. Наприклад, дослідження з неконвенційної історії, що повертають спільнотам історію різних соціальних груп (дітей, жінок), мають залучатися до виховних і освітніх практик. У зв'язку з цим заслуговує на увагу історична розвідка В. Маслійчука [156], що містить широкий історико-культурний матеріал, що можна використовувати у виховних практиках для подолання правового нігілізму молоді.

З огляду на ризики й небезпеки сьогодення, нація потребує такого витворення й осмислення минулого, щоб, створюючи нове, впроваджуючи його у культурну практику, зберігати культурно-специфічні особливості, що напрацьовано віками – українську історичну культуру, яка є надбанням європейського і світового культурного досвіду. «Нації, етноси сильніші тоді, – зазначає М. Попович, – коли розвиненіша їх культура. Особливо очевидним це стає у ході зростання міст, урбанізації культури і всього суспільного життя» [180, с. 57]. Історична пам'ять зберегає культурні смисли нації. В етнокультурній стратегії національно-патріотичного виховання історична пам'ять занурює людину в глибини національної культури, реалізує потенції культурної традиції, що там приховуються. Історичний досвід указує на важливість звернення, насамперед, до духовно-культурного буття в питанні вдосконалення соціально-економічного і соціально-політичного простору. Жадоба духовного оновлення, що найчастіше, втім, мислиться як повернення до чогось, що вже існувало десь і колись у рятівному віддаленні від фатального

історичного руху нашого суспільства. Пошуки таких цінностей ведуть одних до філософії й ідеології класичного європейського гуманізму, інших – до християнського віровчення в його традиційному тлумаченні або ж до якоїсь іншої з існуючих релігій, дуже багатьох – у світ ідей, традицій і цінностей народно-національного буття [152, с. 8, 9].

Утім, як довела історія, конструювання історичної пам'яті розпорядженням згори, без урахування культурної пам'яті та традицій регіональних спільнот, містить загрозу національного розколу, адже стійка регіональна історична пам'ять завжди буде мати пріоритет перед історичною пам'яттю національної спільноти, що народжується. Особливо це характерно для етнічної чи регіональної пам'яті та ідентичності в просторі повсякденності, що органічно вплетене в безпосередній досвід людей, пов'язане з уявою щодо історії етнічної групи, території її проживання, звичаями й традиціями. Історична пам'ять як механізм соціальної інтеграції в етнокультурному вимірі на індивідуальному і локальному соціальному рівнях визначає місцезнаходження національно-культурних груп у системі соціально-політичних зв'язків, формує відчуття безперервності в історичному часі, через яке людина чи етнокультурна група усвідомлює себе його невід'ємною складовою частиною. У цьому разі поведінка людини задається конвенційними нормами моралі, пов'язаних з традиціями й звичаями. Ці норми мають дескриптивний зміст, відображають природний, онтологічний вимір буття людини. Філософсько-педагогічна рефлексія конвенційних норм, традицій і звичаїв, які є неодмінною передумовою соціально-культурної солідарності, має посилити їх дієвість і ефективність у стратегії соціально-політично орієнтованого національно-патріотичного виховання. Отже, виховання національної історичної пам'яті за умов ускладнених соціокультурних контекстів покладає особливу відповідальність на історичне та педагогічне мислення. Не випадково історичне знання, що об'єктивно відображає минуле, регулюється насамперед, морально-етичними настановами. У навчально-виховному процесі та публічному просторі не варто замовчувати складні питання і темні сторінки минулого, адже розповідь про такі події запобігає їх повторенню у майбутньому. Утім, варто їх пояснювати, наприклад, звернутися до антропологічного виміру події, до екзистенціальної ситуації, у якій опинилася людина і мусить робити вибір між добром й злом. Саме на прикладах правдивої історичної пам'яті має виховуватися здатність людини жити в умовах суспільства загроз і ризиків.

Зазначимо, у час, коли сукупність сучасних глобальних суперечностей ставить під сумнів подальше існування культур, націй, народів, людини як

біологічного виду, коли сучасному людству бракує часу для виховання у кожної людини екологічної культури, потреби вести екологічний спосіб життя, оновлення змісту і форм педагогічної практики, має врахувати екологічний вимір історичної пам'яті, яка, забезпечуючи спадкоємність людського існування для багатьох поколінь, створює екологічний захист.

Кожен етнос має свою територію формування. Вітчизняний дослідник історичної пам'яті В.О. Жадько пише: «Нація укорінена, якщо вона зберігає живий зв'язок із землею, на якій вона живе і зростає, з історією своєї країни, пам'ять про яку вона зберігає, з усім ладом життя, осмисленим як цінність» [84, с. 7]. Людський досвід свідчить, що природа гине, перетворюється на «погані землі» (бедленди) насамперед там, де на поверхню виходять маргінальні, відірвані від національних коренів людські маси [60, с. 427]. Особливості культури, ставлення до природи зумовлено специфікою буття народу, його історичною пам'яттю. В історії культури кожного народу присутні як загальноцивілізаційний вплив, що спричиняється дією світоглядних засад світової культури у ставленні людини до природи, так і діють специфічні (внутрішньокультурні) засади ставлення до природи. Щоб запобігти екологічним катастрофам у майбутньому, в етнокультурній стратегії національно-патріотичного виховання постає найсуттєвіше завдання виховання екологічної культури людської спільноти, забезпечення механізму узгодженої взаємодії людини, суспільства і природи. А. Єрмоленко, досліджуючи з методологічних позицій теоретичної етики взаємовідносини людини і природи, зазначає, що «екологія як соціальна категорія – це вчення про домівку, яку люди як земні істоти мають за свою батьківщину» [82, с. 28].

Любов до малої та великої Батьківщини має містити, перш за все, дбайливе ставлення до її природи, спиратися на почуття причетності до збереження довкілля. У цьому контексті цілком очевидним стає розширення поля взаємодії патріотичного й екологічного виховання. Так, якщо в епоху становлення капіталізму мова йшла про збереження природнього ландшафту і біологічних видів на території національних держав, то в сучасних умовах екологічні проблеми, зокрема, зміна клімату, генетична інженерія тощо, торкаються всього людства. Тому виховання екологічної культури постає важливою складовою виховання національно-свідомої та глобалізованої людини.

Проблематика пам'яті в екологічному вимірі трансформує традиційний антропоцентризм у інтерпретації минулого. Екологічне виховання, пов'язане з пам'яттю, має зайняти особливе місце в природознавчих дисциплінах. Теми людських, тваринних і рослинних залишків, праху й цвинтарів (так звані

dead body studies), пов'язані не тільки з «місцями пам'яті», а й так звану органічною пам'яттю [232, с. 12], що є об'єктом дослідження науковців, зацікавлених постгуманізмом і «не-антропоцентричною» гуманітаристикою, мають стати спеціальним предметом обговорення педагогів, істориків, філософів.

Особливу увагу у навчально-виховному процесі варто приділяти історичному досвіду численних аварій техногенного і антропогенного характеру, розглядати їх причини, акцентувати увагу на тому, що людство в цілому, і окрема людина зокрема, має відповідальніше ставитися до надбань науково-технічного прогресу. Безумовно, поширення технократичного типу мислення серед сучасної молоді потребує виховних стратегій, спрямованих на гармонізацію відносин «людина-суспільство-природа-техносфера» [129, с. 12]. Приклад історичних подій, пов'язаних із техногенними катастрофами, має переконувати молоду людину в необхідності критичного ставлення до досягнень науково-технічного прогресу. Ядерна катастрофа на українській Чорнобильській станції, на думку дослідників, є подією світового масштабу, що належить до того самого розряду, що й терористичний акт 11 вересня 2001 року [38, с. 75]. Саме приклад таких подій виховує почуття особистої відповідальності за сучасне й майбутнє «планетарного людства» (М. Култаєва). Адже, як зазначає В. Малахов, «у наші дні всі ми відчуваємо себе пов'язаними спільною екологічною бідю, глобальними проблемами, вирішувати які можна лише разом [151, с. 48].

У комунікативному просторі сучасної культури важливе місце у первинній соціалізації дитини, формуванні транстемпоральної культурної і національної ідентичності, любові до рідної землі займає родинне виховання.

Таким чином, у глобальних зрушеннях сучасності, коли руйнуються усталені, традиційні життєві форми, життєві світи, історична пам'ять як самодостатня цінність стає імунною системою соціумів, засобом збереження національної культури та їх інтеграції у світові структури. Історична пам'ять як бінарний код функціональної системи суспільства є умовою будь-якої комунікації, адже наповнює часове орієнтування індивідів, соціальних груп, визначає напрями їх діяльності і сприяє усвідомленню себе суб'єктами єдиної національної спільноти. Але, щоб виконати захисну функцію і сприяти розвитку суспільства, історична пам'ять має бути співвимірною із соціальною дійсністю, здійснювати селекцію історико-культурної традиції у відповідності із суспільними очікуваннями. Найбільш об'єднуючий, консолідуючий потенціал має та історична пам'ять, що здатна зберегти соціумам гідне місце у сучасному світі. Необхідність продуктивної селекції смислів історичної пам'яті

засобами автопоезису соціального навчання, освіти і виховання актуалізує проблему мнемонічних особливостей сучасного патріотизму.

Трансформація змісту патріотизму у соціально-філософській і педагогічній теорії та виховних практиках виявляє різні інтерпретації. Як соціально-історичне явище патріотизм у різні історичні епохи має конкретні прояви. Так, А. Валіцький розрізняє три концепції польського патріотизму, що зародилися в різні часи і були насичені різним історичним змістом і співіснують у сьогоденні у різних співвідношеннях, взаємно накладаються одна на одну, але вирізняються поняттєво: патріотизм як вірність народній волі, що стверджує себе у прагненні до внутрішньої й зовнішньої суверенності; патріотизм як вірність національній ідеї, що збережена традицією і має втілитися в майбутньому; патріотизм як захист реалістично засвоєного національного інтересу, що не повинен збігатися з волею більшості народу чи з міфологізованою національною ідеєю [32, с. 566–599]. Додамо також, що частотними є політичні спекуляції на почутті патріотизму. Образно про це сказав український поет і демократ І. Франко у вірші: «Сідоглавому», викриваючи показний патріотизм окремих людей: «...твій патріотизм – празнична одежина, а мій – то труд важкий, гарячка невдержима» [244, с. 192].

Варто зазначити, що проблема патріотизму є актуальною і для Європи, але історичний розвиток України накладає на неї свою специфіку.

По-перше, націотворення у формі суверенної держави у нашій країні відбувається на двісті років пізніше, ніж у провідних європейських країнах. Явища нації, національної держави і націоналізму зародилися наприкінці XVIII століття, змінив за одне століття державний і суспільний устрій Європи. Трагічні події середині XX століття стали кривавим завершенням цієї націоналістичної доби і національної держави старого гатунку, місце націоналізму зайняла ліберальна суспільна модель. Із розпадом багатонаціональної радянської імперії та колоніального світу, націоналізм знову обернувся на визвольну ідеологію. Урешті-решт, сучасний світ існує у формі національних держав. Європейський союз хоч і прийняв повноваження національної держави, однак, не зміг, за словами Д. Лангвіше, «витіснити собою з життя окремого громадянина національну державу як правопорядок, що йому той надає перевагу» [146, с. 31].

Разом із тим, проблема переходу від конвенціональної моралі (внутрішньої моралі державної самостверджувальної системи) до постконвенціональної (універсалістської) моралі принципів розуму й індивідуального вирішення

совісті досі залишається невирішеною ні на рівні етичної теорії, ні на рівні суспільного функціонування практичної свідомості [11, с. 166].

Проте, намагання українського соціуму легітимізувати своє прагнення до національної держави і спроектувати своє майбутнє у складі європейської спільноти з урахуванням європейських цінностей і свого культурного розвитку, вимагає покладатися на конвенціональні та постконвенціональні цінності. Історична пам'ять як категорія загального розвитку, що єднає минуле, сучасне й майбутнє, є синтезом досвіду й очікування, виступає культурним потенціалом суспільства, унікальним за своїми орієнтирними, компенсаційними, виховними можливостями. Вона, впливаючи на національну свідомість, за допомогою сили досвіду минулого може критикувати, утверджувати чи змінювати моральні цінності суспільства. Можна погодитися з М. Степико, який зауважує, що процес формування української політичної нації потребує «не «переплавлення» її етнічної різноманітності в одному котлі, а досягнення гармонії та взаємозалежності громадянської й етнічної ідентичностей українського суспільства» [216, с. 86]. Ті традиційні культурні цінності, що пригнічувала тоталітарна держава, мають стати важливою складовою національної свідомості. У виховних і освітніх практиках особливу увагу варто приділяти тим національно-культурним цінностям, що не гальмують, а посилюють модернізацію суспільства.

По-друге, у сучасних умовах посткомуністичної трансформації пріоритетним напрямком соціально-політичного розвитку стає утвердження прав людини і громадянина як апріорних засад подальшого цивілізаційного розвитку. Додамо також, що за поглядами Ю. Габермаса, проблема конституювання громадянства, громадянських прав є найактуальнішою темою нинішньої європейської політики [246]. Західними цінностями також є поняття прав людини, громадянська національна ідентичність, ліберально-демократична держава-нація. Громадянськи орієнтована стратегія національно-патріотичного виховання, спираючись на історичну пам'ять формує громадянську компетентність.

По-третє, онтологічною основою новітньої свободи є ідея гідності людини як основи спільного буття, формування розвиненої та гармонійної особистості, із високою цивілізаційно-демократичною мораллю. Етично орієнтована стратегія національно-патріотичного виховання впливає з морального принципу і встановлює те, як люди мають діяти. Ця стратегія когерентна соціально-політичній стратегії, оскільки виховання гідності людини

на основі поваги до прав людини передбачає виховання громадянського патріотизму й етнокультурного патріотизму.

Оскільки ми країна «запізнілої модернізації», то нам доводиться орієнтуватися на ті ліберальні цінності (свобода, права людини, рівність тощо), які в західних країнах утілювалися упродовж кількох століть через реформацію і просвітництво. Без просвітництва не було б не тільки суверенної особистості, а й новоєвропейських демократичних інституцій, а відтак і переходу до постконвенційної стадії розвитку моральної свідомості [79, с. 10,11].

Створення інституцій демократичного суспільства потребує ціннісно-нормативної легітимації. Перехід до консенсуально-етичної домінанти суспільних відносин, до моралі, що потребує раціонального обґрунтування, емпірично підтверджується ґрунтовними дослідженнями Л. Кольберга [297].

Звернімося до теорії поетапного розвитку моральної свідомості як основи етичного виховання Л. Кольберга, на думку якого, «філософія виховання розглядає виховання як постійне зростання людини» [293, с. 466]. Педагог-психолог вважає, що в усіх культурах, незалежно від ступеня їхньої зрілості, існують однакові, інваріантні форми морального мислення індивідів, універсальні моральні принципи, норми й цінності. «Усі індивіди в усі епохи спираються на одні і ті ж моральні категорії, поняття або принципи; усі індивіди в будь-якій культурі проходять один і той же шлях морального розвитку, одні і ті ж стадії, хоча вони і розрізняються у темпах і в часі цього розвитку» [295, с. 36].

Американський учений заперечуючи натуралістичні та психологічні теорії, згідно з якими моральний розвиток уподібнюється біологічному зростанню, а мораль має ірраціонально-емоційний характер, наслідує основні положення моральної філософії прагматизму Дж. Дьюї, який зазначав, «те, що ми називаємо наслідуванням, є результатом усвідомлення настанов, наслідком відбору деяких впливів, що підсвідомо вкорінюються й утверджуються в тих, на кого ці впливи скеровані» [64, с. 33]. Л. Кольберг підкреслює пізнавальний зміст моральних суджень, для нього стадії морального розвитку не що інше, «як пізнавально-структурні зміни в уявленнях Я і суспільства» [295, с. 38].

За Л. Кольбергом існує три рівні у розвитку моральної свідомості: доконвенціональний, конвенціональний, постконвенціональний, відповідно до яких можемо говорити про конвенціональний і постконвенціональний патріотизм. Конвенційний патріотизм містить традиціоналістську мораль звичаїв, спирається на традиційні добродії, які діти успадковують від своїх батьків. Комунікацію носіїв конвенційного патріотизму визначають

суб'єкт-об'єктні відносини, відповідальність покладається на соціальні інституції, що спричиняє невідповідальність індивіда. Сенси поведінки і діяльності задає етика традицій та інституцій.

Повертаючись до українського патріотизму, слід відзначити, що формою конвенціонального патріотизму є романтичний український патріотизм, що зародився у ХІХ столітті в добу романтизму і пережив у наступному столітті декілька ренесансів. До цієї концепції патріотизму належить теорія інтегрального націоналізму. Теоретик українського націоналістичного руху Д. Донцов пов'язує патріотизм з дією волі, якою володіє життєздатна українська нація. «Засади чинного націоналізму, – пише Д. Донцов, – ...є запереченням дотеперішніх засад «розуму»...змістом життя є активність і могутність нації...духом життя – «романтика», віра. Там патріотизм був «важке ярмо»...тут він повинен стати ...власновільним поривом, запалом» [72, с. 74]. Критикуючи розум, Д. Донцов потрапляє в полон традиційних метафізичних ілюзій, що є небезпечним з огляду на привабливість головної ідеї націоналістичного патріотизму.

Спадком українського романтизму сьогодні стала ідея національної перевершеності та відмова нації визнавати припущені історичні помилки.

Якщо конвенціональний патріотизм відповідає конвенціональній (внутрішній моралі), 3 стадії й 4 стадії «закону й порядку» в розвитку моральної свідомості людини і суспільства, то постконвенціональний патріотизм ґрунтується на універсалістській (зовнішній) моралі, розбудованій за принципом розуму і совісті особистості. Суб'єкт-суб'єктна комунікація носіїв постконвенційного патріотизму відбувається на основі визнання взаємності зрілих особистостей і справедливості як регулятивного принципу. Пошук розумного консенсусу на основі діалогічного узгодження інтересів і волі потребує спільної відповідальності як комунікативно й етично компетентного індивіда, так і демократичних інституцій. Щоб уникнути непорозуміння, одразу ж зауважимо, що в найпрогресивніших постпросвітницьких суспільствах, там де правові інституції втілюють принципи постконвенціональної моралі, переважна частина населення перебуває на рівні конвенціональної моралі: це або щабель 3 (мораль лояльності – конкретних групових стосунків), або щабель 4 (мораль «закону та порядку» – рольових обов'язків у державно організованому суспільстві) [11, с. 394]. Виходячи із сучасних реалій, визначимо методологічні межі теорії Л. Кольберга. Американський учений вважає, що в будь-якому сучасному суспільстві достатньо не існує нормальних (характерних для 6 вищої стадії «етики повноліття» розвитку моральної

свідомості) суспільних умов застосування постконвенціональної моралі. Навіть у такому постпросвітницькому суспільстві, як США, 6 постконвенціонального щабля моральної свідомості досягають сьогодні лише близько 5% дорослого населення [11, с. 316]. Ураховуючи ці обставини, варто зазначити, що сучасні конкретні суспільно-політичні умови здебільшого залишаються умовами «внутрішньої моралі» різноманітних самостверджуваних соціальних систем – держав із різним правопорядком, різних соціальних груп. Тому в реальному житті досягнення постконвенціональних щаблів, зокрема щабля 6, залишається здебільшого формальним, певним ідеальним орієнтиром розвитку моральної свідомості людини і суспільства. Проте найвищі людські цінності (гідність і права людини), зафіксовані в конституціях демократичних держав, є підставою вважати універсалістську мораль постконвенціонального рівня здатною чинити вплив на субстанційну звичаєвість та інституції демократичних правових держав.

В українському суспільстві сьогодні стикаються різні цінності. Невизначеність у системі моральних норм і цінностей призводить також до аномії, правового нігілізму, цинізму. В Україні, існують різні види патріотизму, але переважає конвенційний патріотизм, обумовлений зовнішнім авторитетом і традиціями. Перехід до постконвенційної стадії, яка потребує зрілих громадян і відповідних соціальних і політичних інституцій, ще не завершено [83, с. 44]. У цьому контексті заслуговує на увагу застереження К.-О. Апеля, згідно з яким на кризовому щаблі 4 ½ переходу від конвенціональної до постконвенціональної моралі посилення історизму створює загрозу втрати самоідентичності [11, с. 342].

В українській ситуації з такою точкою зору можна погоджуватися чи ні, але те, що у вітчизняному соціально-політичному просторі ризики регресу моральної свідомості існують, не викликає сумніву. Адже людина живе за поведінковими нормами, прийнятими в її суспільстві, як правило, не замислюючись – доти, доки не опиняється в центрі конфлікту, де їй доводиться приймати доленосне рішення. В цій ситуації індивід може розкрити чи своє внутрішнє багатство, чи свою внутрішню убогість.

Безперечно, посилення ефективності національно-патріотичного виховання, спрямованого на виховання моральної свідомості, постконвенціонального патріотизму, вимагає активізації виховного потенціалу історичної пам'яті.

Безумовно, це не означає, що у вихованні патріотизму треба відмовитися від уваги до емоційно-психічної складової патріотичного виховання. Як було підкреслено вище, у проявах почуття патріотизму більшою чи меншою мірою мають бути афективні компоненти, адже без них люди перетворюються на

байдужих примітивних істот. Наприклад, у мнемонічних особливостях конвенціонального патріотизму виявляється емоційне ставлення до малої Батьківщини (любов, туга, переживання), але, як відомо, чуттєве наповнення патріотизму не тільки до малої, а й великої Батьківщини, значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, морального змісту виховних мнемонічних практик. Адже у сучасної людини у почутті патріотизму містяться інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти, це вище почуття є не лише переживанням, а й засобом самовиховання та самовдосконалення.

Слід зазначити, вихованню українського патріотизму притаманно декілька мнемонічних ознак, що містять риси як конвенціонального, так і постконвенціонального патріотизму. По-перше, українській конвенціональний патріотизм формується на міфотворчому потенціалі історичної пам'яті.

Безперечно, повної деміфологізації минулого досягти неможливо, а навіть небезпечно. Між іншим, національна етнокслюзивна міфологізована історія потребує критичного раціонального осмислення. Важливим інструментом цієї деміфологізації виступає історична наука. В. Горський пише: «...звільняючи сучасну культуру від надмірної міфологізації, історична наука виступає засобом у минулому, й через це відмінному від нинішнього, світі пошуку точки опори для погляду на сьогодення з іншої позиції, що дасть змогу по-новому подивитись на сьогодення і здолати його в ім'я прийдешнього. Якщо міфологізуюча історія демонструє погляд у минуле з позиції апології сьогодення, то інший... підхід дає змогу подивитися з берега минулого досвіду на сьогодення в ім'я прийдешнього [52, с. 45]. Із морально-педагогічного погляду проблема участі істориків у формуванні змісту українського патріотизму набуває неабиякої актуальності. Зазначимо, ті історики, які дотримуються канонів національної історіографії XIX, вважають себе відповідальними за створення потужної національної ідентичності, знаходяться в межах внутрішньої конвенціональної моралі, чим уповільнюють розвиток моральної свідомості, створюють певні ризики для суспільства зупинитися на стадії конвенціонального патріотизму. Історики, які спираються в дослідженні минулого на постконвенціональну мораль [155; 182; 31; 176], вважають себе відповідальними за формування такої національної ідентичності, що була б звільнена з лещат внутрішньої й зовнішньої уніфікованості на користь ширшого виміру громадянської і національно-культурної ідентичності, реалізують орієнтирну функцію історичної пам'яті на майбутнє, сприяють становленню постконвенціонального патріотизму.

Істотною мірою заважає формуванню постконвенціонального патріотизму те, що етика патріотичного виховання спирається переважно на етнокультурний потенціал історичної пам'яті, традиції і звичаї, культуру, тобто на національно-культурні цінності. Уважаємо, що в основі виховання постконвенціонального патріотизму має бути універсалістська етика, що, за визначенням Ю. Габермаса, «стверджує, що цей чи подібний до того моральний принцип виражає не лише інтуїцію певної культури чи певної доби, а є всезагальним» [63, с. 327]. Універсалістська етика орієнтується не тільки на національний варіант історичної пам'яті, а й на «критичну світову пам'ять», у визначенні О. Гьофе [62, с. 17].

Конвенціональний патріотизм, здебільшого притаманний українському суспільству, унеможливує становлення єдиної історичної пам'яті як ґрунту загальнонаціональної української культури. Але серед іншого є певна ознака, що єднає історичну міфологічну свідомість різних регіонів України, — це провінціалізм історичної пам'яті. Українське історичне буття визначає культурне пограниччя між Сходом і Заходом, що містить певні переваги й недоліки. З одного боку, провінційне становище визначає залежність варіантів історичної пам'яті від певних «центрів», що породжує комплекс меншовартості та творення провінційної історичної пам'яті. Ця мнемонічна особливість української національної свідомості породжує провінційність українського патріотизму, є ознакою конвенціонального патріотизму, що обмежений темпоральними і просторовими (регіональними, національними рамками). З іншого боку, у зв'язку із віддаленістю від центра, норма втрачає притаманну їй жорстокість, тим самим виникає толерантне ставлення до іншого, взаємодія культур [52, с. 141, 142], що є вагомою передумовою формування постконвенціонального патріотизму.

Українські та зарубіжні дослідники, обмірковуючи українську ментальність, досить часто повторюють тезу про те, що український етнос формувався як землеробський. Складність історичної долі й зумовлені нею ментальні характеристики визначили те, що українець прагнув знайти стабільність не у великому соціальному просторі, а у малій соціальній групі, у родині. Він шукав основу в собі, у своєму внутрішньому житті і почуттях. Селянин був схильний до індивідуальних форм співжиття, орієнтувався на власні сили, уміння пристосовуватися до змін соціального простору, але за будь-яких умов мав забезпечити сімейний добробут. На думку Д. Чижевського, на формування характеру української нації позначились: а) степовий ландшафт, що породжував, як море, ліс і гори, величність, а заодно і неспокій (степ як джерело вічної

загрози кочівників); б) християнство з його елінізмом; в) відродження і бароко, що на українському ґрунті породили розквіт пластичного мистецтва, літератури, «декоративність», що «цінить більше широкий жест, ніж глибокий зміст, – більше розмах і кількість, ніж внутрішню якість, більше вираз, форми вияву змісту, ніж зміст самий, одним словом, цінить більше «здаватися», ніж «бути» [256, с. 18].

Можна погодитися з тим, що перелічені ознаки української ментальності впливали на функціонуючі світоглядні та моральні орієнтації українців до ХХ століття, що базувалися на домодерних формах суспільної організації [83, с. 38].

У сучасних умовах модернізації маніпулювання специфічними ознаками української ментальності, що мають в основі етнічний партикуляризм, служить творенню конвенціонального етнонаціонального патріотизму, адже окреслені етнічні фактори не є визначальними для ідентифікації сучасної політичної нації. За думкою А. Єрмоленко, певні риси, що характеризують світогляд нації, а саме: ментальність і морально-етичні особливості, не можна розглядати позачасово, як не можна позачасом визначити ту чи іншу націю як хліборобську або індустріальну, або управлінську [83, с. 35].

Отже, виходячи з мнемонічних особливостей українського патріотизму, не викликає сумніву, що комунікативна раціоналізація меморативного простору є важливою запорукою модернізації України, а формування культури історичної пам'яті є процесом створення у пересічних людей образу минулого під кутом зору загальнолюдських цінностей. Слід зазначити, що певні передумови залучення історичної пам'яті до формування постконвенціонального патріотизму на засадах універсальної етики та комунікативної раціоналізації, в Україні існують. До таких передумов належать активізація уваги суспільства до питань історичної спадщини, спроби подолати стереотипи національного і радянсько-імперського наративів, інституційні механізми, зокрема, функціонування Інституту національної пам'яті, численні наукові дослідження, покращення якості надання історичної освіти молоді шляхом створення більш об'єктивних і толерантних підручників, співробітництво істориків по врегулюванню спірних питань польсько-українських стосунків тощо. Крім того, процеси формування постконвенціонального патріотизму неодмінно залучають питання пошуку стратегії подолання конфліктної минувшини, компромісів у питаннях, пов'язаних з історичною пам'яттю. У цьому контексті соціально-педагогічний досвід модерних держав має надзвичайну цінність, адже його висвітлення, узагальнення й осмислення

відкриває можливості творення вітчизняної політики пам'яті, стратегії національно-патріотичного виховання з урахування переваг і недоліків, а також шляхів їх подолання, що вже пройдені в європейських країнах. Це дозволить не тільки прискорити темпи формування постконвенціонального патріотизму, а й надасть можливість уникати окремих помилок у процесі впровадження у практику стратегій національно-патріотичного виховання. Але європейський соціальний простір не позбавлений мнемонічних протиріч. З одного боку, його визначають універсальні правові норми, з іншого, – спостерігається протиставлення історії та історичної пам'яті різних соціальних груп. Тому питання творення спільного простору історичної пам'яті потребує теоретичних зусиль саме у сфері етики, оскільки, за висловом В. Гюсле, «розмаїття форм життя сучасного мультикультурного суспільства таке строкате, що встановлення конкретних норм викликає підозру в абсолютизації цінностей окремої життєвої форми і в несправедливій дискримінації цінностей решти» [61, с. 11]. У цьому контексті видається важливою сьома стадія моральної свідомості, на якій універсальний характер максими дії як норми встановлюється не шляхом виключно розумової операції індивіда, що має автономну совість, а шляхом конкретного досягнення взаєморозуміння між людьми, які беруть участь у комунікації за умов «моральної і політичної свободи всіх членів гіпотетичного світового співтовариства» [81, с. 130].

З переходом до постконвенціональної стадії розвитку моралі загострюється проблема взаємовідношення її з традиційними нормативними системами. Повсякденне життя людини тримається на субстанційній звичаєвості суспільства. Конвенції, тобто узвичаєння, традиції й інституції, як взаємоочікувані дії, звільняють повсякденну поведінку людини від необхідності її раціонального обґрунтування. Конвенціональний патріотизм традиційно спирається на міф (у вітчизняній версії соціалістичний чи національний). Але слід пам'ятати і про те, що культурна історія, як і патріотизм, не зводиться до державницьких форм. В. Малахов запитує: «Хіба в кожній людини немає своєї малої батьківщини? І хіба такі локальні батьківщини не поєднують людей, що з них походять, у певні неповторні спільноти, яким притаманний, зокрема, власний моральний дух?» [151, с. 53].

Етнонаціональний патріотизм реалізується, насамперед, у приватній сфері. Він підштовхує до консолідації людей в межах малого колективу чи локальної групи, налагоджує конструктивні соціальні зв'язки, і таким чином врешті-решт за умов комунікативної раціоналізації сприяє благу всього суспільства, нації загалом. Усвідомлення історичної, культурної неповторності

малої Батьківщини, започатковане етнокультурним патріотизмом за умов комунікативної раціоналізації життєвого світу стає живильним ґрунтом для формування постконвенціонального патріотизму. Разом із цим слід зауважити, що етнонаціональному патріотизму на державному рівні притаманна безкритична ідеалізація національних традицій, визнання своєї нації морально кращою, ніж інші. Такий патріотизм вимагає критичного погляду і раціоналізації.

На прикладах державної та військової історії виховується кодекс честі патріота, що містить безмежну любов до Батьківщини, свого народу, готовність заради них на самопожертву і подвиг, повагу до традицій свого народу, бережне ставлення пам'яток історії і культури своєї держави. Отже, патріотизм тут набуває форми діяльного патріотизму, адже лише соціально активний громадянин-патріот докладе всіх зусиль для встановлення і збереження спрямованого на благо народу справедливого суспільного та державного ладу.

Історична пам'ять в етичному вимірі містить трансісторичне сприйняття світу, надає імпульси суспільній моральності. Пам'ять суспільства, як і пам'ять людей, які складають суспільство, є історично змінною. Демократичне, відкрите, динамічне суспільство на відміну від статичного, замкненого, відкриваючи для себе досі невідомі факти із власної історії, постійно коригує її оцінку. Як зауважує П. Рікер, розказану історію можна переглянути, якщо врахувати інші перипетії, і навіть інакше впорядкувати викладені пригоди. Відтак вибудована на основі розказаної історії ідентичність групи, культури, народу чи нації не є ідентичністю непорушної субстанції чи застиглої структури, вона є ідентичністю історії, яку розповіли. Застигла ж, виключна концепція культурної чи будь-якої іншої ідентичності, витлумачення спільної історичної спадщини тощо не дає, зокрема, можливості переглянути всю передану історію та виділити місце для багатьох історій, що стосуються того самого минулого [193, с. 2, 3]. Тому історична пам'ять є невід'ємним компонентом культури, закладає фундамент етнокультурного патріотизму, національної ідентичності, але, водночас зосередження виключно на культурній чи національній моральності, абсолютизація конвенціонального етнонаціонального патріотизму, поза сумнівом, таїть у собі небезпеку моральної деградації людини й культури.

У такій перспективі зазначимо, що цілісність стратегії національно-патріотичного виховання передбачає досягнення найвищих рівнів свободи особистості. Адже формування демократичного, консолідованого суспільства вимагає посилення довіри до особистості, її раціональної автономії, утвердження людської і національної гідності. У зв'язку з цим дуже важливим є

завдання виховання зрілої вільної особистості, здатної оцінювати ситуацію, приймати рішення, мати персональне мислення. Система виховання такої людини, заснована на антропоцентричних цінностях, спрямована на виховання самореалізації, автономності, відповідальності особи. Таку людину має характеризувати вже не конвенціональна (внутрішня) мораль, а постконвенціональна (універсалістська), розбудована за принципом розуму і совісті особистості. Тому постконвенціональний патріотизм передбачає орієнтацію на совість як на керівний принцип поведінки, а також спирається на принцип взаємної поваги і довіри. Совість, що має інтерсуб'єктивне джерело, є моральним виміром самосвідомості. Причому «інша особа» у структурі самосвідомості може бути «дійсною» або «чисто ідеальною» особою [81, с. 124, 125]. Автономне вирішення совісті орієнтовано на універсальний принцип гранично узагальненої взаємності. К.-О. Апель зазначає, що «кожний індивід тільки тоді приймає автономне, відповідне до етичної раціональності рішення, коли максима його волевиявлення враховує погляд усіх можливих членів спільноти ідеальної комунікації [11, с. 301, 302]. Ця комунікація має залучати представників усіх поколінь, і минулих, і сучасних, і прийдешніх. Зріла, критична, вивільнена від конвенційних ролей і нормативних зв'язків доросла людина, повинна мати не стільки гордість за успіхи нації, а скільки сором за негативні речі, що нація зробила. Цей сором є передумовою формування справедливої національної і світової пам'яті, що тримає у своїх спогадах насильницькі акти. У зв'язку з цим повернемося до проблеми національної вини. Конвенціональний патріотизм грішить браком моральної самокритики, ставиться вибірково до жертв і не вважає себе відповідальним за сумнішність перед ними. У цьому між конвенціональним патріотизмом і конституційним патріотизмом комунікативної спільноти існує глибока мнемонічна відмінність.

Таким чином, мнемонічні особливості сучасного патріотизму обумовлюють перехід від конвенціональної (внутрішньої) моралі до постконвенціональної (універсалістської) моралі принципів розуму й індивідуального вирішення совісті людини. У вихованні постконвенціонального патріотизму досягається кореляція між етнокультурним, громадянським і етичним змістом національно-патріотичного виховання. Якість і ефективність національно-патріотичного виховання визначається ступенем сформованості моральної свідомості, автономної совісті, зорієнтованої на взаємність і всезагальність. Ствердження постконвенціонального патріотизму вимагає критичного погляду на минуле нації. Штучні прагнення ігнорувати трагічні наслідки минулого, замовчувати події, у яких нація була винна, шкодить формуванню зрілих громадян і

демократичних інституцій. Історична пам'ять, започаткована постконвенційним патріотизмом, у змозі стати справжнім орієнтиром на шляху переосмислення минулого, оновлення політичної та соціокультурної реальності.

Пошук виховних стратегій збереження національної ідентичності в епоху глобалізації на макрорівні визначається двома, на перший погляд, протилежними тенденціями. З одного боку, спостерігаємо глобалізацію суспільного й економічного життя, уніфікацію культури, пропагування ідеї об'єднаної Європи, а, з іншого боку, з кінця XX століття підвищується інтерес громадськості та учених різних країн до проблеми національної ідентичності [111; 208]. Особливої актуальності ця проблема набуває для України, де глобалізація кидає виклик не підтриманню, а самому творенню національної ідентичності, що має прийти на зміну амбівалентній ідентифікації часів багатонаціональної імперії [135, с. 164]. Можна констатувати, що для України, у якій процеси формування нації, національної ідентичності позначені численними перешкодами і кризами і наразі не завершені [100, с. 10], існує криза національної ідентичності [167, с. 169–191].

Виховання патріотизму неможливе без знання моделі української ідентичності та напрямків стратегій щодо її формування та збереження. Особливість української національної ідентичності визначає геополітичне становище, особливості інтеркультурної комунікації, розуміння історії та історичної реальності в її єдності та цілісності.

Історична доля українських земель, що нині входять до складу української держави, була неоднакова для сходу і заходу, півночі і півдня. Якщо погодитися з положенням П. Бурдіо про фізичний простір як «усього лише пусту рамку для соціальних властивостей агентів та інститутів» [30, с. 190], то соціальне наповнення цієї рамки в певну епоху було поєднане з приналежністю цього фізичного простору до певної держави. Тому українську ідентичність треба не лише зберігати, а й переформатовувати, відокремлювати нашу історію від національних історій тих народів поряд з якими протягом століть жили українці.

Проблема української національної ідентичності є настільки складною, що видані наукові праці (Є. Галкіної, Н. Іванової, Н. Корж, Н. Лебедевої, Л. Науменко), а також проведені теоретико-емпіричні дослідження М. Рябчука [200], Я. Грицака [57, с. 188–197] та багатьох інших учених, не вичерпали змісту питання виховних стратегій її формування й збереження. «Проблема самоідентифікації українства і самоідентифікації України як суверенної держави залишається чи не найтоншим місцем державницької української інженерії з часів проголошення незалежності», – зазначає М. Михальченко [161, с. 97].

В умовах глобального суспільства модерна модель національної ідентичності містить у собі транстемпоральну ідентичність громадянина-патріота і глобалістичної людини [25, с. 25]. Національно-патріотичне виховання має готувати людину здатну до ефективної діяльності у глобальному середовищі. У такому суспільстві індивід живе у «подвійній батьківщині» (У. Бек) [18, с. 77], він є носієм ідентичності світу і громадянином держави (національної) ідентичності, остання є результатом взаємодії етнічних (культурних) та громадянського (політичного) компонентів модерної нації. Тому виховання національної ідентичності в умовах глобалізації не заперечує, а навпаки, передбачає виховання «громадян світу» (У. Бек). А космополітична ідентичність сприяє досягненню національної та локальної ідентичності.

Національній ідентичності як виміру національного буття суспільства притаманна історичність. Цілісність національної ідентичності забезпечує співбуття трьох поколінь, що уособлюють собою різні модуси часу: старше покоління – минуле, люди середнього віку – сьогодення, молодь і діти – майбутнє. Історична пам'ять закладає в національну свідомість суб'єктивне визнання належності до нації, що є важливим елементом її творення. Для появи нації мають існувати історично накопичені культурні, здебільшого етнічні традиції й історична пам'ять як накопичені протягом століть колективні спогади. Адже визначити народ можна не інакше як історично. Визначальною для національної належності є колективна пам'ять, що лежить в основі формування спільноти [198, с. 260]. Отже, національна ідентичність є формою національної свідомості, що має часову протяжність, зумовлену історичною пам'яттю. В стратегіях національно-патріотичного виховання історична пам'ять виконує функцію каркаса національної ідентичності.

Історичну пам'ять можна уявити як історично детерміноване поле символічної репрезентації історичного минулого, котре визначається як система диспозицій, що виникають унаслідок осмисленням історичних подій, реального та/або уявного історичного досвіду. У поле історичної пам'яті залучені інститути держави, освіти, сім'ї тощо. Агентами поля історичної пам'яті є окремі особистості, соціальні групи (інтелектуальна еліта, історики, письменники, політики, викладачі та ін.). Зазначимо, в науковому філософсько-педагогічному дискурсі, незважаючи на існуючі протилежні концептуальні підходи й погляди, існують всі підстави для знаходження порозуміння щодо інтерпретації етнокультурної чи національної ідентичності спільнот. Це стосується і історичної пам'яті, яка незважаючи на безліч дефініцій, багатозначність термінології, є повноцінним предметом інтелектуального

обговорення дослідників, які демонструють належний рівень раціональності та рефлексії. Проте розуміння суспільно-політичних процесів, їх оцінки й прагнення до порозуміння пересічними громадянами не підпорядковано строгім правилам наукової раціональності. Можна погодитися з В. Фадєєвим, який підкреслює, що пересічний громадянин не має ні можливості, ні потреби піддавати сумніву свої усталені звички, а, враховуючи той посилений тиск, що відчутний з боку засобів масової комунікації, та поточну політичну нестабільність, зайняти необхідну за цих умов критичну рефлексивну дистанцію щодо пропонованого ЗМІ образу національної та/або етнічної ідентичності він просто неспроможний [236, с. 145].

Зазначимо, національно-патріотичне виховання більшою чи меншою мірою є відображенням вимог поля влади, інтелектуального поля, поля історичної пам'яті, поля освіти, у ньому відображається життєвий світ країни і суспільства. Тому варто мати на увазі, як підкреслює В. Кебуладзе, життєсвіт України ніколи не був і поки ще не став цілісним простором проживання спільноти людей, що відчуває себе певною єдністю. У цьому разі ми маємо радше говорити про різні світи, які більш-менш вдало комунікують, але водночас і конкурують один з одним... звичаї, які склалися в цих різних святах, не перетворилися на загальні для всіх українців седиментовані у соціальному запасі знання зразки стилю поведінки, що у будь-який час можуть бути відтвореними у суб'єктивному досвіді кожного [105, с. 107]. Тому соціально-політично стратегії світоглядного виховання мають задавати стандарти модернізації країн, але у них мають враховуватися особливості соціально-політичного життя і культурно-історичного досвіду суспільства.

В освітньо-виховному просторі закладаються основи національно-культурної самоідентифікації людини. Дійсність інтеркультурної комунікації у цьому просторі представлена численними мовленнєвими актами, у яких виховується національна ідентичність. Але за нашим спостереженням, завдяки ідеологічним стереотипам українській мовній практиці бракує аксеологічно (політично) нейтрального поняття, яке охоплювало б усі версії минулого, відображало спільну національну свідомість. Лунають пропозиції відмовитися від поняття «історична пам'ять» в соціально-політичному та виховному дискурсах. Страх перед національно-культурними цінностями, «національними тотожностями» (А. Валіцький), применшує виховне значення історичної спадщини, що звужує функціональні можливості виховного потенціалу історичної пам'яті, спрямованого на виховання і збереження національної ідентичності молоді і дорослого населення країни. Затвердити в дидактиці

термін «історична пам'ять» не означає схвалити затирання етнокультурних та регіональних різниць, а передбачає, як було доведено, різні рівні і виміри колективної пам'яті. Проте термін «національно-культурна пам'ять», який розробляється в монографії К. Кислюка [108], придатний, на наш погляд для наукового вживання. У виховних практиках для виховання національної ідентичності більш плідним є використання терміну «історична пам'ять», як більш зрозумілий для національно свідомих громадян.

У методологічному плані виховні стратегії збереження національної ідентичності вимагають складного підходу, який не зводиться до виокремлення одиничних процесів чи зв'язків. Адже сучасна особистість є носієм множинної ідентичності (професійної, гендерної, сімейної тощо), одним з варіантів якої є етнокультурна (регіональна) та національна ідентичності. І все ж таки виховання у молодого покоління почуття національної ідентичності засобами історичної пам'яті є одним із найактуальніших завдань національно-патріотичного виховання. Звичайно, існують випадки застосування політичних технологій, які апелюють не до розуміння, а розраховані лише на почуття, уяву, упередження, інстинкти, стереотипи. Лише високий рівень загальної та політичної культури людини завадить таким політичним маніпуляціям.

Отже, вважаємо, щоб сформувані ефективну і динамічну модерну національну ідентичність, національну свідомість, громадянський патріотизм, з урахуванням особливостей процесів українського націо- і державотворення, потрібно зберігати чіткий баланс між різними стратегіями національно-патріотичного виховання. Їх завдання подвійне – забезпечити бар'єр культурній гомогенізації і, водночас, створити умови для засвоєння цивілізаційних здобутків. Адже у інтеркультурному просторі національно-патріотичного виховання має утверджуватися національна ідентичність особи та її культурна самобутність. Виховати таку людину можна лише за умов педагогіки толерантності.

Утвердження етнокультурної та локальної ідентичностей тісно пов'язане з національною ідентичністю. Між нацією і регіоном, регіональною і національною свідомістю існує тісний зв'язок. Як було доведено, у соціально-політично орієнтованій стратегії національно-політичного виховання етнокультурне і громадянське орієнтоване виховання взаємодоповнюють одне одного. Виховання національної ідентичності не означає домінування першої чи другої стратегії, воно скоріше викликає перегравання співвідношення і формування нових зв'язків між ними. Тому модерна модель національної ідентичності змушує розглядати етнокультурну ідентичність як важливий, але один з багатьох факторів національної ідентифікації. «Вихід за етнічні реалії та

соціальну нерівність, – зазначає французький соціолог та історик Д. Шнаппер, – за допомогою принципу громадянськості дозволяє краще усвідомити суспільні реалії, ніж попередні бінарні історичні та ідеологічні концепції [269, с. 6, 7].

Часто етнокультурно орієнтована стратегія національно-патріотичного виховання стає об'єктом чи запеклої критики, чи захисту. Так, в концепції американського політолога С. Гантінгтона про зіткнення цивілізацій у сучасну епоху [253] міжкультурна комунікація розглядається під кутом зору «зіткнення». Не викликає сумніву, що С. Гантінгтон применшує силу універсальних політичних цінностей і підкреслює вплив відмінних культурних цінностей, що нібито є загрозою мирному співіснуванню людства. Виходячи з таких методологічних підстав, розв'язати проблему збереження національної ідентичності неможливо. У цьому зв'язку вартим уваги виявляється розрізнення етнокультурно орієнтованої стратегії й етноцентричної виховної стратегії. В етноцентричній виховній стратегії позитивними цінностями наділяється культура своєї спільноти, а протилежні цінності вкладають у концепцію інакшості інших. Видається, інакшість – це лише негативний відбиток свого «я». Через таке негативну оцінку інакшість інших слугує для обґрунтування й легітимації власної самоповаги спільноти [303, с. 38]. Формування ідентичності засобами етноцентричної стратегії створює загрозу зіткнення різних ідентичностей. Комунікація на засадах етноцентризму відповідає принципу природнього стану, описаного Т. Гоббсом. Найрадикальнішим історичним прикладом етноцентризму є Голокост. Ідентичність, сформована етноцентричною стратегією з антропологічного погляду, відповідає конвенційному рівню моральної свідомості людини (у термінах Л. Кольберга) і доконвенційному патріотизму. На нашу думку, саме у етично орієнтованій стратегії як матриці національно-патріотичного виховання міститься гуманістичний підхід до виховання людини як громадянина і патріота, що принципово протистоїть як маніпулюванню історичною пам'яттю, так і забуттю власної історії.

Результативність національно патріотичного виховання, спрямованого на формування національної ідентичності залежить від співпраці інститутів держави, громадянського суспільства і національної еліти, яку виховує вища школа. На нашу думку, у ситуації втрати історично-культурних зв'язків особливе завдання покладається на інтелектуальну еліту (науковців, педагогів), які для збереження і наповнення новим змістом традиційних цінностей, мають адаптувати історико-культурні традиції до умов сьогодення, розширити горизонт історичної пам'яті й історичного досвіду для підростаючого

покоління. Саме у межах цього шару суспільства відбувається осмислення й переосмислення досягненого людьми, підшукуються й апробовуються нові смисли. У зв'язку з місією реалізації стратегічних завдань суспільства і держави сучасна еліта потребує певної світоглядної, моральної та професійної підготовки. З огляду на «обраність», зазначає В. Малахов, вона постає не стільки самостійним суб'єктом, скільки способом вияву певного вже існуючого джерела влади. Проте посткомуністичне суспільство однаково потребує як кваліфікованої еліти, здатної насичувати владні структури, забезпечуючи розв'язання завдань стратегічного розвитку, так і справжньої духовно зрілої інтелігенції [151, с. 36]. Інтелігенція не прагне до влади, не підпорядковується їй і не ототожнює себе з нею, її щоденна праця стосується духовної долі нації як на рівні загальнодержавному, так і на локальному. Зокрема, в науковій сфері філософії освіти, педагогіки представники української інтелігенції на основі узагальнення досвіду поколінь здійснюють серйозні аналітичні дослідження, опрацьовують соціально-виховні стратегії національного розвитку суспільства й освіти. У телевізійних і друкарських редакціях самовіддано працюють журналісти, які заради ствердження справедливості, захисту прав та індивідуальної свободи громадян, часто ризикують навіть своїм життям. Безумовно, політико-правові цінності свободи і незалежності засобів масової інформації мають стати усталеними нормами нашої суспільної свідомості.

Отже, творення нації відбувається не в коридорах власті, а «знизу», буденною діяльністю безлічі національно-свідомих людей. Саме у шкільних класах і вишах від виховання вчителями і викладачами національної свідомості молодих представників української громадянської нації на засадах толерантності та патріотизму залежить розбудова громадянського суспільства та збереження національних традицій. Отже, виховні стратегії мають спрямовуватися на виховання інтелігенції модерної української нації, яка своєю щоденною, зовні майже непомітною діяльністю, власним прикладом чесного і самовідданого життя і праці, буде виховувати майбутні покоління нації, соціально активних, патріотично свідомих громадян, носіїв європейських і національно-культурних цінностей. З часом критична маса таких людей зростатиме, поступово саме вони будуть визначати модерний образ нашого суспільства.

Саме пам'ять виступає основою самоідентифікації особистості й суспільства в цілому. Національно-структуровані соціуми для забезпечення процесів консолідації мають заохочувати різноманіття культур і традицій, стимулювати творчий потенціал культури і людини. Подібна перспектива відповідає не тільки абстрактній вимозі етичного порядку. Вона спрямована,

насамперед, на усвідомлення кожним суспільством багатства культур, що його складають, і розкриття творчого потенціалу людини. В. Вельш пише: «Майбутня конституція суспільств, а також індивідуумів усе більше буде поєднувати у собі елементи різних культур. Тому ідентичності будуть охоплювати як спільне, так і те, що їх розрізняє» [37, с. 9]. На наш погляд, комунікативної історичної пам'яті, у якій міститься відмінне та спільне, не вистачає нинішній Україні в освітній інтеркультурній і субкультурній комунікації. Тому молодому поколінню має прищеплюватися нове історико-політичне мислення, головними принципами якого є довіра, відкритість, порозуміння, повага до Іншого. У виховних стратегіях, спрямованих на старші покоління, потрібно орієнтуватися на діалог і співпрацю з метою осмислення спірних історичних питань. Подолання в суспільній свідомості уніфікації й сакралізації історичної пам'яті полягає в мобілізації й об'єднанні дієздатних наукових, освітніх і виховних сил, зосередженні їхньої уваги на актуальній і невідкладній історичній проблематиці пошуку єдності у різноманітності смислів історичної пам'яті.

У цих умовах виховання як найпріоритетніша сфера суспільства здатне не тільки нейтралізувати ризики і небезпеки, що виникають у політичних, цивілізаційних і культурних контекстах сьогодення для ідентичності нації, а й бути тим середовищем, у якому виховується людина майбутнього. На наше глибоке переконання, майбутнє нації залежить від наповнення її буття гуманістичним змістом, тому імперативом всіх педагогічних теорій та виховних практик має стати людиноцентризм. Зміст цього принципу В. Кремень розкриває як «максимальне наближення освіти і виховання до запитів конкретної особистості дитини, її здібностей і сутності» [125, с. 9]. З огляду на те, що світоглядна культура суспільства і світоглядна культура особистості функціонують у генетичному взаємозв'язку, процес національно-патріотичного виховання має спрямовуватись у площину цінностей особистісного розвитку особистості на основі формування світоглядних національно-культурних і загальнолюдських цінностей.

Важливим для збереження ідентичності є виховання почуття любові до Батьківщини, рідної землі, переживання за долю свого народу. Історична пам'ять концентрує в собі особливі вихідні умови життя народу в певному географічному середовищі, його історичну долю, особливості історико-культурного буття, «генетичний код» спільноти, репрезентує його ментальність та характер. На основі таких природних історичних чинників виникає й відчуття ідентичності, приналежності, вона надає імпульси специфікації

окремим нравам, габітусам, етосам і суспільній моральності. Історична пам'ять є довготривале відчуття, спільне для певної групи людей. Це є практичне відчуття тому що від нього залежить соціальна діяльність людини. Національні почуття пов'язані з культурним чуттям солідарності. О. Гьофе пише: «Чуття громадянина стимулюється і навіть надихається завдяки «ми»-почуттю, або духові спільноти. Хто пишається своєю школою або університетом, своїм містом або землею, той залюбки і великодушно виступає на захист їх і пишається своєю великодушністю. Якщо не приділяти уваги «ми»-почуттю, то не варто дивуватися відсутності чуття солідарності» [62, с. 197].

У суспільствах пізнього модерну, де новації цінуються більше ніж традиції, відбувається «деритуалізація нашого світу» (П. Нора), актуалізується комеморативна свідомість у формі місць пам'яті. П. Нора пише: «Музеї, архіви, кладовища, колекції, свята, річниці, трактати, протоколи, монументи, храми, асоціації – усі ці цінності в собі - свідки іншої епохи, ілюзії вічності. Це ритуали суспільства без ритуалів, минуці святині десакралізуючого суспільства [172, с. 27]. Іншими словами, якщо у традиційних комеморативних практиках чуття безперервності історії формувалось через пам'ять тіла [116], то у сучасних виховних практиках, коли ритуали втрачають поступово соціальне значення, подолати почуття розірваності історії, консолідувати спільноту мають місця пам'яті. Вони набувають особливого значення у зв'язку з проблемою буттєвої укоріненості сучасної людини і свідомого вибору батьківщини. Зазначимо, зв'язок людини з батьківщиною відбувається віртуально, через педагогічне конструювання «місця культурного комфорту» [229, с. 55]. У зв'язку з цим Тремль зауважує, що педагогічно інсценовані місця «батьківщини» повинні бути, за можливості, плюральними для спостерігача [308]. Проектуючи цю думку на українську реальність, варто зауважити, що вона в умовах глобалізації є плідною для держав із закінченим процесом націотворення. Для пострадянських країн такі ідеї містять ризики, пов'язані зі збереженням недоторканості меж національної ідентичності. Тому у вітчизняному національно-патріотичному вихованні особлива увага має приділятися відношенню до Батьківщини як любові до рідної землі, яку не можна обирати і яка у людини є лише одна. Цей погляд поетично був висловлений В. Симоненко в поезії «Лебеді материнства»: «Можна все на світі вибирати сину, вибрати не можна тільки Батьківщину». З іншого боку, на порозі Другого модерну вибір батьківщини не може бути біологічною неминучістю. В історії України багато її видатних діячів, тих хто вважав Україну батьківщиною були іншого національного походження. Досить згадати

австрійця Василя Вишиваного (Вільгельм Габсбург), грека Василя Капніста, німця Юрія Клена (Освальд Бургардт), кримського татарина Агатангела Кримського, молдаванина П. Могилу, чеха П. Орлика, росіянина М. Хвильового (Фітільов), грузина М. Цертелєва (Церетелі), поляків Вацлава-В'ячеслава Липинського й Андрея Шептицького й інших українських інтелектуалів і політиків, які свідомо обрали батьківщиною Україну. У цьому контексті можна погодитися з Р. Шпорлюком, що «належність до нації – це наслідок тривалих історичних процесів. А в реальному житті це часто також питання свідомого вибору [272, с. 44]. Іншим прикладом людей, які були патріотами національного та світового масштабу можна назвати відомих істориків, публіцистів, які жили та працювали за кордонами України, вважали себе громадянами світу та українцями, відкривали історію нашого суспільства й країни світові: Б. Осадчук, О. Прицак, І. Шевченко, Р. Шпорлюк та інші. На жаль, ідеї цих інтелектуалів та приклад життя цих українських патріотів повільно впроваджуються у освітні та виховні практики, де лише починаються процеси пов'язані з позбавленням наслідків радянської або націоналістичної візії історії, її «олюднення» та насичення гуманістичним змістом.

Реалізувати виховну силу історичної пам'яті для виховання національної ідентичності лише в рамках соціально-політичної стратегії національно-патріотичного виховання означає позбавити її орієнтирної здатності на майбутнє. Національну ідентичність виховує не героїчна чи трагічна риторика, тим більше почуття національної самосвідомості не може замінити почуттям загальнонаціональної гордості. Умовою творення національної ідентичності на засадах постконвенціонального патріотизму є витворення нового смислового кола спільного історичного минулого на засадах морально-етичних норм і цінностей горизонту спільного національного і європейського буття. Лише етична стратегія збереження національної ідентичності відкриває травматичну якість історичного досвіду. Цей досвід виходить за межі культурного контексту національного та громадянського виховання. Його жахиття не в змозі опанувати творча історична уява, завдяки якій травматичний історичний досвід приховується, а не викривається. Спільні жертви об'єднують. Запровадження днів національної жалоби у державному масштабі є важливим засобом творення національної ідентичності. Адже історична жалоба як культурна практика суб'єктивно реалізує об'єктивну втрату почуття вартості через негативний історичний досвід, водночас із відновленою втратою відновлюється уже змінене колективне «я», нація [198, с. 261, 262]. Інша справа, що має бути розвинена, здатність до такої

колективної жалоби. «Сучасні покоління в Україні, творячи новітню історію, уже не можуть вплинути на попередню історію свого народу, але можуть і зобов'язані висловити своє ставлення до його минулого, із чимось не погодитися, а в чомусь підхопити естафету, взявши на себе відповідальність за продовження шляху, обраного народом. Тоді це минуле вже буде належати і сучасним поколінням. Так утвориться нерозривний ланцюг безлічі поколінь – тих, що жили, тих, що живуть зараз, і ще не народжених», – підкреслює М. Михальченко [158, с. 266].

Таким чином, процеси глобалізації стимулюють вразливість національної ідентичності й актуалізують стратегії її збереження, що полягають у площині фундаментальних цінностей суспільства: громадянської гідності людини на основі поваги до її прав, гуманізму, суспільної моралі, свободи слова, високого рівня культури, духовності тощо. Моральні принципи – це те, чого сьогодні потребує суспільство найбільше. Виховання свідомого вибору Батьківщини є визначальним чинником соціально-політично орієнтованої стратегії національно-патріотичного виховання.

В умовах глобалізації світоглядний та політичний плюралізм сприяє утвердженню повноцінного громадянського суспільства, що забезпечить умови для інтерпретації минулого, діалогу між Своїм та Чужим, національно-культурної і громадянської самоідентифікації людини.

Отже, моральні смисли традиції активізують суспільно перетворюючий потенціал соціальних інститутів, насамперед освіти, держави, права. Саме тому (як було показано в монографії) історія сьогодні розглядається педагогами, громадськістю, науковцями (філософами, істориками, науковцями інших гуманітарних напрямків), політиками, національно організованими соціумами, культурами та субкультурами, світовим співтовариством як один із вагомих чинників суспільного життя.

В умовах плюральності та гетерогенності сучасних суспільств світоглядна культура – це характеристика зрілості світогляду як відкритої динамічної цілісності. Важливим завдань виховної роботи має стати формування світоглядної культури відповідального громадянина, здатного до самопізнання, саморозвитку, самовиховання.

Розв'язання проблеми синхронізації моральних смислів культур має передумовою узгодження глобального, космополітичного, мультикультурного і локального, національного, патріотичного у світогляді сучасної людини, на засадах пріоритетності цінностей демократії, гуманізму, толерантності, громадянської активності, відповідальності, креативності, а також

проблеми формування в особистості здатності розуміння усієї складності глобалізованого світу і місця людини у ньому, здатності орієнтації у світі глобальних викликів і вимог.

У формуванні світогляду не припустимо вдаватися до нав'язування особистості цінностей лише однієї культури. Рамковою умовою формування світоглядної культури як культури свободи є постконвенціональна мораль та конституційний патріотизм (повага до конституції та права, правова культура особистості).

Освітній вимір світоглядного виховання повинен задавати стандарти і параметри міжкультурної комунікації у життєвому світі. Трансверсальність світоглядного виховання створює певний комунікативний простір, у якому відбувається трансляція традиції та раціоналізація життєвого світу, що забезпечує загальнозначущість смислів і подій історичної пам'яті суспільств, культур, субкультур. Цей простір є плюралістичним, базується на принципі громадянської злагоди, порозуміння і співпраці людей незалежно від їх соціальної, етнічної належності, політичних, релігійних переконань тощо. У свою чергу це вимагає виховання свідомого, зрілого громадянина, який в комунікативному просторі національної та світової спільноти здатний відповідально відноситись до збереження історичної спадщини і традицій.

Чи стане культурна традиція свідченням лише минулого чи буде мати здатність до творення горизонтів майбутнього, залежить від сили пам'яті сучасних поколінь. Переорієнтування розвитку суспільства в бік демократії і свободи вимагає відмовитися від національного романтизму і міфотворчості, проаналізувати насильницькі злочини в історії не через оптику власної нації, а на засадах толерантності, долаючи стереотипи ворожості Свого і Чужого. Засвоєння «уроків історії» є загальнокультурною необхідністю для ствердження толерантності та гуманізму у світоглядній культурі. Пам'ять про стани несвободи, насильство, жорстокість є передумовою становлення світоглядної культури нового типу, яка синтезує цивілізаційні та національні здобутки і втрати людства.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абрамчук, Оксана Володимирівна Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів : монографія / О. В. Абрамчук, М. М. Фіцула; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : Універсум–Вінниця, 2008. – 136 с. – Бібліогр. : с. 108–119.

2. Августин Святий Сповідь / Пер. з латини Ю. Мушака. – Львів : Свічадо. – 2008. – 356 с.
3. Аверинцев С. Морфология культуры О. Шпенглера / С. Аверинцев // Ежегодник Философского общества СССР. - М. : Наука, 1991. – С. 183–203.
4. Аверинцев С. Софія-Логос :словник / С. Аверинцев. – [2-ге вид.]. – К. : Дух і літера, 2004. – 640 с.
5. Адорно Т. Теорія естетики / Пер. с нім. П.Таращука. — Київ : «Основи», 2002. — 518 с.
6. Андерсон Б. Уявлені спільноти: Міркування щодо походження й поширення націоналізму / [перевод с англ. Андерсон Б., Морозов В.] – 2-ге вид., перероб. – К. : Критика, 2001 – 271 с. – Бібліогр. : с. 253–260.
7. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю / Віктор Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 738 с.
8. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 6–12.
9. Анкерсмит Ф. Возвышенный исторический опыт. – М. : Издательство «Европа», 2007. – 612 с.
10. Анкерсміт Ф. Постмодерністська «приватизація» минулого // Україна модерна: [збірник] /Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, Ін-т іст. дослідж. ; [відп. ред. : А. В. Портнов] Чис. 4 (15) : пам'ять як поле змагань. – К. : Критика, 2009. – С. 246–270.
11. Апель К.-О. Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі / Пер. з нім. В. Купліна. – Київ : Дух і Літера, 2009. – 430 с.
12. Апель К.-О. Спрямування англо–американського «комунітаризму» в світлі дискурсивної етики / Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 372–394.
13. Арендт Х. Джерала тоталітаризму. – 2-е вид./ Пер. з англ. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – 584 с.
14. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. Пер. с нем. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
15. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті / Аляйда Ассман; пер. з нім. К. Дмитренко, Л. Доронічева, О. Юдін. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 440 с. – (Серія «Зміни парадигми»; Вип. 15).
16. Байме К. Політичні теорії сучасності / Клаус фон Байме; пер. з нім. М. Култаєвої та М. Бойченка. – К.: Стилос, 2008. – 396 с.

17. Баумейстер А. Біля джерел мислення і буття: Вибрані філософські етюди. – К. : Дух і літера. – 480 с.
18. Бек У. Влада і контрвлада у добу глобалізації. Нова світова політична економія / Ульрих Бек ; пер. з нім. О. Юдіна. – К. : Ніка-Центр, 2011. – 408 с. – (Серія «Зміни парадигми»; Вип. 14).
19. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
20. Бережна С. В. Історичне порівняння в площині культурно-антропологічного аналізу: монографія / С. В. Бережна. – Харків : видавнича група «Основа», 2012. – 292 с.
21. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка у траєкторії виховання особистості // Виховання і культура. – 2001. – №1. – С. 9–13.
22. Бех І. Чорна К. Програмно-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2007. – №1. – С. 23–34.
23. Бичко І. Філософія: Підручник / І. Бичко, І. Бойченко, В. Табачковський та ін. – К. : Либідь, 2001. – 408 с.
24. Бичко А. К. Моральний зміст менталітету українців // Національна культура в сучасній Україні (Голова ред. колегії І. Ф. Курас). – К. : Асоціація «Україно», 1995. – С. 240–260.
25. Біла книга національної освіти України / Нац. акад. пед. наук України ; за ред. В.Г. Кременя – К. : Інформаційні системи, 2010. – 340 с.
26. Біндер Г. Місто, урбанізація та націотворення в Україні // Україна. Процеси націотворення / Упор. Андрос Каппелер, пер. з нім. – К. : К.І.С., 2011. – С. 182–195.
27. Бойченко М. Системні соціальні функції історичної пам'яті // Практична філософія. – 2010. – № 4 (38). – С. 59–66.
28. Бондаревська І. Історична пам'ять і забування // Філософська думка. – № 6. – 2013. – С. 18–21.
29. Бубер М. Образы добра и зла // Два образа веры. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
30. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. – М. : СПб., 2005. – 576 с.
31. В'ятрович В. Друга польсько-українська війна. 1942–1947. – Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. – 288 с.
32. Валіцький А. Три патріотизми // Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2006. – С. 566–599.

33. Валіцький А. Чи можливий ліберальний націоналізм// Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2006. – С. 537–550.
34. Вальденфельс Б. Топографія Чужого: студії до феноменології Чужого / Берхард Вальденфельс; [пер. з нім. В.І. Кебуладзе]. – К. : ППС–2002, 2004. – 206 с.
35. Вальденфельс Б. Міркування щодо генеалогії культури/ Б. Вальденфельс, пер. В. Кебуладзе // Філософська думка. – 2009. – N 1. – С. 13–26.
36. Вашкевич В.М. Історична свідомість молоді: політологічний концепт. – Монографія. – Київ : Світогляд, 2005. – 287 с.
37. Вельш В. Наш постмодерний модерн. Пер. з нім. А.Л. Богачева, М.Д. Култаєвої, Л.А. Ситніченко. – Київ : Альтерпрес, 2004. – 328 с.
38. Ветланд А.В. Україна транснаціональна: транснаціональність, трансфер культур, перехресна історія // Україна. Процеси націотворення / Упор. Андрос Каппелер, пер. з нім. – К. : К.І.С., 2011. – С. 61–80.
39. Винайдення традиції / За ред. Ерика Гобсбаума і Теренса Рейнджера / Пер. з англ. Микола Климчук. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 448 с.
40. Волинь: дві пам'яті / Пер. з пол. / Упорядник М. Войцеховський. – Київ – Варшава : Дух і літера, Об'єднання українців у Польщі, 2009. – 304 с.
41. Волошина Н.М. Соціально-філософський вимір патріотизму сучасного українського суспільства : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соц. філос. та філос. історії» / Н.М. Волошина. – К., 2010. – 20 с.
42. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988.–704 с.
43. Гегель Г.-В.-Ф. Лекции по философии истории / Пер. А.М. Водена. – СПб. : «Наука», 2000. – 479 с.
44. Гердер Й. Мова і національна індивідуальність // Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2006. – С. 3–9.
45. Гессе Г. Игра в бисер Собр. Соч. в 4 т. – СПб. : Амфора, 1994 – т. 4. – 375 с.
46. Гирич І. Б. Історія України нового часу в сучасній шкільній освіті. – К. : ВД «Стилос», 2009. – 64 с.
47. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Е. Гіденс ; пер. з англ. Н. П. Поліщук. – К. : Альтерпрес, 2004. – 100 с.

48. Гірц К. Інтерпретація культур: Вибрані есе. Пер. з англійська : Комарова Наталія – Київ : Дух і Літера . – 542 с.
49. Гнатюк О. Кордон через подружнє ложе // *Leopolis multiplex*. – К. : Грані-Т, 2008. – С. 125–131.
50. Гомілко О. Світ тварин у сучасному філософському дискурсі / Гомілко О. // 36. наук. праць: Філософсько-антропологічні студії' 2013. – К. : Стилос, 2013. – С. 261–271.
51. Горкгаймер Г. Критика інструментального розуму/ Перекл. з нім. та передмова перекладача М.Култаєвої. – Київ : Стилос. 2008 – 396 с.
52. Горський В.С. Філософія в українській культурі (методологія та історія) : Філософські нариси. –К. : Центр практичної філософії, 2001. – 236 с.
53. Гошко Т.Д. Нариси з історії магдебурзького права в Україні (XVI – початок XVII ст.). – Львів : 2002. – 255 с.
54. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія – К. : ПАРАПАН, 2005 – 228 с.
55. Грицак Я.Й Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст.: (Навчальний посібник). – К. : Генеза, 2000. – 360 с.
56. Грицак Я. Й. Життя, смерть та інші неприємності : статті та есеї / Ярослав Грицак. – 3-тє вид., доп. – К. : Грані-Т, 2011. – 248 с. (Серія *De profundis*).
57. Грицак Я. Й. Страсті за націоналізмом: стара історія на новий лад. Есеї. – Київ : Критика, 2011. – 350 с.
58. Грицак Я.Й. Клопоти з пам'яттю. // Страсті за Бандерою: статті та есеї / упоряд.: Т. Амар, І. Балинський, Я. Грицак. – К. : Грані-Т, 2010. – С. 346–357.
59. Гулыга А.В. Немецкая классическая философия. М. : Мысль, 1986. – 334 с.
60. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – 3-е изд. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – С. 528 с.
61. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі. Пер. з нім, примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. – Київ : Лібра, 2003. –248 с.
62. Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації. – Київ : ППС–2002, 2007. – 436 с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).
63. Габермас Ю. Мораль і моральність. Чи стосується гегелівські заперечення Канта також і дискурсивної етики? / Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 325–345.
64. Д'юї Дж. Демократія і освіта. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

65. Дашкевич Я.Р. Українська ідеологія – міф чи реальність // Дашкевич Я. ...Учи неможними устами сказати правду: історична есеїстка. – К. : Темпора, 2011. – С. 699–705.
66. Дашкевич Я.Р. Українські історичні традиції: нація і держава // Дашкевич Я. ...Учи неможними устами сказати правду: історична есеїстка. – К. : Темпора, 2011. – С. 41–54.
67. Дейвіс Н. Європа. Історія – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. – 1464 с.
68. Дидактика історії: Програма курсу та методичні рекомендації для студентів історичного факультету / Уклад М.М. Мудрий. — Львів : Вид-во Львівського національного університету імені Івана Франка, 2010. —24 с.
69. Діак І. Українська національна ідея: шлях до Великої України / І.В. Діак. – К. : Укрполіграфсервіс, 2005. – 335 с.
70. До читачів / Філософська думка. – 2013. – № 6. – С. 4.
71. Доманська Е. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле / Ева Доманська; пер. з польськ. та англ. В. Склокіна; наук. ред. В. Склокін, С. Троян. – К. : Ніка–Центр, 2012. – 264 с.
72. Донцов Д. Ідеологія чинного націоналізму // Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2006. – С. 69–75.
73. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. Перевод с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиловой. – М. : Идея–Пресс, 2002. – 160 с.
74. Еліас Н. Про німців / Пер. з нім. О. Кислюка. – К. : «Юніверс», 2010. – 432 с.
75. Енциклопедія постмодернізму / За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; Пер. з англ. В. Шовкун; наук. ред. пер. О. Шевченко. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. – 503 с.
76. Європа та її болісні минувшини / Авт.-упоряд. Ж. Мінк і Л. Неймайєр у співпраці з П. Боннаром. – Пер. з фр. Є. Марічева. – К. : Ніка–Центр, 2009. – 272 с.
77. Єсельчик С. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві. – К. : «Критика», 2008. – 304 с.
78. Єленський В.Є. Глобальні зміни обличчя християнства / Людина і культура в умовах глобалізації. Збірник наукових статей. – Київ : Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 357–367.
79. Єрмоленко А.М. Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції // Цінності громадянського

суспільства і моральний вибір: український досвід / Відп. ред.: А.М. Єрмоленко, О. О. Кисельова. – К. : Етна –1, 2006. – С. 7–20.

80. Єрмоленко А.С. Освіта як формування практичного розуму // Філософія освіти. – № 1–2. – 2009. – С. 39–58.

81. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.

82. Єрмоленко А.М. Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи. Монографія. – К. : Лібра, 2010. – 416 с.

83. Єрмоленко А.М. Структурні зміни українського етосу як комунікативний чинник національної ідеї // Національна ідея і соціальні трансформації в Україні / М.В. Попович, А.М. Єрмоленко, В.Б. Фадєєв та ін. – К. : Український центр духовної культури, 2005. – С. 26–54.

84. Жадько В.О. Історична пам'ять в розвитку духовності особистості (соціально-філософський аспект). Монографія. – К. : Ніка-Принт, 2006. – 480 с.

85. Жулинський М. Національні культури і проблеми глобалізації // Розбудова держави – 2002. – № 7–12 – С. 3–14.

86. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період. – 2-ге вид. – К. : Факт, 2009. – 156 с.

87. Закон України «Про освіту». – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

88. Зашкільняк Л. Історична пам'ять і соціальні функції історії у сучасному світі / Л. Зашкільняк // Україна – Європа – Світ. – Вип. 2: Міжнародний збірник наукових праць. Серія: історія, міжнародні відносини / Гол. ред. Л.М. Алексієвець. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – С. 156–159.

89. Зашкільняк Л. Сучасна світова історіографія: Посібник для студентів історичних спеціальностей університетів. – Львів: ПАІС, 2007. – 312 с.

90. Зерній Ю.О. Взаємозв'язок історичної пам'яті та національної ідентичності / Ю.О. Зерній // Політичний менеджмент. – 2008. – № 5 (32). – С. 104–115.

91. Зерній Ю.О. Державна політика пам'яті в Україні: становлення та сучасний стан / Ю.О. Зерній // Стратегічні пріоритети. – 2008. – № 3 (8). – С. 41–51.

92. Знання, настояні на совісті». Інтерв'ю з Сергієм Борисовичем Кримським / Новий Акрополь. – Режим доступу <http://www.newacropolis.org.ua/ua/culture/interview/?DETAIL=5464>

93. Зязюн І.А. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Вища освіта України – 2005 – № 3. – С. 5–11.

94. Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. – Львів : Літопис, 2005. – 167 с.
95. Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи. – К. : К.І.С., 2010. – 288 с.
96. Іщенко Є. Концепти й екзистенціали в семантичному полі лірики Василя Стуса // Слово і час – 2013 – № 1. – С. 31–41.
97. Йонас Г. Принцип відповідальності: У пошуках етики для технологічної цивілізації / Пер. з нім. А.М. Єрмоленка; НАН України. Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. — К. : Лібра, 2001. – 400 с.
98. Калакура Я.С. Історична пам'ять як чинник самоідентифікації українців // Українознавство. – 2004. – № 3–4. – С. 206–210.
99. Калакура Я.С. Українознавство як засіб формування історичної свідомості молоді // Українознавство. – 2009. – № 4 – С. 35–40.
100. Каппелер А. Передмова // Україна. Процеси націотворення / Упор. Андрос Каппелер, пер. з нім. – К. : К.І.С., 2011. – 416 с.
101. Каргина И.Г. Ключевые тренды в изучении современных проявлений религиозности // Социс. – 2013. – № 6. – С. 108–115.
102. Касьянов Г.В. Теорія нації та націоналізму: Монографія. – К. : Либідь, 1999. – 352 с.
103. Касьянов Г. Danse macabre: Голод 1932 – 1933 років у політиці, масовій свідомості та історіографії (1980-ті – початок 2000-х). Київ : «Наш час», 2010. – 271 с.
104. Касьянов Г.В. Україна 1991–2007 : нариси новітньої історії. – К. : Наш час, 2008. – 432 с.
105. Кебуладзе В. Своє і чуже. Феноменологічна топографія соціально-політичного простору України // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : український досвід. – К. : Етна-1, 2006. – С. 106–116.
106. Кежковска І. Етнокультурні цінності у громадянському вихованні учнівської молоді в Польщі / // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 134–137.
107. Кириченко О.В. Козацька педагогіка. – Х. : Вид. група «Основа» : «Триада +», 2008. – 185, [7] с. : іл. – (Серія «Виховання в школі»).
108. Кислюк К.В. Історіософія в українській культурі: від концепту до концепції : моногр. / К.В. Кислюк. — Х. : ХДАК, 2008. — 288 с.
109. Кіліченко Л.М. Українська дитяча література: Навч. посібник / Л.М. Кіліченко. – Київ : Вища школа, 1988. – 264 с.

110. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти. – Полтава, ПОППО : 2007. – 420 с.
111. Козеллек Р. Політичний культ мертвих. Пам'ятники воїнам у новочасі // Історичні пошуки ідентичності: Українсько-німецький колоквиум. – К. : Дух і літера, 2004. – С. 40–73.
112. Козеллек Р. Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу / Пер. з нім. – К. : Дух і літера, 2005. – 380 с.
113. Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з теорії історії. / Пер. з нім. – К.: Дух і Літера, 2006. – 436 с.
114. Козловець М.А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.
115. Колізії антропологічного розмислу // В.Г. Табачковський, Г.І. Шалашенко, А.М. Дондюк, Н.В. Хамітов, Г.П. Ковадло, Є.І. Андрос. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 156 с.
116. Коннертон П. Як суспільства пам'ятають / Пер. з англ. С. Шліпченко. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 184 с.
117. Кононенко П.П. Доктрина і розвиток української освіти в ХХІ столітті / Кононенко П. // Освіта. – 2001.–№ 54–55 (26 вересня–3 жовтня). – С.2–3.
118. Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм: Монографія / Кононенко П.П. – К. : Міленіум, 2005. – 358 с.
119. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти): матеріали IV та V Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / Упорядкування та редакція Наталя Яковенко, Людмила Ведмідь. Систематизація перебігу дискусій над програмами Людмила Ведмідь. – К. : ВД «Стилос», 2009. – 90 с.
120. Коньшина Г.Є. Трансформація соціальної пам'яті в інформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Г. Є. Коньшина. – Харків, 2008. – 21 с.
121. Корабльова В.М. Покоління в полі культури: множинність репрезентацій: Монографія / В.М. Корабльова. – Х. : ХНУ ім. В. Н Каразіна, 2009. – 180 с.
122. Кох К. Християни в Європі. Нові шляхи передання віри. пер. з нім. – К. : Дух і Літера, 2013. – С. 81.
123. Кравченко Д.Г. Історична свідомість української молоді: проблеми формування в трансформаційному суспільстві (соціально-філософський аналіз):

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03 «Соц. філос. та філос. історії» / Д. Г. Кравченко. – К., 2004. 19 с.

124. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

125. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 8–11.

126. Кремень В.Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? // Вища освіта України – № 1. – 2010. – С. 20–33.

127. Кремень В.Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В.Г. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.

128. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.

129. Кремень В., Пазич С., Пономарьов О Шляхи розвитку сучасної філософської інженерної освіти // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 7–12.

130. Кресіна І.О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси. процеси: (Етнополітичний аналіз) – К. : Вища школа, 1998. – 392 с.

131. Кримський С. Під сигнатурою Софії. – К. : Видавничий дім КМА, 2008. – 387 с.

132. Кримський С.Б. Про софійність, правду, смисли людського буття: Збірник науково-публіцистичних і філософських статей. – Київ, 2010. – 464 с.

133. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.

134. Крымский С., Чайка Т. Сергей Крымский. Наш разговор длиною в жизнь. Цикл интервью Т.А. Чайки / С.Б. Крымский, Т.А. Чайка. – К. : Издательский Дом Дмитрия Бураго, 2012. – 436 с.

135. Кулик В. Роль українського медійного ресурсу у творенні національної ідентичності // Україна модерна: [збірник] / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, Ін-т іст. дослідж. ; [відп. ред. : А.В. Портнов] Чис. 4 (15) : пам'ять як поле змагань. – К. : Критика, 2009. – С. 155–174.

136. Култаєва М. До методології культурно-антропологічного обґрунтування соціального часу у добу глобалізації / М. Д. Култаєва // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2013. – Вип. 40(2). – С. 18–24.

137. Култаєва М.Д. Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація // Філософія освіти. – Київ: Майстер-клас, 2005. – №1. – С. 149–158.

138. Култаєва М.Д. Теоретичні перспективи дослідження взаємозв'язку між освітою і суспільством // Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах : монографія / кол. авторів; редкол. : М.Д. Култаєва (голова), Н.В. Радіонова (заступник голови) ; Мін-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Х. : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – С. 10–50.
139. Култаєва М.Д. Філософія освіти і виховання : досвід критичної саморефлексії // Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Серія «Філософія». – Харків : ХДПУ, 2002. – Вип. 4. – С. 26–29.
140. Култаєва М. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2. – С. 147–164.
141. Култаєва М.Д., Навроцький О.І., Шеремет І.І. Європейська теоретична соціологія ХХ–ХХІ століття: Навчальний посібник. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – 328 с.
142. Култаєва М.Д. Динамічне людство, або педагогічні виклики глобалізації // Людина і культура в умовах глобалізації. / Збірник наукових статей – К. : Парапан, 2003. — С. 121–129.
143. Култаєва М.Д. Нова німецька еволюційна педагогіка : тенденції і можливості // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 109–121.
144. Култаєва М. Контури європейського громадянського суспільства і українська реальність // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір : український досвід. – К. : Етна-1, 2006. – С. 143–151.
145. Култаєва М., Прокопенко І., Радіонова Н., Троцько Г. Соціологія глобалізації / За головною редакцією М. Култаєвої. Навчальний посібник. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – 207 с.
146. Лангевіше Дітер Нація, націоналізм, національна держава в Німеччині і в Європі / Пер. з німецької. – К. : «К.І.С.», 2008. – 240 с.
147. Лісовий В, Проценко О. Націоналізм, нація та національна держава/ Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2006. – 684 с.
148. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С.Сковороди. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : «ОВС», 2002 – 400 с.
149. Лутай В.С. Філософія освіти в Україні в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – №4. – С. 121–128.

150. Люббе Г.В. ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем / Пер. с нем. под науч. ред. В. Куренного. М. : Издательский дом ВШЭ, 2016. – 456 с.
151. Малахов В. Право бути собою. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2008. – 336 с.
152. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – 6-те вид. – К. : Либідь, 2006. – 384 с.
153. Маринович М.Ф. Україна : дорога через пустелю : зб. статей / [худож.-оформлювач О. Є. Сидоркевич]. – Х. : СП «Фоліо», 1993. – 189 с.
154. Марсель Г. Homo viator. – К. : ВД «КМ Akademia»; Пульсари, 1999. – 320 с.
155. Маслійчук В. Від України до Малоросії. Регіональні назви та національна історія // Україна. Процеси націотворення / Упор. Андрос Каппелер, пер. з нім. – К. : К.І.С., 2011. – С. 229–245.
156. Маслійчук В. Неповнолітні злочинці в Харківському намісництві 1780 – 1796 рр. – Харків : 2011. – 456 с.
157. Маяковский В.В. Левый марш // В.В. Маяковский // Маяковский В.В. Сочинения в 2 тт. / В.В. Маяковский . – М. : Правда, 1988. – Т. 1. – С. 106.
158. Михальченко М. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. – Дрогобич : ВФ «Відродження», 2004. – 488 с.
159. Михальченко М. Національна ідея як регулятивна сила в загальнонаціональному та регіональному масштабах / М. Михальченко // Регіональні версії української національної ідеї: спільне та відмінне : зб. ст. – К. : Світогляд, 2005. – 186 с.
160. Михальченко М., Андрущенко В. Україна розділена в собі: від Леонідії до Вікторії. Т.І. – К. : ІПіЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2009. – 490 с.
161. Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Блиск та убозтво куртизанів. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 288 с.
162. Міхнік А. Історію не можна повернути назад, але можна про неї сказати правду // Волинь: дві пам'яті / Пер. з пол. / Упорядник М. Войцеховський. – Київ – Варшава : Дух і літера, Об'єднання українців у Польщі, 2009. – С. 17,18.
163. Моссе Дж. Нацизм і культура націонал-соціалізму / Пер. с англ. Ю.Д. Чупрова. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2010. – 446 с.
164. Навчальна програма курсу за вибором «Православна культура Слобожанщини» для 5–8-х, 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2016. – С. 3.

165. Нагорна Л.П. Історична пам'ять: теорії, дискурси, рефлексії. – К. : ІПіЕНДім. І. Ф. Кураса НАН України, 2012. – 328 с.
166. Нагорна Л.П. Регіональна ідентичність: український контекст. – К. : ІПіЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2008. – 405 с.
167. Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні. К. : ІПіЕНД, 2002. – 272 с.
168. Нарис історії культури України / М.В. Попович – 2-е изд., випр. – К. : АртЕк, 2001 . – 728 с.
169. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Ф. Ницше; Сост. В.А.Черныш. – Белая Церковь : Б. и.,1991. – 72 с.
170. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – Режим доступу <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>
171. Нора П. Всемирное торжество памяти. – М. : Неприкосновенный запас. – № 2–3. – 2005. – С. 202–208.
172. Нора П. Проблематика мест памяти Франция–память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж. М. Винок. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999, – с. 17–50.
173. Норман М. Наймарк Геноциди Сталіна / Пер. з англ. В. Старка. – К. : Видавничий дім «Києво–Могилянська академія», 2011. – 135 с.
174. Носова Г.Ю. Національна ідея як фактор становлення ідентичності нації. «Міфічність» національної ідеї// Національна ідея і соціальні трансформації в Україні / М.В. Попович, А.М. Ермоленко, В.Б. Фадєєв та ін. – К. : Український центр духовної культури, 2005. – С. 79–119.
175. Онкович Г., Андрющенко В., Бойченко М. та ін. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : Монографія / серія «Модернізація вищої освіти : світоглядно-педагогічні проблеми». – К. : Педагогічна думка, 2007. – 333 с.
176. Павлишин А. Бандера. Постмодернізм по-галицьки // Leopolis multiplex. – К.: Грані-Т, 2008. –С. 357–362.
177. Павлюк Л. Знак, символ, міф у масовій комунікації – Львів : ПАІС, 2006. – 120 с.
178. Попович М.В. Концепція національної ідеї та механізми її впровадження// Національна ідея і соціальні трансформації в Україні / М.В. Попович, А.М. Ермоленко, В.Б. Фадєєв та ін. – К. : Український центр духовної культури, 2005. – С. 5–25.

179. Попович М.В. Сторінки спільної драматичної історії // Волинь: дві пам'яті / Пер. з пол. / Упорядник М. Войцеховський. – Київ – Варшава : Дух і літера, Об'єднання українців у Польщі, 2009. – С. 9–15.
180. Попович М.В. Національна культура і культура нації. – К. : Т-во «Знання» України, 1991. – 64 с.
181. Попович М.В. Культура: ілюстрована енциклопедія України – К. : Балтія-Друк, 2009. – 184 с.
182. Портнов А. Історії істориків. Обличчя й образи української історіографії ХХ століття. Київ : Критика, 2011. – 245 с.
183. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерство оборони України, Міністерство культури і туризму України, Міністерство освіти і науки України / Наказ 27.10.2009 N 3754/981/538/49 – Режим доступу <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>
184. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
185. Пролесєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму // Філософія освіти: Наук. часопис. – 2007. – №1(6) – С. 17–27.
186. Пролесєв С.В. Культурно-історичне покликання університету / С.В. Пролесєв // Покликання університету : [зб. наук. праць / відп. ред. О. Гомілко]. – К. : Веселка, 2005. – С. 31–38.
187. Пролесєв С. Місця пам'яті та безпам'ятство в культурі // Філософська думка. – № 6. – 2013. – 10–13.
188. Пропозиції до концепції історичної освіти в Україні: Матеріали II круглого столу Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (Київ, 18 жовтня 2008 року) / Зведення та упорядкування пропозицій Наталя Яковенко. Розшифровка стенограми і систематизація відгуків Людмила Ведмідь. – К., 2009. – 28 с.
189. Ренан Е. Що таке нація // Націоналізм: Антологія. 2-ге вид / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К. : Смолоскип, 2006. – С. 253–263.
190. Репина Л.П. История исторического знания : пособие для вузов / Л.П. Репина, В.В. Зверева, М.Ю. Парамонова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2006. – 288 с.
191. Рикёр П. Память, история, забвение / Пер. с франц. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
192. Рікер П. Яким має бути новий етос Європи? // Критика. – 2005 – Ч. 6 (92). – Червень – С. 2–4.

193. Робертсон Р. Глокалізація: часопростір і гомогенність–гетерогенність/ Пер. з англ.// Глобальні модерності/ За ред. М. Фезерстоуна, С. Леша та Р. Робертсона; Пер. з англ. Т. Цимбала – К. : Ніка-Центр, 2008. – С. 48–72.
194. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.
195. Ролз Дж. Теорія справедливості / Пер. з англ. О. Мокровольський. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 822 с.
196. Рюзен Й. Утрачивая последовательность истории // Диалог со временем. – вып. 7. – С. 8 – 26.
197. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення / Переклав з нім. Володимир Кам'янець. – Львів : Літопис, 2010. – 358 с.
198. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Пер. з фр. В. Шовкун. – К : Основи, 1998. – 669 с.
199. Рябчук М. Від Малоросії до України: парадокси запізненого націотворення / М. Рябчук. – К. : Критика, 2000. – 365 с.
200. Рябчук М. Дилеми українського Фауста: громадянське суспільство і «розбудова держави». – Київ : Критика, 2000. – 271 с.
201. Рябчук М. «Сяк-так, абияк»: двадцять років посткомуністичної трансформації в Україні // Україна. Процеси націотворення / Упор. Андрос Каппелер, пер. з нім. – К. : К.І.С., 2011. – С. 381–396.
202. Самчук З. Світоглядні орієнтири адекватного аналізу визначальних викликів і відповідей на них освітньої сфери // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 10–19.
203. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учеб. пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 189, [3]с.
204. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
205. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
206. Сміт Е. Націоналізм: Теорія, ідеологія історія. / Пер. з англійської. – К. : «К.І.С.», 2004. – 170 с.
207. Сміт Е. Національна ідентичність / Пер. з англійської П. Таращука. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
208. Снайдер Т. Криваві землі: Європа поміж Гітлером та Сталіним: монографія / Тимоті Снайдер. – Київ : Грані-Т, 2011. – 448 с.

209. Снайдер Т. Перетворення націй. Польща, Україна, Литва, Білорусь 1569–1999 / Пер. з англ. Антон Котенко та Олександр Надтока. – К.: Дух і літера, 2012. – 464 с.
210. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.
211. «Споконвіку було Слово»: 20-та річниця загибелі Василя Стуса. – Режим доступу <http://www.radiosvoboda.org/a/934260.html>
212. Стародубцева Л.В. Мнемозина и Лета. Память и забвение в истории культуры: Монография. – Х. : ХГАК, 2003. – 696 с.
213. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри. : автореф. дис. канд. філ. наук : 09.00.03. / М.Д. Степаненко; Харківський університет Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 22 с.
214. Степанков В. Кастрація національної історичної пам'яті або що передбачає проект нової концепції викладання історії України в школі // День. – 2010. – № 95–96. – 4–5 червня. – С. 14–15.
215. Степико М. Сучасний етап становлення української політичної нації: характерні особливості // Стратегічна панорама. – 2004. – № 1. – 84–90 с.
216. Стус В. Твори: У 4 т., 6 кн. – Львів : Просвіта, 1994. – Т. 1. – 243 с.
217. Сумерки богов / Фридрих Ницше, Зигмунд Фрейд, Эрих Фромм, Альбер Камю, Жан Поль Сартр ; Сост., общ.ред., предисл. А.А Яковлев . – Москва : Политиздат, 1989. – С. 208.
218. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості і школа України / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999 – № 4. – С. 20–25.
219. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. – Київ : Майстер-клас, 2005. – №1. – С. 135–148.
220. Табачковський В.Г. Сковорода та феномен «антропологічного підпілля» // Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність. – К., 2003. – 340 с.
221. Татаринов М.В. Регіональний навчальний предмет «Православна культура Слобожанщини» в загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області: науково-методичні та практичні складові роботи // Наукові записки кафедри педагогіки Випуск XXXVI Харків – 2014. – С. 169–181.
222. Тейлор Ч. Джерела себе. Творення новочасної ідентичності. – К. : Дух і Літера, 2005. – 691 с.

223. Титар О.В. Бароко та народний стиль у формуванні слобожанської ментальності 2003 года. Автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.12 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 16 с.
224. Толочко П.П. Несповідимі путі України: Вибрані науково-популярні та публіцистичні праці за 1998–2003 рр. – К. : «АртЕк», 2004. – 240 с.
225. Тошкова С. З джерела вічної книги. Спроба економічного прочитання Біблії. Вид-тво «Кальварія» Львів : 2005. – 167 с.
226. Тощенко Ж. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния // Новая и новейшая история. – № 4. – 2000. – С. 3–14.
227. Три дороги: бесіди Блаженнішого Любомира Гузара з журналістами / Упор. К. Щоткіна. – Львів: Друкарські куншти, 2013. – 120 с.
228. Триняк М. Інтеркультурна комунікація: освітній вимір: монографія. – Харків : ХНАДУ, 2010. – 248 с.
229. Тхоржевський Д. Виховання національної самосвідомості учнів – невідкладне завдання загальноосвітньої школи // Шлях освіти. – 2003. – № 2. С 28–30.
230. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / Пер. з англ. та перед. В.О. Коломієць. – К. : Вища шк., 2002. – 118 с.
231. Україна модерна: [збірник] / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, Ін-т іст. дослідж. ; [відп. ред. : А.В. Портнов] Чис. 4 (15) : пам'ять як поле змагань. – К. : Критика, 2009. – 360 с.
232. Україна: проблеми самоорганізації.: [В 2 т.] / В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко. К. : Промінь, 2003 – Т. 1. Критика історичного досвіду. – 384 с.
233. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К. : Генеза, 2000. – 368 с.: іл.
234. Ушкалов Л. Ловитва невловного птаха: життя Григорія Сковороди. – К.: Дух і Літера, 2017. – 368 с.
235. Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи – К. : Стилос, 2009. – 194 с.
236. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира : Пер. с фр. – М. : Высш.шк., 1992. – 351 с.
237. Филипович Л. У загальноосвітній школі слід викладати не «релігію», а «знання про релігію». – Режим доступу <http://education-ua.org/ua/articles/573-lyudmila-filipovich-u-zagalnoosvitnij-shkoli-slid-vikladati-ne-religiyu-a-znannya-pro-religiji>

238. Філософія освіти: Навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрющенка, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
239. Філософія: Підручник / Бичко І.В., Бойченко І.В., Бойченко М.І., Табачковський В.Г. та ін. – Київ : Либідь, 2001. – 406 с.
240. Філософія: Світ людини. Курс лекцій / В.Г. Табачковський, М.О. Буланов, Н.В. Хамітов та ін.) – К. : Либідь, 2003. – 432 с.
241. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В.І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
242. Філософсько-освітні імплікації Григорія Сковороди: у витоків сквородинівської інтелектуальної традиції. Монографія / М.Д. Култаєва, І.Ф. Прокопенко, Н.В. Радіонова; Мін-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди – Харків: Харк.нац.пед.ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х. : ФОП Мезона В.В., 2017. – 245 с.
243. Франко І. Вибрані твори у трьох томах. Т.1. – К. : Дніпро, 1973. – 675 с.
244. Фромм, Еріх. Мати чи бути? : пер. з англ. / Еріх Фромм. – К.: Укр. письменник, 2010. – 222 с.
245. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. – СПб.: Наука, 2001. – 417 с.
246. Хайдеггер М. Время и бытие: ст. и выступления: пер. с нем. – СПб. : Наука, 2007. – 621 с.
247. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – Москва : Гнозис, 1993 – 464 с.
248. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. В.В. Бибихина. М. : Ad Marginem. 1997. – 452 с.
249. Хайрулліна Ю.О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз : монографія / Ю.О. Хайрулліна / Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 235 с.
250. Хальбвакс М. Коллективная и историческая пам'ять // «Неприкосновенный запас». – 2005. – №2–3(40–41) – Режим доступу до журн. : <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html>
251. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / Пер. с фр. и вступительная статья С.Н. Зенкина – М. : Новое издательство, 2007. – 348 с.
252. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М. : АСТ, 2003. – 603 с.
253. Харків – моя мала Батьківщина: навчальний посібник з народознавства / Харківський державний педагогічний університет

імені. Г.С. Сковороди / за ред. І.Ф. Прокопенка. – вид. 2-е, випр. і доп. – Х. : ОВС, 2003. – 544 с.

254. Хартия основных прав Европейского Союза / Європейський Союз; Хартія / Міжнародний документ від 07.12.2000. – Режим доступу <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:EN:PDF>

255. Чижевський Д. Нариси історії філософії на Україні. – Нью-Йорк, 1991. – 175 с.

256. Чижевський Д. Філософія Г.С. Сковороди. – Варшава, 1934. – 233 с.

257. Чижевський Д.І. Теорія символів Г.С. Сковороди // Український культурологічний альманах. Випуск 39–40. – К. : Фонд сприяння розвитку мистецтв, 2000. – С. 58–67.

258. Чорна К.І. Мета, завдання та зміст патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / К.І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді [Текст] : зб. наук. пр. / Акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання ; [редкол. : О. В. Сухомлинська та ін.]. – К. : Ін-т проблем виховання, 1999 – Вип. 10, кн. 1. – 2007. – С. 208–218.

259. Чорна К.І. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури старшокласників / К. Чорна // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 125–131.

260. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: навч.-метод. посіб. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.

261. Шацька Б. Минуле – пам'ять – міт / Пер. з пол. Олесь Герасим, наук. ред. Андрій Павлишин. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2011. – 248 с.

262. Шелер М. Избранные произведения. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

263. Шелер М. Труд и мировоззрение // Философская антропология Макса Шелера. СПб.: Алетейя, 2011. – 568 с.

264. Шелер М. Ordo Amoris // Трактаты о любви. – М. : ИФ РАН, 1994. – 404 с.

265. Шеремет І.І. Безперервна освіта та соціальна справедливість // Соціологія в ситуації соціальних невизначеностей : І Конгрес Соціол. асоц. України : тези доп. : Харків, 15–17 жовт. 2009 р. / Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2009. – С. 325.

266. Шинкарук В.П. Мировоззрение как форма общественного самопознания человека и способ практически-духовного освоения мира // Научное мировоззрение и социалистическая культура / [В.И. Шинкарук, В.П. Иванов, Н.И. Михальченко, И.В. Сохань и др.] / Отв. ред. В.И. Шинкарук, В.П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 13 – 29.

267. Шкільна історія очима істориків–науковців: робоча нарада з моніторингу шкільних підручників історії України : матеріали / Колект. автор, Український інститут національної пам'яті, Яковенко, Наталя . – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2008 – 127 с.
268. Шнаппер Д. Спільнота громадян. Про модерну концепцію нації / Пер. з французької Р. В. Мардера. – Харків : Фоліо, 2007. – 223 с.
269. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М. : Республика, 1992. – 448 с.
270. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории : в 2 т. – Т. 1 : Гештальт и действительность / Освальд Шпенглер ; [пер. с нем., вступ. ст. и прим. К. А. Свасьяна]. – М. : Мысль, 1993. – 663 с.
271. Шпорлюк Р. У пошуках майбутнього часу: статті та есеї / Роман Шпорлюк. – К. : Грані–Т, 2010. – 256 с. (Серія De profundis).
272. Щербань П. М. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти. // Вища освіта України. – 2006. – № 2 – С. 107–110.
273. Эрн В. Григорий Саввич Сковорода. Жизнь и учение // Эрн В. Борьба за Логос; Г. Сковорода. Жизнь и учение. – Минск : Харвест; М. : АСТ, 2000. – 592 с.
274. Яковенко Н. Одна Клію, дві історії // Критика. – 2002. – № 12 (62) – С. 12–14.
275. Яковенко Н. Просторові координати підручників історії України (самодостатність «у Європі» чи «від Європи») // Історична освіта: європейський та український досвід. – К. : К.І.С. – С. 227–243.
276. Яковенко Н. Вступ до історії. – К. : Критика, 2007. – 275 с.
277. Яковенко Н. Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XIV–XVII ст. – Київ : Критика, 2002. – 416 с.
278. Яковенко Н. Проти стереотипів. Візія історії в шкільних та академічних підручниках // Європа – минуле і майбутнє. Візії та ревізії. Матеріали міжнародної конференції пам'яті Єжи Гедройця. Київ, 24–26 листопада 2006 року. – К. : Критика, 2009. – 246 с.
279. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології [Текст]. – Мюнхен, [б. и], 1993. – 217 с.
280. Ясперс Карл. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. – 528 с.

281. Ящук Т. Символічні та організаційні чинники соціальних змін у сучасному українському суспільстві // Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: українській досвід. – К. : Етна-1. – 2006. – С. 52–61.
282. Benjamin W. Über den Begriff der Geschichte // Gesammelte Schriften. – Bd. 1,2 – Frankfurt am Main, 1991. – S. 691–704.
283. Davie G. Europe. The Exceptional Case: Parameters of Faith in the Modern World, London: DLT, 2002. – S. 12.
284. Davie G. Religion in Modern Europe. A Memory Mutates, Oxford : Oxford University Press, 2000. – S. 59.
285. Davie G. Vicarious Religion: A Methodological Challenge / Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives. Ammerman, Nansy T. (ed.). N.Y. : Oxford University Press, 2006. – S 21-<http://www.radiosvoboda.org/a/934260.html>
286. Diner D. Zwischen Aporie und Apologie. Über Grenzen der Historisierbarkeit des Nationalsozialismus // Diner D. (Ed.). Ist der Nationalsozialismus Geschichte Zu Historisierung und Historikerstreit. – Frankfurt am Main. – S. 62–73.
287. Ekardt F. Das Prinzip Nachhaltigkeit Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit / F. Ekardt; verl. C.H. Beck. – München, 2005. – 238 s.
288. Elias N. Studien über Deutschen Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Suhrkamp taschenbuch wissenschaftl. Suhrkamp / N. Elias . – Frankfurt am Main, 1992. – 365 s.
289. Habermas J. Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt aM: Suhrkamp, 1976. – P. 92–126.
290. Höffe O. Lexikon der Ethik. Beck'sche Reihe / O. Höffe. – München : Dtck, 1997. – 364 s.
291. Kohl H. Zwischen Ideologie / H. Kohl. – Stuttgart : Bonn Aktuell, 1973. – 240 c.
292. Kohlberg L. Education for a just society (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). – Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p.
293. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education. – Bangor: University Press, 1992. – 238p .
294. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education. – Bangor: University Press, 1992. – 238p .
295. Kohlberg L. The child as moral philosopher. – N.–Y.: Chagan&Soltis, 1983. –247p. Kohlberg L. The Child as Moral Philosopher / L. Kohlberg. – N. Y. :Chagan&Soltis,. 1983. – 247 p.

296. Kohlberg L. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. – Frankfurt a.M., 1974 – 252 S.
297. Luebbe H. Zeit–Verhaeltnisse. Zur Philosophie des Fortschritts. – Graz–Wien–Koeln, 1983. – 151 p.
298. Luhmann Niklas Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1997.– 594 S.
299. Luhmann N. Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen / N. Luhmann. – Heidelberg: Klett, 1993.– 440 S.
300. Luhmann N. Kommunikationsweisen und Gesellschaft / N. Luhmann // Technik und Gesellschaft / Hrsg. Werner Rammert. Jahrbuch 5. – Frankfurt am Main, New York : Suhrkamp, 1989. – S. 11–18.
301. Luhmann Niklas. Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeiner Theorie. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1984.–346 S.
302. Neumann E. Tiefenpsychologie und neue Ethik. – Frankfurt am Main, 1985. – 137 S.
303. Petit Larousse tn couleursse tn couletrs. – Paris : Librairie Larousse, 1980. – 851 p.
304. Shils E.A. Tradition. Chicago, 1981, p. 31–32.
305. Tremml A. Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativitaet aus evolution theoretischer Sicht // Das Alte und das Neue in evolution theoretischer Sicht. Muenster: Lit Verlag. – 2004. – S. 67–78.
306. Tremml A. Evolutionaere Padagogik. Eine Einfuehrung. – Stuttgart, 2005.
307. Tremml A. Allgemeine Padagogik. Grundlagen, Handlungs–felder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 2000. – 310 p.
308. Wuketits F.M. Der Affe in uns. Urspruenge menschlicher Erziehungsfahigkeit und ihre Kosequenzen // das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht. – Muenster. –2004. – S. 31–46.

Наукове видання

Г.В. Корж, Р.В. Васильченко

СВІТОГЛЯДНА КУЛЬТУРА: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

Монографія

Підп. до друку 28.02.2019
Ум.-друк. арк. 13,2
Наклад 100 прим.

Формат 60x84_{1/16}
Обл.-вид. арк. 12,4

Гарнітура Times New Roman
Друк – ризографія.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Україна, 61002, Харків, вул. Алчевських, 29

Видавець: ФОП Панов А.М.
Свідоцтво серії ДК №4847 від 06.02.2015 р.
м. Харків, вул. Жон Мироносиць 10, оф. 6,
тел. +38(057)714-06-74, +38(050)976-32-87
copy@vlavke.com.ua

Віддруковано в типографії ФОП Андреев К.В.
61166, Харків, вул. Богомольця, 9, кв. 50.
Свідоцтво про державну реєстрацію №24800170000045020 від 30.05.2003 р.
er.zakaz@gmail.com
тел. 063-993-62-73