

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

Вісник
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

«ФІЛОСОФІЯ»

Випуск 51

Харків
ХНПУ 2018

Редакційна колегія:

М.Д. Култаєва – д-р філософ. наук, проф., зав. кафедрою філософії, головний редактор; Україна;
Н.В. Радіонова – д-р філософ. наук, проф. заступник головного редактора; Україна;
С.В.Бережна – д-р філос. наук, проф.; Україна;
Бертелсен Дейл – д-р філософії, професор Блумбергського університету; США;
Гулда Мечислав – д-р соціологічних наук, професор Гданського університету; Польща;
І.Д. Денисенко – д-р філософ. наук, проф., Україна;
І.О. Радіонова – д-р філософ. наук, проф.; Україна;
О.О.Дольська – д-р філософ.наук, проф., Україна;
О.В. Садоха – д-р філософ. наук, проф.; Україна;
М.В.Триняк – д-р філос.наук, проф.; Україна;
О.М. Роговський – д-р філос., наук, проф.; Україна;
К. Штадлер – д-р філос. наук, професор Віденського Інституту права, Австрія.

Редакційна рада:

В.П.Андрущенко – д-р філос.наук,проф.,член-кореспондент НАПН України
М.І.Бойченко - д-р філос.наук,доцент;
Б.Б.Буяк - д-р філос.наук,проф.,
О.Є.Гомілко - д-р філос.наук,проф.,
Ю.Ю.Калиновський - д-р філос.наук,проф.,
С.Ф.Клепко - д-р філос.наук,доцент,
Н.С.Корабльова - д-р філос.наук,проф.,
С.А.Крилова - д-р філос.наук,проф.,
С.В.Куцепал - д-р філос.наук,проф.,
С.І.Максимов - д-р філос.наук,проф.,член-кореспондент НАПрН України
В.В.Лях - д-р філос.наук,проф.,
С.В.Пролєсєв - д-р філос.наук,проф.,
І.В.Степаненко - д-р філос.наук,проф.,
Н.В.Хамітов - д-р філос.наук,проф.

Постановою Президії ДАК України №1-05/4 від 26.05.2010 року збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Спеціальність ДАК: філософські науки.

Електронну версію журналу включено до Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського. Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, BASE, Index Copernicus, має бібліометричний профіль в системі Google Scholar.

ISSN 2312-1947 (Print), ISSN 2313-1675 (Online)

Засновник:

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Затверджено вченою радою

Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Протокол №7 від 25 жовтня 2018 року

Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т

Ф 48 ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2018. – Вип. 51. – 226 с.

Науковий вісник містить праці аспірантів, докторантів, кандидатів та докторів наук, які відображають широкий спектр філософських проблем у галузі методології і діалектики пізнання, філософської антропології і філософії культури, соціальної філософії виховання, психології творчості та духовності. Видання розраховане на аспірантів, викладачів та студентів, на всіх, хто цікавиться філософією.

©Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2018

РОЗДІЛ І

ФІЛОСОФСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ, ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ

УДК 141.319.8:165.613

Мозговий Л.І. ORCID 0000-0001-8236-0197

Бутко Ю.Л. ORCID 0000-0001-9375-6015

КОНЦЕПТ ДАОСЬКОЇ АНТРОПОМІСТИКИ НА ПЕРЕТИНІ СХІДНОЇ ТА ЗАХІДНОЇ ФІЛОСОФІЇ

Л.І. Мозговий, доктор філос.н, професор, завідувач кафедри
філософії, соціально-політичних і правових наук Донбаського державного
педагогічного університету;

Ю.Л. Бутко, старший викладач кафедри філософії, соціально-політичних
і правових наук Донбаського державного
педагогічного університету

У статті розглянуто духовні практики даосизму як втілення у повсякденному житті цього стародавньокитайського світо і людино розуміння. Встановлено, що духовний шлях в даосизмі має основну кінцеву мету – досягнення вічної, незнищенної особистості через медитативне преображення і зведення нижчих психічних сил до їх вищих станів. Для досягнення цього, даос здійснює спеціальні практики, які включають в себе поряд з заняттями технікою медитативного споглядання і різні гімнастичні, дихальні і тому подібні вправи, а також (на значному відрізку своєї історії) - лабораторну («зовнішню») алхімію. Серед духовних практик даосизму головною є медитація, яка має мало спільного з тими чи іншими зовнішніми прийомами.

Ключові слова: трансгресія, антропомістика, даосизм, містичний досвід, герменевтика.

Постановка проблеми. Даосизм був і залишається одним із провідних напрямків релігійно-філософської думки традиційного Китаю. Саме даосизм зіграв вирішальну роль в інтеграції і синкретизації різних ідеологічних течій стародавнього і середньовічного Китаю. З одного боку, даосизм виступав посередником між архаїчної релігійністю, що збереглася у Китаї у вигляді потужного шару народних вірувань, і «великою традицією» імперської культури, а з іншого – виконував аналогічні функції у взаємодії власне китайської культурної традиції та буддизму, що прийшов з Індії, сприяючи його входженню в китайське суспільство і пристосуванню до його норм і цінностей.

Протягом усієї своєї історії даоські філософські ідеї справляли сильний вплив на найрізноманітніші сторони культури традиційного Китаю, яка не може бути адекватно зрозуміла без знання основних даоських доктрин, категорій даоської філософії і даоської релігійної практики.

Один з центральних елементів концепції духовної медитації в даоській філософії – вчення про безсмертя – стимулював створення та розвиток особливого роду практики – складного комплексу психофізичних вправ, метою яких є самовдосконалення даоса, задля повернення людини до світової гармонії, злиття її з природою. Всі порушення нормального існування речей у природі (посуха, повені, негода) є наслідком втрати гармонії між людиною і природою. Несправедливість, порушення суспільного порядку – теж порушення гармонії, але в суспільстві. Гармонія досягається невтручанням людини у природний порядок речей. Тобто людина повинна дотримуватися «недіяння» як основоположного принципу наслідування шляху дао. Тому даосизм схвалює пустельництво – життя, яке віддає людину у владу стихійного розвитку подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематику філософії даосизму досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як В.С. Скрытущка, Л.І. Юрченко, А.А. Костенко, Б.С. Галімов, С.П. Капіца, А.Ф. Кудряшев, М.С. Кунафін, Н.О. Лоський, А.В. Лук'янов, Д.А.Нурієв, Р.Ю. Рахматуллін, А.І.Селіванов, С.Н. Семенов, Е.А. Торчинов, А.У. Уотс, С.В. Філонов, В.Н. Фіногентов, В.С. Хазієв, К.Г. Юнг та ін. Однак слід відзначити брак ґрунтовних вітчизняних спеціалізованих досліджень філософії даосизму. Брак таких досліджень зумовлює необхідність заповнення існуючих лакун в науковій доктрині та проведення спеціалізованих досліджень даної проблематики.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Метою статті є дослідження вчення про самовдосконалення людини в даосизмі, виявлення місця та значення в ньому цього вчення.

Методологія дослідження

Під час проведення даного дослідження ми в основному спиралися на історико-філософський аналіз концепції духовної трансгресії в даоській антропомістиці. Історія філософії - це не тільки узагальнююча картина багатовікового розвитку людської думки, це ще історія окремих філософських течій, шкіл і проблем. Самостійною і незамінною формою наукового дослідження, за допомогою якої досягається ця історія, є історико-філософський аналіз.

Із використаних методів основним був аналітичний метод для огляду філософсько-антропологічного та культурно-історичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу.

Даосизм – одна з провідних релігійно-філософських течій Китаю – виник одночасно з конфуціанством (друга половина I тис. до н. е.). Засновником його вважають давньокитайського філософа Лао-цзи, відомості про якого дійшли до наших днів із легенд. За легендою, мати носила його кілька десятків років, народивши старим (звідси ім'я: Лао-цзи). Зміст провідної ідеї даосизму полягає в тому, що природа, суспільство, кожна людина окремо підкоряються не Небу, а всезагальному закону – *дао*, який вносить порядок у хаос речей. Порушення цього порядку спричиняє їх ненормальний стан. Особливо це позначається на житті суспільства, коли нерозумний правитель не дотримується «шляху дао». Дао – не божество, а щось близьке до розуму, природи, шляху чи закону. Воно не персоніфіковане, але передує усім істотам. Дао – це першопочаток усього сущого, в тому числі й неба, з нього все починається і ним усе закінчується, воно регулює все суще. Це загальний закон природи, джерело матеріального і духовного буття, їх мета. Дао неможливо сприйняти безпосередньо, воно – поза відчуттями людини. Тому все, що людина відчуває, – це не дао, а лише його вияв. Пізнання дао може бути дане тільки самим дао [4].

Згідно з цим ученням, для людини є надзвичайно важливим стати на

шлях розуміння суті буття, жити відповідно до його вимог. Так буде добре і для людей, і для держави. Пізнання дао відбувається через наслідки його дій, а вони виявляються через «добродетель». Там, де вона є, діє дао, хто добродетельний, той виконує закон дао. Через наслідування шляху дао відбувається повернення людини до світової гармонії, злиття її з природою. Усі порушення нормального існування речей у природі (посуха, повені, негода) є наслідком втрати гармонії між людиною і природою. Несправедливість, порушення суспільного порядку – теж порушення гармонії, але в суспільстві. Гармонія досягається невтручанням людини у природний порядок речей. Тобто людина повинна дотримуватися «недіяння» як основоположного принципу наслідування шляху дао. Тому даосизм схвалює пустельництво – життя, яке віддає людину у владу стихійного розвитку подій. Даосизм тривалий час виступав лише як філософська концепція. Ідея дао більш-менш точно відображала всезагальний зв'язок явищ і речей об'єктивного світу. Ця ідея веде до розуміння причинності, до визнання об'єктивності закономірностей світу. Проте дао тлумачили й як духовну першооснову речей. Тому філософію даосизму не можна вважати цілком належною ні до матеріалізму, ні до ідеалізму. Невизначено виступає в даосизмі й ідея надприродного.

Ідея безсмертя та вічної молодості, довголіття посідає значне місце в даоському віровченні. Згідно даосизму, людина є об'єктом впливу 33 тисяч духів, які приносять довголіття через замовляння, ворожіння тощо [1]. На це спрямовані й спеціальні фізичні вправи, системи дихання, харчові раціони, повиті даоською містикою. Безсмертя є також предметом даоської міфології. У ній йдеться про безсмертних святих, земне життя яких було сповнене дивами. Ці святі знали магічні засоби безсмертя, таємні формули і заклинання, що і забезпечило їм перетворення на вічних духів. Про їхню добродетель і високу моральність мало відомостей, оскільки головна роль у набутті ними безсмертя належить знанню магії.

Шлях до розвитку початкової природи і життєвої сили є

«вдосконалення себе» (*сю шень*). Останнє здійснюється головним чином через духовну медитацію й має мало спільного з тими чи іншими зовнішніми прийомами (наприклад, дихальними вправами). Мета вдосконалення – досягнення вічної, незнищенної особистості, а його засоби – медитативне преображення й зведення нижчих психічних сил до їх вищих станів. У такий спосіб долається ізоляція індивіда й встановлюється його міцний зв'язок із космосом і суспільством.

Сенс медитації полягає у тому, щоб виключити будь-яку можливість впливу ззовні як на тіло, так і на розум, і розвинути в собі здатність слухати.

Медитацією слід займатися два чи три рази на день не менш ніж півгодини («час горіння курильної палички»); крім того, щодня слід читати книжку настанов Учителя [3].

Духовне вдосконалення під керівництвом «поважного Вчителя» (*даі цзуна*) доповнюється настановами більш загального, філософського сенсу, в яких наставник новачків (*Сюе чжан*) роз'яснює принципи духовного вдосконалення.

Повернення до початкової природи досягається не через засвоєння якихось моральних принципів, виконання моральних обов'язків, приборкання природного початку у людині, а, навпаки, – через звільнення від зайвих, надмірних, а тому й неприродних бажань і пристрастей (від жадоби слави, багатства, влади, від злоби та заздрості тощо).

Згідно з даоським уявленням, людина може досягти просвітлення тільки у тому випадку, якщо в неї пробудяться її найглибші сили, й уся людина, тілом і душею, зазнає перетворення. Цей процес – одночасно фізичний і духовний. Бо тіло повинно володіти життєвою силою, завдяки якій народжується духовна, безсмертна людина [2].

Просвітлена людина діє в тій точці космосу, яка була їй відведена; «Вона впливає без свідомого наміру», вона «порожня» від усіх якостей, єдина зі світом, його процесом і життям і з його загальною основою, бо

тепер перебуває поза власне фізичним космосом [5].

Відносини із суспільством – одна з найбільш актуальних проблем, що стоять перед будь-яким релігійним інститутом. Визначення ролі і місця даоської антропомістичної традиції в сучасному європейському, зокрема й українському, суспільстві нажаль майже не дискутується на сторінках громадських і наукових видань, у виступах діячів та представників даоських кіл. Водночас на думку відомого даоського діяча Чень Лянь-шена, життєві сили даосизму прямо залежать від участі його в житті суспільства, самоізоляція в монастирях «може позбавити його майбутнього». Прихильники такого погляду надають великого значення процесу створення даоських організацій і активної громадської діяльності послідовників даосизму.

Як вже було зазначено вище, до початку XX в. даосизм знаходився в стані глибокого занепаду, і практика внутрішньої алхімії була долею одиниць найбільш освічених ченців і пустельників. Протягом декількох десятиліть новий рух призвів до відродження і небувалої популярності на Заході практики різних методів, прийомів і комплексів з багатого набору внутрішньої алхімії під назвою цигун.

Саме слово цигун досить нове. Поєднання ієрогліфів ци 气 і гун 功 зустрічається вже в текстах танського часу. Так Сима Чен-Чжень у своїй праці Фуці Цзін'ї лунь («Міркування про змістовність практики ковтання ци») вживає вислів «застосування ци», або «використання ци» (ци чжи вей гун), але як стійке словосполучення і тим більш як слово ці два кореня невідомі до періоду династії Мін, коли його використовує даос Сюй Сунь у творі Цзин-хв цзунцзяо лу («навчальні записи вчення про чистоту і сяйво»). В кінці правління династії Цин (друга половина XIX ст.) цей термін знову вживається в тексті під назвою Юань хе пян («Розділи про початкову гармонію»), який навіть містить особливий «Додаток про цигун». Однак тільки в першій половині XX ст. цей термін не тільки стає загальноновживаним, а й перетворюється в слово буденної мови.

Метою занять цигун є досягнення вміння виробляти і контролювати цю енергію для посилення імунних можливостей людського організму протистояти різним захворюванням, підвищувати пристосованість організму до умов зовнішнього середовища, а також для вдосконалення і відновлення природної здатності організму до самореабілітації.

Відповідно до стародавніх канонів традиційної китайської медицини, здоров'я людини визначається наявністю відповідної кількості ци в організмі та її нормальною циркуляцією. У слабкому організмі, де цієї енергії недостатньо, може легко під впливом різних зовнішніх факторів і подразників виникнути хвороба. Якщо ж в організмі є достатньо цієї енергії, то хвороби йому не страшні - такий організм буде сильнішим за них.

Значення цигун розглядається китайськими вченими у трьох аспектах. По-перше, цигун допомагає відновити життєву силу. По-друге, заняття цигун дають змогу зберегти необхідну для життєдіяльності енергію. По-третє, під час занять цигун відбувається масаж органів черевної порожнини діафрагмою.

Кожне заняття цигун – це процес, який складається з 3 етапів. 1 етап – це підготовчі, другий - основні, і третій етап – завершальні вправи. З перших занять необхідно усвідомити, що всі три етапи становлять нерозривний комплекс, де всі елементи зв'язані між собою.

Висновки. Вчення про самовдосконалення людини займає одне з найважливіших місць у даосизмі. Згідно з даоським вченням, саме шляхом самовдосконалення, який полягає в застосуванні особливих медитативних методів, відбувається повернення людини до початкової природи, що є необхідною умовою встановлення та підтримання порядку в світі – як фізичного, так і психологічного та соціального.

Список використаних джерел

1. Гэ Хун. Баопу-цзы нэй нянь цзяоши (Эзотерические главы «Баопу-цзы» с комментариями). Пекин, 1985. – 284 с.
2. Дао-Дэ-Цзин / Под ред. В.В.Антонова; Худ. М.Штиль. – Одесса: «New Atlanteans», 2008. – 60 с.
3. Торчинов Е.А. Религии мира: Опыт запредельного (психотехника и трансперсональные состояния). – Санкт-Петербург: Центр «Петербургское Востоковедение», 1998. – 384 с.
4. Филонов С.В. Золотые книги и нефритовые письма. Даосские письменные памятники III -- VI вв. (Orientalia) – 2011. – 660 с.

5. Patalon M. On the possibility of judaism and taoism convergence in the future of educational and social development // Ukrainian professional education. 2017. N1. Режим доступу: https://zenodo.org/record/888311#.WnBxCq51_IU
6. Lippens R., Hardie-Bick J. Short Editorial Introduction: Transcendence and Transgression // Springer Science + Business Media. Special Issue, 2017. P. 347–349.

References

1. Ge Khun. Baopu-tszy ney nyan tszyaoshi (Ezotericheskie glavy «Baopu-tszy» s kommentariyami). Pekin, 1985. – 284 s.
2. Dao-De-Tszin / Pod red. V.V.Antonova; Khud. M.Shtil. – Odessa: «New Atlanteans», 2008. – 60 s.
3. Topchinov Ye.A. Religii mira: Opyt zappedelnogo (psikhotekhnika i transpersonalnye sostoyaniya). – Sankt-Peterburg: Tsenty «Petepbypgskoe Vostokovedenie», 1998. – 384 s.
4. Filonov S.V. Zolotyie knigi i nefritovye pisma. Daoskie pismennye pamyatniki III - VI vv. (Orientalia) – 2011. – 660 s.
5. Patalon M. On the possibility of judaism and taoism convergence in the future of educational and social development // Ukrainian professional education. 2017. N1. Режим доступу: https://zenodo.org/record/888311#.WnBxCq51_IU
6. Lippens R., Hardie-Bick J. Short Editorial Introduction: Transcendence and Transgression // Springer Science + Business Media. Special Issue, 2017. P. 347–349.

КОНЦЕПТ ДАОССКОЙ АНТРОПОМИСТИКИ НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ВОСТОЧНОЙ И ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФИИ

Л.И. Мозговой, Ю.Л. Бутко

В статье рассмотрены духовные практики даосизма как воплощение в повседневной жизни этого древнекитайского мира и человекопонимания. Установлено, что духовный путь в даосизме имеет основную конечную цель - достижение вечной, неистребимой личности через медитативное преобразования и сведения нижних психических сил в их высшие состояния. Для достижения этого, даос придерживается специальных практик, которые включают в себя наряду с занятиями техникой медитативного созерцания и различные гимнастические, дыхательные и тому подобные упражнения, а также (на значительном отрезке своей истории) – лабораторную («внешнюю») алхимию. Среди духовных практик даосизма главным является медитация, которая имеет мало общего с теми или иными внешними приемами.

Ключевые слова: трансгрессия, антропомистика, даосизм, мистический опыт, герменевтика.

THE CONCEPT OF TAOIST ANTHROPOMYSTICISM ON THE CROSSING OF EASTERN AND WESTERN PHILOSOPHY

L. Mozgovoy, Y. Butko

The article deals with the spiritual practices of Taoism. Taoism as a philosophical-religious trend has a significant impact on the modern culture of the countries of East Asia, whose historical heritage is genetically associated with Chinese tradition. Even in our country there was a huge set of clubs, special schools for the study of Eastern philosophy, spiritual culture, which have no influence whatsoever on the formation of our mentality. Our country is at the intersection of the borders between the western and the eastern world and therefore syncretically synthesizes all the spiritual heritage of different cultures and spiritual practices. Therefore, the study of Taoist spiritual anthropomism by means of poststructuralist and postmodernist analysis is quite relevant.

The purpose of the article is to study the doctrine of human self-improvement in Taoism, to determine the place and significance of this doctrine in it. For this goal the authors proceed from the historical and philosophical analysis of the concept of spiritual transgression in Taoist anthropomysticism and use the analytical and historiophilosophical methods.

In the article it is established that the spiritual path in Taoism has the ultimate ultimate

goal – the attainment of eternal, indestructible personality through meditative transformation and the erection of lower mental forces to their higher states. To achieve this, the Taoist practices special practices that include, in addition to the techniques of meditative contemplation, and various gymnastic, respiratory and similar exercises, as well as (on a significant part of their history) – laboratory (“external”) alchemy. Among the spiritual practices of Taoism the main thing is meditation, which has little in common with those or other external methods. Owing to the meditation there is a return to the original nature of man, which is a prerequisite for establishing and maintaining physical, psychological and social order in the world.

Keywords: transgression, anthropomycism, Taoism, mystical experience, hermeneutics.

УДК 13 +122

ORCID 0000-0001-9186-0767

ЭПОХА ТОТАЛЬНОЙ ГЛУХОТЫ: ПРИРОДА И ПОСЛЕДСТВИЯ АНТИКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА

Ю.Ю. Бродецкая доктор филос. наук, доцент кафедры философии
Днепропетровского национального университета им. О. Гончара

В статье обзорно анализируется состояние кризиса современной культуры, его причины и факторы, уходящие своими истоками в экзистенцию человеческой сущности. Выявляются основные проблемные зоны и онтологические основания экзистенциального вакуума, лежащие в основании разрыва сакральных связей человека с реальностью, потере смысла жизни. Выявлено, что нарушение связанности и связности проявляет онтологическую природу феномена отчуждения, девальвирующего ценность и уникальность человеческой жизни, разрывающего синтез между смыслом и знаком. Обозначены перспективы преодоления проблематики, в качестве которых выступает формирование качественно нового символического пространства – культуры благодарения, слышания Другого, где ценностью является человеческая жизнь.

Ключевые слова: шизогенность, смыслоутрата, отчуждение, универсальные ценности, культура благодарения.

Актуальность проблемы. Вопрос о возможности человека, его реализации, перспективе, и, как следствие, проблемах требующих своего преодоления на этом пути, формируют поле активных дискуссий современного социально-философского анализа. Речь идет о тех фундаментальных аспектах, которые угрожают реализации сущностной природы человека, его творческому воплощению в системе общественных отношений, гармонии и балансу последних. На первый план здесь выходят те факторы и процессы, которые характеризуют социокультурную ситуацию современного общества. Так, говоря о характере современной культуры, определяющей состояние социума и человека, их перспективу, многие современные исследователи выделяют в качестве одной из ведущих ее черт *амбивалентность* (норм, ценностей, позиций), противопоставляя ей «бинарную логику» традиционной культуры. *Амбивалентность* ставится в один синонимический ряд с *плюральностью* и провозглашается нормой современной культуры.

Вместе с тем, «фальшивая нормализация мира» (в терминологии Ю. Кристевой) и те формы, которые она приобретает в современных

условиях в виде девиаций и кризисов социокультурного развития, не возникает здесь и сейчас. Данные тенденции имеют давнюю историю, последствия которой и определяют современную ситуацию, угрожая стабильности общества и продуктивному развитию человека. И, несмотря на это, динамика формирования пространства всеобщей глухоты, где правят законы мертвой материи, холодного разума, каменного сердца, не спадает. В связи с этим хочется привести цитату Л. Фейербаха, который в предисловии ко второму изданию «Сущности христианства» отмечает: «В наше время предпочи-тающее образ – самой вещи, копию – оригиналу, представление – действительности, видимость – сущности, истина нечестива» [1]¹. Вместо души – материя, вместо Истины – фальсификации, вместо нормативности, очерчивающей ориентиры человеческого развития – этический релятивизм. Мир фрагментирован и разбит на тысячи осколков. И эта историческая драма преподнесена как вершина освобождения человеческого сознания, его способности поставить личность на место Творца истории.

Само пространство социокультурного взаимодействия сегодня представляет собой своеобразный театр, чьим метапринципом является игра. Последняя увлекает человека своей отвлеченностью от реальности, соблазняет безответственностью, скрывает направленность и конечность его пути. Она присыпляет бдительность, уводя в иллюзию – область желания, где нет места Другому, нет обязанностей и общих правил, нет ответственности, то есть того, что формирует в нем культура слышания, и того, что в кризисном мышлении прописывается как «ограничение». И вот в сознании человека уже формируется мираж «свободы без ограничений», с актуализацией которого нарастает вседозволенность, неограниченность власти моего желания.

Увлеченность игрой уводит от ценности реальной жизни, не формирует осмысленности ее полноты², возможности постигнуть ее уникальность. В

¹ Эти слова Л. Фейербаха взял эпиграфом Г. Дебор для работы «Общество спектакля», которую в соответствии с духом книги имеет значение «Общество зрелищ».

² Речь идет о проблемах идентичности. Считается, что игра происходит из гегелевского принципа «фундаментальной иронии», сформулированного философом в работе

связи с этим, современный философ В. Руднев отмечает, что европейская культура XX века проходит под знаком шизофренизации как нормы, встраивая в синонимичный ряд «философии безумия» культуру XX века [2].

Другими словами, амбивалентность и релятивность культурных ценностей и норм формирует в сознании современного человека искаженные идеалы. И, несмотря на то, что постмодернисты возводят «вечные ценности» в статус тоталитарных и параноидальных идефиксов, которые препятствуют творческой реализации человека, а в качестве истинного идеала объявляют хаосмос (то есть первоначальное состояние неупорядоченности, нескованных возможностей), все же и они катастрофично оценивают процесс девальвации «вечных ценностей».

Утрата смыслов, искажение идеалов, размытость норм становится следствием разрыва сакральных связей – между знаком и его объектом. Посредством самокопирований, когда знак полностью отрывается от реальности и превращается в самостоятельный объект, который призван обозначать. Он образует виртуальную реальность, не имеющую ничего общего с подлинной [3]. В такой ситуации, как отмечает Ж.Бодрийяр, личность постепенно теряет свою уникальность, «свое лицо», становясь унифицированным элементом бессмысленного калейдоскопа масок, становится объектом среди объектов [3].

Однако данные тенденции способны актуализироваться лишь в той ситуации, когда сами установки развития (человека, социальной группы, общества в целом) деструктивны, античеловечны, направлены на разрушение, деградацию жизненного мира. В таком пространстве фактически нереально сохранить здравый смысл, связь с реальностью. Поскольку все в этой искаженной системе работает на «смерть субъекта», все подчинено логике разделения, фрагментации. Агрессия и патологичность среды

«Философии всемирной истории» в качестве характеристики мыслящего человека. Иными словами, там, где человек XIX века ощутил бы раздвоение личности, современный человек принимает это за реальность. В отличие от архетипа традиционной европейской культуры (будь-то Эдип или Одиссей), архетипом современной культуры становится «человек без свойств».

отражают сущностную деструкцию, которая поражает разум, сознание, и проявляется в характере общественных отношений, где место Первоначала в замещают идола. О чем идет речь?

В качестве одной из характеристик состояния современного общества (наряду с понятиями «массовое», «потребительское», «общество достижительской культуры» и т. п.)³, шизогенность (шизофреничность) толкуется как *патологическое состояние сознания* (индивидуального либо общественного), при котором *нарушается связность социальных отношений, разрушается граница между действительностью и иллюзией, и формируется искаженное восприятие реальности*. Данное состояние определяет повседневную жизнь человека как враждебную, пугающую, от давления, страха которой необходимо изолироваться. Поэтому проявляется шизогенное сознание в мании величия и ощущении потери контроля над собственной жизнью. По своим характеристикам, симптоматике состояние *шизогенности* (общества, сознания человека) соответствует тотальному сознанию, патологичность и деструктивность которого паразитирует на размытости норм и ценностей человеческой жизни, обесценивании всего, что наделяет ее уникальностью.

Обращаясь к этимологии понятия «шизофрения» [от др.-греч. *σχίζω* – «расщеплять, раскалывать» и *φρήν* – «сердце, душа; ум, мышление»], находим, что последнее имеет достаточно давнюю историю, уходя своими корнями к праиндоевропейскому языку (*skeid-* «раскалывать, разделять» +

³ Швейцарский психиатр Э. Блейлер, который ввёл этот термин в психиатрию, доказал, что главная особенность болезни – не слабоумие, а «нарушение единства» (в том числе нарушение ассоциативного мышления). Э. Блейлер выделял в качестве диагностических критерии «четырех А»: снижения аффекта, аутизм, нарушение ассоциаций и амбивалентность. Он считал амбивалентность основным признаком шизофрении и рассматривал три её типа:

- эмоциональную: одновременно позитивное и негативное чувство к человеку, предмету, событию (например, в отношении детей к родителям);
- волевою: бесконечные колебания между противоположными решениями, невозможность выбрать между ними, зачастую приводящая к отказу от принятия решения вообще;
- интеллектуальную: чередование или одновременное существование противоречащих друг другу, взаимоисключающих идей в рассуждениях человека [4].

праиндоевр. gwhren- «диафрагма; соображение, мышление»). В буквальном своем значении речь идет о расколе имманентной целостности, то есть отчуждении человека от его экзистенциальной сути, потере (вернее, необретенности) смысла жизни, вследствие которых и наступает пустота, хаос – *амбивалентность сознания*, и как итог – *безумие*. *«Будучи помрачены в разуме, отчуждены от жизни Божией, по причине их невежества и ожесточения сердца их»* [5 (Еф.4:18)].

В качестве «болезни века», шизофрения становится следствием тотальной релятивности и нигилизма ценностно-нормативной системы, конструирующих картину мира современного человека, «уничтожившего в себе все, что не есть он сам», человека, вообразившего себя Богом. Проникая из сферы индивидуального в общественное сознание, шизогенность мимикрирует под «норму». Эгоцентризм, культ моего желания (то есть заикленность на себе), муссируются и подаются как «истинные» ценности человеческого развития, смысл человеческой жизни. Так, по мнению Ж. Делеза и Ф. Гваттари, «детерриториализуя потоки желания, капитализм приближается к своему пределу, который является собственно шизофреническим пределом. Он изо всех сил стремится к производству шизофреника как субъекта декодированных потоков на теле без органов – более капиталиста, чем сам капиталист, более пролетария, чем пролетарий... шизофреник стоит на пределе капитализма: он представляет собой его развитую тенденцию, прибавочный продукт, пролетария и ангела-истребителя. Он смешивает все коды, будучи носителем декодированных потоков желания... Шизофреник это производство желания как предел общественного производства» [6, с. 14].

Наблюдая следствия данных современных тенденций, нужно понимать, что в качестве массового «психического расстройства», формирующего «состояние фальшивой нормальности» и подрывающего продуктивный характер социальных отношений, шизогенность является производным чего-то более глубинного, сущностного. Того, что не просто уродует, но делает

невозможным единство, целостность индивидуального и социального порядков. То есть того, что угрожает моему развитию не в какой-то неопределенной перспективе, а здесь и сейчас, заставляет меня дезактуализировать связи с реальностью. Другими словами, речь идет о той онтологической «перспективе», установке, которую выбирает для себя сам человек, соблазняясь псевдосвободой.

В истории христианской философии мифологическим образом такого раскола, разрыва имманентной духовной связности, отчуждения, исходной точкой заброшенности человека (в терминологии М. Хайдеггера и Э. Фромма) является грехопадение. Нарушение связанности человека с Источником Жизни, и, как следствие, заброшенность в искаженный мир (Адама и Евы), вызвали весь список свойств алиентации – от скуки, уныния, неудовлетворённости жизнью, переживания бессилия, аномии до нигилизма, изоляции, утраты смысла, которые детерминировали страх смерти. Как отмечает Е.Фромм, «самосознание, разум и воображение нарушили «гармонию» животного существования. Их появление превратило человека в аномалию, в каприз универсума. Человек – часть природы, он подчинен физическим законам и не способен изменить их; и все же он выходит за пределы природы. Он отделен, будучи частью; он бездомен и все же прикован к дому, в котором живет вместе со всеми другими существами. Брошенный в этот мир в определенное место и время, он таким же случайным образом изгоняется из него. Осознавая себя, он понимает свою беспомощность и ограниченность собственного существования. Он предвидит конец – смерть. Он никогда не освободится от дихотомии своего существования: он не может избавиться от разума, даже если бы захотел; он не может избавиться от тела, пока жив, и тело заставляет его желать жизни» [7].

Среди всех характеристик отчуждения, наиболее сущностной и глубинной стала именно утрата смысла, продуцирующая деструктивные

модификации заброшенности⁴ человека в мир. Так, анализируя проблему отчуждения, Ж. Бодрийяр выделяет следующие признаки данного процесса в смысловой сфере общества: формирование виртуальной реальности, независимой от подлинной, и произвольно конструирующей смысл тех или иных событий; отрыв означаемого от означающего; девальвация ценностей и норм; неуправляемость и катастрофичность последствий научно-технического прогресса для человека [8].

В этом смысле, отправным моментом анализа природы отчуждения служит положение Н. Бердяева о том, что «любое материализованное бытие есть отчужденное бытие» [9, с. 75], то есть бытие, утратившее свой первоначальный духовный смысл, непосредственно связывающий и связующий человека с реальностью. Именно нарушение связанности и связности проявляет онтологическую природу феномена отчуждения. Человек отчуждается, когда утрачивает связи с миром, то есть когда последние лишаются для него позитивного сущностного смысла и неспособны, таким образом, выступать энергетическим и смысловым основанием для полноценной реализации⁵. Механизм отчуждения, по

⁴ Теоретические основания для разработки проблемы отчуждения как смыслоутраты представлены в наработках А. Леонтьева, С. Рубинштейна Д. Леонтьева, К. Абульханово-Славской. Так, А. Леонтьев называет отчуждённой деятельность, у которой сохранены лишь побудительные мотивы в отсутствие смыслообразующих, а С. Рубинштейн говорит о возможности преодоления отчуждения идеала путём его реализации, ведущей к преодолению отчуждения человека от человека и к аутентичной жизни. В экзистенциальной психологии понятие отчуждения соотносится с понятием экзистенциального вакуума (В. Франкл) и «метапатологии» (А. Маслоу), и используется в концепциях Э. ван Дорцена, А. Лэнгле и др. А С. Мадди, опираясь на работы Ж.-П. Сартра и Э. Фромма, описывает отчуждение как экзистенциальный недуг, суть которого состоит в отказе человека от совершения творческого выбора в пользу неопределённости, связанной с осуществлением уникального смысла собственной жизни, в результате чего последняя приобретает конформистский характер, становится осуществлением биологических потребностей и социальных ролей.

⁵ Данная ситуация иллюстрирует проблему отчужденного труда К. Маркса, отношения, принудительно навязанного, а не выбранного человеком. В действиях, совершаемых по внешней необходимости, не происходит реализации родовой сущности человека, и он оказывается отчуждённым от собственной деятельности. Еще один вариант отчуждения описывается экзистенциалистами, когда человек не обнаруживает для себя смысл. Итогом невозможности построить свою жизнедеятельность на смысловых основаниях становится построение ее на иных, более примитивных основаниях, которые например С. Мадди характеризует как конформистский путь развития личности. В этом случае

мнению Э. Фромма, производит «рутинизацию и вытеснение осознания основополагающих проблем человеческого существования» [10, с. 391]. Это приводит к утрате удовлетворённости жизнью, потере чувства реальности, подавленности, чувству вины, депрессии. Более того, речь идет о формировании состояния сознания, при котором человек способен лишь фотографически воспринимать внешний мир, поскольку утратил контакт с миром внутренним. В погоне за материальными благами человек полностью отчуждается от размышлений относительно смысла его жизни, его ценностной ориентации. «Весь ход жизни воспринимается словно выгодное помещение капитала, где инвестируемый капитал – это моя жизнь и моя личность» [10, с. 395].

Присваивая, и реализуя в себе систему отношений составляющих родовую сущность, человек оказывается в ситуации, феноменологически описываемой как экзистенциальный вакуум (согласно В. Франклу)⁶. И этот вирус, проникший в сознание человека и деформирующий цели и задачи человеческой жизни, может быть устранен единственным способом – формированием в структуре личности модуса бытия, направляющего на познание, а не беспощадную утилизацию окружающего мира. Иными словами, задача преодоления отчуждения встаёт перед человеком, как задача поиска и реализации уникального смысла собственной жизни, который хотя и является общественным по своей природе, но должен быть обнаружен как уникальный. Другими словами, теоретическая перспектива преодоления

система взаимоотношений человека с миром регулируется его биологическими потребностями и социальными нормами. Включённость человека во взаимодействие с миром (с миром природы, миром других людей, миром культуры и с собственным внутренним миром) оказывается ограниченной как количественно, так и качественно.

⁶ С феноменом смыслоутраты, описанным В. Франклом, пересекается понятие «метапатологий», введенное А. Маслоу: «если нет ценностей, руководящих жизнью, то можно не быть невротиком, но тем не менее страдать от когнитивных и духовных расстройств, поскольку в определённой степени связь с действительностью искажена и нарушена» [11, с. 189]. В список «общих метапатологий», выделенных А. Маслоу, входят: отчуждение, аномия, ангедония, потеря смысла, потеря вкуса к жизни, десакрализация жизни, желание смерти, чувство собственной бесполезности, отсутствие ощущения свободы воли, цинизм, вандализм, отчуждение от других людей, авторитета и любого общества, и др. [11, с. 300-301].

проблемы экзистенциального вакуума в целом, здесь пересекается с практической в моменте «восстановления» образа «нормальности, нормативности» картины мира на уровне индивидуального сознания.

Речь идет об актуализации потенциала культуры, ее этических принципов, задающих ориентиры гармоничного развития социального и индивидуального порядков. Поскольку «каменные скрижали», дарованные человечеству как шанс восстановления утраченной целостности, возврата в райский сад, выступают одновременно целью и средством человеческого развития. Этические ценности универсальны и внеисторичны, в силу чего, способны наделять смыслом человеческую жизнь. Более того, их сложнее присвоить, чем ценности конкретного социума, представленные в дискурсе и языке отдельной социальной группы, следовательно, и проблематичней отчуждать их значение. Перед ними мы все равны, и потенциальны.

Раскрывая свою онтологическую сущность, универсалии добра, любви, гармонии, порядка находят свой отклик в экзистенции природы человека, чей потенциал требует своего раскрытия, распознавания. И тогда пустота отчуждения, превратившего человека в каменного истукана, идола, слышавшего лишь себя и собственные желания, бездушного и алчного, заполняется потребностью в *причастности* (греч. *εὐ-χάριστία* «благодарение, благодарность, признательность» (от *εὖ* «добро, благо» + *χάρις* «почитание, честь, уважение»)) – стремлением быть частью Целого. Так, в пространстве тотальной глухоты созревает *культура благодарения* – символическое пространство, в рамках которого постигается ценность духовного потенциала личности, ценность Другого. Поэтому «...чтобы найти путь к обновлению, углублению и окрылению своей культуры человечество должно научиться благодарить и именно на благодарности строить свою духовную жизнь» [12]. Поскольку именно благодарность позволяет «ценить то, что даётся; видеть свои естественные и духовные богатства; извлекать из своего внутреннего мира то, что в нём заложено» [12].

Выводы. Таким образом, альтернативой эпохи тотальной глухоты, экзистенциального вакуума выступает пространство, в котором человек обретает свою естественную сущность – духовность. Последняя в качестве данности – Дара, дарованного человечеству, плавно и гармонично вплетается в те этические принципы, которые раскрывает культура благодарения. В этой оптике общество обретает перспективу целостности, в которой связность и связанность человеческих отношений составляют принцип ее организации.

Список використаних джерел

1. Фейербах Л. Сущность христианства / пер. Ю. М. Антоновского. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 307 с. URL: <https://books.google.com.ua/books> (дата обращения 19.06.2018).
2. Руднев В. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. – Москва: Аграф, 1999. – 381 с. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/slo/var/cul/tur/rud/nev/rudnev_v/index.htm (дата обращения 17.11.2018).
3. Baudrillard J. Les strategies fatales. Grasset, 1983, P.7-33.
4. Stotz-Ingenlath G. Epistemological aspects of Eugen Bleuler's conception of schizophrenia in 1911. *Medicine, Health Care and Philosophy*. – № 3(2000).
5. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2001. – 1375 с.
6. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.
7. Фромм Э. Психопанализ и религия // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990 URL http://www.lib.ru/PSIHO/FROMM/pa_rel.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 5.06.2018)
8. Baudrillard J. The Divine Left: A Chronicle of the Years 1977–1984 / Trans. by David L. Sweet. – Los Angeles: Semiotext(e), 2014. – 152 p.
9. Огурцов А. Отчуждение // Философская энциклопедия: В 5 т. – М., т. 4. – 1967. – 190 с.
- 10/ Фромм Э. Здоровое общество // Психопанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М., 1995. – 596 с.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. – 425 с. URL: <http://psyberia.ru/book/maslow01.pdf> (дата обращения 20.06.2018)
12. Иванова Т. Благодарность и подарок в терапевтических отношениях. *EXISTENTIA: психология и психотерапия*. – 2010. – № 1(3). URL: <http://hpsy.ru/public/x5153.htm> (дата обращения 6.09.2016).

References

1. Fejerbah L. (2018) Suschnost' hristianstva [The essence of Christianity]. – М.: Izdatel'stvo Jurajt. – 307 s. URL: <https://books.google.com.ua/books> (дата обращения 19.06.2018).
2. Rudnev V. (1999) Slovar kul'tury XX veka: ključevye ponjatija i teksty [Dictionary of XX century culture: key concepts and texts]. – М.: Agraf. – 381 s. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/slo/var/cul/tur/rud/nev/rudnev_v/index.htm (дата обращения 17.11.2018).
3. Baudrillard J. (1983) Les strategies fatales. Grasset, P.7-33.
4. Stotz-Ingenlath G. (2000) Epistemological aspects of Eugen Bleuler's conception of schizophrenia in 1911. *Medicine, Health Care and Philosophy*. – № 3.
5. Biblija (2001) Knigi Svjaschennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta [Bible. Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments]. – Pochaev: Svjato-Uspenskaja Pochaevskaja Lavra. – 1375 s.
6. Deljoz Zh., Gvattari F. (2007) Anti-Edip: Kapitalizm i shizofrenija [Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia]. – Ekaterinburg: U-Faktorija. – 672 s.
7. Fromm E. (1990) Psihoanaliz i religija [Psychoanalysis and religion] // Sumerki bogov. – М.: Politizdat URL http://www.lib.ru/PSIHO/FROMM/pa_rel.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 5.06.2018)
8. Baudrillard J. The Divine Left: A Chronicle of the Years 1977–1984 / Trans. by David L. Sweet. – Los Angeles: Semiotext(e), 2014. 152 p.
9. Fromm E. (1967) Psihoanaliz i religija [Alienation] // Filsofskaja entsiklopedija: V 5 t. – М., т. 4. – 190 s.
10. Fromm E. (1995) Zdorovoe obschestvo [Healthy Society] // Psihoanaliz i kul'tura: Izbrannye trudy Karen Horni i Eriha Fromma. – М. – 596 s.
11. Maslou A. (1999) Novye rubezhi chelovecheskoj prirody [New frontiers of human nature]. – М.: Smysl. – 425 s. URL: <http://psyberia.ru/book/maslow01.pdf> (дата обращения 20.06.2018)

12. Ivanova T. (2010) Blagodarnost' i podarok v terapevticheskikh otnoshenijah [Gratitude and gift in therapeutic relations] // *EXISTENTIA: psihologija i psihoterapija*. – № 1(3). URL: <http://hpsy.ru/public/x5153.htm> (дата обращения 6.09.2016).

ЕПОХА ТОТАЛЬНОЇ ГЛУХОТИ: ПРИРОДА ТА НАСЛІДКИ АНТИКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТУ

Бродецька Ю.Ю.

У статті оглядово аналізується стан кризи сучасної культури, її причини та фактори, що впливають з екзистенції людської спів-буттєвості. Виявляються основні проблемні зони і онтологічні підстави екзистенційного вакууму, що лежать в розриві сакральних зв'язків людини з реальністю, втрати сенсу життя. З'ясовано, що порушення пов'язаності та зв'язності відносин проявляє онтологічну природу феномена відчуження, який девальвує цінність і унікальність людського життя, розриває синтез між здоровим глуздом і знаком. Окреслені перспективи подолання проблематики, в якості яких виступає формування якісно нового символічного простору - культури подяки, слухання Іншого, де цінністю є людське життя.

Ключові слова: шизогенність, смисловтрата, відчуження, універсальні цінності, культура благодаріння.

ERA OF TOTAL DEAFNESS: NATURE AND CONSEQUENCES OF ANTI-CULTURAL PROJECT

Y.Y. Brodetskaya

The article reviews the current state of the modern sociocultural processes crisis. The causes and factors of the crisis go back to the source of the human co-existence existence. It is established that ambivalence (norms, values, positions) is singled out as one of the leading features of the modern culture nature. Contrasting themselves with the «binary logic» of traditional culture, this pathology and determines the state of society and human, their perspective. Ambivalence is put in one synonymic series with pluralism and is declared an attribute of the modern consciousness «normality».

The main problem areas and ontological grounds of social destructiveness are revealed, which lie in the rupture of the person's sacred connections with reality, the loss of the life meaning. A person appropriates and realizes in himself a system of relations that constitute his generic essence. He finds himself in a situation that is phenomenologically described as a crisis of meaning, an existential vacuum (according to V. Frankl). This virus, penetrated into the person mind, can be eliminated in a single way. It is necessary to form a being mode in the personality structure that directs a person's potential for cognition, and not for merciless recycling of the surrounding world. It is revealed that the violation of the connectedness and connectivity of a human with reality manifests the ontological nature of the alienation phenomenon. This phenomenon devalues the value and uniqueness of human life, tears the synthesis between meaning and sign.

Prospects for overcoming the problems are outlined. As such, the formation of a qualitatively new space of culture – the thanksgiving culture, the hearing of the Other. The thanksgiving culture is a symbolic field within which the value of a person's spiritual potential, the value of the Other, is comprehended.

Keywords: schizogenism, semantic loss, alienation, universal values, culture of grace.

УДК 111.1 + 141.78

ORCID 0000-0003-0661-4313

ПОСТМОДЕРНА КУЛЬТУРА ЯК СВІТ СИМУЛЯКРІВ

В.В. Окорокова, кандидат філософських наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Стаття присвячена розгляду постмодерної культури як світу симулякрів. Автор звертає увагу на те, що подальше прискорення процесу втілення інформаційних технологій в життя людини сприяють тотальній симуляції соціальної реальності, де симулякр виступає в якості образу – знаку, що формує в людини відношення до оточуючого середовища.

Ключові слова: віртуалізація суспільства, постмодернізм, симулякр, гіперреальність, симуляція.

Актуальність проблеми. Постмодерна філософія, яка виступає як духовна квінтесенція сучасного суспільства, розглядає його як світ, сутність якого задається динамічними суперечливими процесами, різноспрямованими, але одночасними. Процеси розпаду і нового єднання, хаосу і впорядкованості, створення кордонів і подолання кордонів як найважливіші процеси конституювання сучасного соціуму і як екзистенційні процеси, що забезпечують соціалізацію індивідів, формування їх особистісного сприйняття дійсності, представляються постмодернізмом як взаємно реверсивні, здатні фіксувати неможливість визначення, коли закінчується один процес і починається протилежний йому. На онтологічному рівні це дуже добре проявляється у стрімкому поширенні інформаційних технологій в сучасному житті людини, які усувають всіляку співвіднесеність з дійсністю – суспільство задовольняється штучними системами знаків – симулякрів, заміною реального – знаннями реального.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Проблема симулятивної природи суспільства Постмодерну є наріжною в сучасних дослідженнях, оскільки підіймає проблему трансформації образу соціальної реальності, її симуляції. Віртуалізація суспільства знімає межу між реальністю і симуляцією. Світ і разом з ним людина поступово позбавляються принципу

реальності, яка більше не переживається, а лише симулюється, на що звертають увагу в наш час такі дослідники як П.К. Гречко [3], В.О. Ємелін [5], І.В. Кім [6], Н.Ю. Клікушина [7], І.Ю. Манакова [8], В.В. Ферроні [9]. Як результат, ми маємо справу вже не стільки з речами і їх однозначними функціями, скільки зі справжніми функціональними симулякрами, які виступають відображенням постмодерної культури.

Відтак, **метою статті** є розгляд постмодерної культури в межах стимуляційної концепції, визначення ролі симулякрів в сучасному соціумі.

Відомо, що в сучасному вживанні слово «симулякр» ввів Ж. Батай, в подальшому це поняття стало основним для концепції, сформованої Ж. Дельозом і Ж. Бодрійяром, що, на думку деяких вчених, дає підставу стверджувати: «...з легкої руки Ж. Бодрійяра концепція „симулякра“ і „симуляції“ стала прапором постмодернізму» [10]. Історія терміну «симулякр» виходить з платонівського протиставлення «істинного» світу нерухомості Ідей, доступних спогляданню, «удаваному» світу становлення, світу «речей», які постійно змінюються. Цей світ кажимостей, на думку В. В. Ферроні, при певних умовах (під якими Платон розумів, перш за все, несамовитість мистецтва) здатний породжувати все більш віддалені від джерела «реального», справжнього буття – світу ідей – «копії копій», що наближаються в своєму бездумному екстатичному розмноженні до повного небуття, а тим самим і наближають саме небуття, що загрожує поглинути світ Істини, Добра і Краси. Уже в «епоху постмодерну, – каже вчений, – французький мислитель Ж. Дельоз відродив поняття симулякра в антиплатонічному дусі – як прагнення відмовитися від будь-яких „мета дискурсивних“ породжуваних моделей (типу платонівського „світу ідей“), щоб включитися у вільну, нічим не обмежену гру нескінченних можливостей, гру з правилами, які постійно змінюються» [9, с. 225].

П. К. Гречко звертає увагу на істотну відмінність постмодерної симуляції від симуляції модерної і домодерної (традиційної). Остання дійсно зводилася до спотворення, імітації, облуди і обману. У постмодерній

симуляції всього цього теж багато, але з'являється і щось додаткове, по-своєму евристичне. Копія, виявляється, не завжди гірше, «блідіше» оригіналу – зрозуміло, в функціональному, а не субстанціональному сенсі. До оригіналу часто взагалі не дістатися. Особливо якщо копія знімається з копії або йде серійне, практично нескінченне тиражування. Нерідко і на оригінал ми дивимося крізь окуляри копії. Штучне в цьому сенсі стає все більш майстерним. Уже сьогодні на своїх передових технологічних рубежах воно high (високе), fine (тонке) і smart (розумне). «А що ж буде завтра?! Схоже, ми йдемо до симулятивного перфекціонізму», – такий висновок робить П.К. Гречко [3, с. 34].

Оскільки для світу в цілому немає справжнього зразка, ідеальної моделі, то цей світ не можна вважати видимим, ілюзорним, несправжнім. Серед симулякрів можливі ідеальні прототипи, а також хороші, добрі, щирі речі і явища, просто їх не завжди видно, оскільки вони представлені в одному ряду з негативом. У великому світі симулякрів можливі і малі ідеальні світи. Симулякр для Ж. Дельоза – копія. На думку філософа, в ньому таїться позитивна сила, яка заперечує і оригінал, і копію, і всю ієрархічну структуру світу, оскільки він руйнує старий, звичний світ, одночасно будуючи новий, майбутній, пластичний, в якому опозиційність нормативності і аномалії буде істотно згладженою. Симулякр – це фантасмагоричний образ, позбавлений подібності; на противагу іконічному образу, що помістив образ зовні, а живе відмінністю. Тобто, за Ж. Дельозом, подобу симулякра представляє лише зовнішній ефект, ілюзія. Насправді ж, справжня його сутність в розбіжності, становленні, вічній зміні і відмінності в самому собі [4, с. 81].

Ж. Бодрійяр, слідом за Ж. Дельозом, визначає симулякр як копію, яка не має оригіналу. Проте, вчений поглиблює концепцію Ж. Дельоза, досліджуючи історичний та історико-політичний вимір феномена симуляції. Головне при цьому в тому, що Ж. Бодрійяр виходить за рамки семіотичної проблематики і звертається до філософського онтологічного дискурсу, що дозволяє розглядати культуру не стільки як систему знаків, які

опосередковують процес комунікації, скільки як своєрідну систему, де справжня соціокультурна реальність підміняється симуляційною гіперреальністю.

Симулякр – не ілюзія, а гіперреальний об'єкт, який абсолютно конкретним чином визначає соціальну дійсність. Для того, щоб перетворитися в дійсність, симулякр повинен в своєму розвитку пройти кілька послідовних стадій:

- він є відображенням базової реальності;
- він маскує і спотворює базову реальність;
- він маскує відсутність базової реальності;
- він не має відношення до будь-якої реальності, будучи своїм власним

чистим симулякром.

Інакше кажучи, словами Ж. Бодрійяра, симулякр – це зовсім не те, що приховує собою істину, – це істина, що приховує, що її немає.

У знаках симулякрів неможливо виявити сліди знайомства з вихідною, базовою реальністю, *terra firma*. Вони тепер – подібності самих себе, єдина, вся реальність. Втративши в стійкості, тобто в прив'язці до предметної субстанції, образи, симулякри виграють зате в свободі, свободі переміщення по інформаційному простору і нічим не обмеженого, практично нескінченного функціонування комбінування. Референціальність тим самим змінюється структурністю з її «комбінаторною свободою». Симулякр – це образ, тобто щось уявне, а не річ. Зв'язок з «зовнішньою реальністю» загублений, а змістом образи симулякрів наповнюються через взаємодію з іншими образами. Симулякри ні під що не підлаштовуються – вони просто робляться, надбудовуються. У повному розумінні цього слова симулякри починаються там, де закінчується зв'язок з означуваним і знаки вступають в автономне існування – ситуацію повної незалежності від подібності (єдності з оригіналом). Якщо і зберігається тут щось від подібності, то воно цілком зовнішнє. Тут спостерігається навіть своєрідна залежність: чим ілюзорніша (менша) реальність всередині, тим правдоподібніша (більша) вона зовні [3, с. 32].

У просторі симуляції реальний час переходить в розряд гіперреального, а усі об'єкти перетворюються на антирепрезентативні, ірреференціальні знаки як в художньому, так і в аксіологічному, релігійному, етичному сенсах. Гіперреальність, що також виступає одним з базових концептів світобачення Ж. Бодрійяра, характеризує ситуацію, коли феномени істини, адекватності, реальності перестають сприйматися в якості онтологічно фундованих і сприймаються в якості феноменів символічного порядку.

Гіперреальність – це світ, в якому переважають або домінують симулякри як самодостатні і безреференціальні знаки, – знаки, що не є тепер уже відображенням представлення деякої зовнішньої реальності, не посиляють більше до предмета. «Гіпер» – тому що реальність симулякру самодостатня, самореференціальна, ніякої іншої (за нею) реальності вже немає.

Симулятивна гіперреальність постмодерну являє собою якесь розосереджене різноманіття. Кожен симулякр фрагментарний, живе сам по собі і ні до якої впорядкованості або структури не приписаний. Це – потік (потіки) сингулярностей, детериторіалізована кліп-культура, в якій немає і не може бути спільної «картини світу». Кожна людина вільна збирати, як з кубиків, свою картину світу і по-своєму в ній влаштовуватися. При цьому ступінь примусовості (загальності) в соціальному або соціального наближається до нуля.

Симуляція соціальної реальності в постмодерні надає наступні можливості. По-перше, експериментувати (конструювати) тепер можна не тільки з денотативним, субстанціально речовим, а й з конотативним, комунікативно інтерсуб'єктивним матеріалом. Бажано – на мікрорівні, але немає ніяких протипоказань до залучення в цей процес мезо- і навіть макрорівня. По-друге, симулятивне конструювання настільки вільно і перспективно (черпає натхнення з майбутнього), що може виробляти і поставляти утопії, реалізовувати їх. Технології нині настільки розвинені і досконалі, що можуть легко поєднуватися з мистецтвом.

Таким чином, для симулятивної реальності характерна: умовність

параметрів (об'єкти штучні і змінювані); свобода входження, що забезпечує можливість переривання і відновлення існування, спонтанність (відсутність чітких меж, що ускладнює можливість визначення меж справжньої реальності та її симуляції); штучність, самопредставлення. Останнє особливо важливо, тому що симулякр за відсутності будь-якого референта звільнений від функції уявлення реальності. Тепер функція структурування речей і ідей переходить від об'єктивної реальності до коду як «трансцендентної інстанції» нашого часу, який в рамках певних правил надає симулякру смислову наповненість [8, с. 148–149].

Симуляція – це не маніпуляція. В останній завжди є якась тверда точка відліку, якась «справжня» реальність, щодо якої людину і вводять в оману. У разі постмодерної симуляції ніякого віднесення до справжності немає і бути не може. Симуляція створює особливу, самотійну, нову – конструкційно-ігрову реальність, що розташовується поза релевантним відношенням до дихотомії справжнього / несправжнього. Тут фіксується пряма протилежність платонівській діалектиці Ідей і речей. У симулятивних координатах не речі – бліді копії Ідей, а як раз навпаки: Ідеї – бліді, симулятивні (в традиційному сенсі цього слова) копії речей [3, с. 35]. Головне і по-справжньому провокативне, що відкрило постмодернізм в проблемі симуляції, симулякрів, зводиться до того, що ніякої природної в сенсі справжньої або зразкової реальності взагалі не існує. А значить, немає, не може бути і (її) спотворення. Симулякр – не підробка, а якщо і підробка, то тільки на першому етапі, що швидко долається. Істина тепер в тому, що людина живе в знаково-символічному середовищі, в оточенні образів і подібностей, в світі «справжніх» імітацій. Сучасні інформаційні технології ці імітації легко облямовують, інтенсифікують, ущільнюють, перетворюючи в особливу – віртуальну реальність. Онтологічно ця остання набагато реальніше, ніж просто можливість.

Подібно до Ж. Бодрійяра І. В. Кім задає питання: «Чи можна говорити про зникнення соціального буття в ситуації постмодерну?». І приходить до

висновку, що суспільство стає ефемерним, абсурдним, ірреальним, але продовжує існувати [6]. Інституційна структура перестає бути власне соціальною структурою, але вона аж ніяк не зникає. Сучасне суспільство – час переходу до відношення третього і четвертого порядків, час симулякра. Знаки більше не обмінюються на означуване, вони замкнуті самі на собі. Симуляція реальності цілком може здійснитися лише через симуляцію окремих соціальних інститутів, які втратили сенс свого існування, але не зникають через відсутність заміни. Це вже симуляція не реальності взагалі, а реальності соціальних інститутів Модерну, і ця симуляція – причина «развеществления» суспільства, симуляція втраченого сенсу існування громадських інститутів – вимагає зовсім іншого, нового осмислення.

Епоха симуляції розкривається через зняття реального на користь надреального, як наслідок втрати сенсу на користь симулякру і, нарешті, втрати лінійної темпоральності і, як наслідок, скасування лінійного простору, час і простір пасують перед владою симулякру. Оскільки різномірні по «матеріалу» симулякри виявляють глибокі структурно-стадіальні подібності, їх розвиток відбувається не як поступовий і нерівномірний взаємоперехід, а як загальна структурна революція. Кожна конфігурація цінності переосмислюється наступною за нею і потрапляє в більш високий розряд симулякрів. У побудові кожної такої нової стадії цінності виявляється інтегрований устрій попередньої фази – як примарна, маріонеткова, симулятивна референція. Кожен новий порядок симулякрів підпорядковує собі попередній. Місце діалектики займає потенціалізація і екстаз. Логіка симуляції розгортається не по діалектичній стратегії зняття, але за катастрофічною стратегією піднесення до ступеню. В результаті «стадія симуляції» досягає своєї межі – стадії «фрактальної», «вірусної» або «дифузійної», стадії «епідемії цінності», коли цінності поширюються «у всіх напрямках, без будь-якої логіки і принципової рівноцінності». Образ, що раніше відображав, маскував глибинну реальність чи її відсутність, тепер остаточно перестає співвідноситися з якої б то не було реальністю і

еволюціонує в чистий симулякр. Цей симулякр четвертого порядку, який включає в себе всі інші, здатний послатися на будь-який з попередніх рівнів симуляції.

Особливої уваги в даному випадку заслуговують ідеї І.В. Кіма про роль симулякра як образу в осягненні соціальної реальності постмодерну. Симулякр саме в силу свого нереального, несправжнього статусу не має власного змістовного ядра, яке могло б конфліктно перемагати само себе в ході діалектичних революцій, – він представляє собою порожню форму, яка байдуже натягується на будь-які нові конфігурації. Тому симуляція, в силу власної потенціалізації, скасовує «річ у собі», не знімає питання про реальне, як не заперечує постмодерн свого попередника, симулякр нескінченний у своїй довільності, як і проект гетерогенного суспільства. Симулякр просто знімає невирішене питання на користь власної нескінченної невизначеності. Ніяка локальна ідеологія не здатна осягнути весь світ у всьому його різноманітті, як неможливо осягнути реальність в її чистій якості, проте оперування образами дозволяє досягти навіть більшого, постмодерн залишив спробу закріпачення світу жорсткими формами, замість цього він домагається іншого типу закріпачення, діалектичність протистояння змінюється катастрофічністю плюрального, що раз і назавжди знімає саму можливість виходу з системи, з нескінченного обороту симулякрів [6].

З означеного вище виходить, що за своєю сутністю симулякр виступає образом соціальної реальності, який на відміну від соціального образу не має будь-яких визначених компонентів, не має, отже, структури. Це образ, який імітує соціальну реальність, створюючи тим самим образ нової соціальної реальності. В цьому випадку стає зрозумілим висновок Ж. Бодрійяра про те, що симулякри перемогли реальне, адже: вони паче не дзеркала реальності, вони вселилися в серце реальності, трансформували її в гіперреальність. Образ не може більше уявити реальність, оскільки він сам стає реальністю, не може її перевершити, трансфігурувати, побачити в мріях, тому що сам образ є віртуальна підкладка реальності. Це означає, що ми живемо в світі

симуляції, в світі, де вищим завданням знака є змусити реальність зникнути і замаскувати одночасно це зникнення, в світі, де реальне безсиле і потребує гіперреального як власного продовження. Таким чином, суспільство відтворює себе згідно з колишніми цінностями, тоді як вони давно вже втратили будь-яке значення і сенс. Втративши сенс, ідеї і концепції речі, знаки не гинуть, але навпаки вони вступають на шлях нескінченного самовідтворення [6].

Висновки. Таким чином, для постмодерної культури поняття симулякру має онтологічні коріння. Особливістю постмодерністської симуляції є те, що головний акцент звертається не на зіставлення реальне / нереальне, а на створення нової реальності (віртуальної), де питання істинності знімаються за визначенням. В результаті відбувається заміщення соціальної реальності образами реальності (симулякрами), які стають єдиним фактором подібності до дійсності. Реальність більше не переживається, а лише симулюється, прикриваючись симулякрами. Останні поглинають собою реальні об'єкти, а заміна реального на уявне веде до загальної симуляції, яка пориває з реальним об'єктом, перестає означати які б то не було реальні відносини, а отже, колишнє наповнення реальності речами і вчинками поступається місцем розпредмечуванню.

Список використаних джерел

1. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Жан Бодрийяр; пер. с фр. С. Н. Зенкин. – М.: «Добросвет», 2000. – 387 с.
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Жан Бодрийяр; пер. с фр. О. А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
3. Гречко П. К. Постмодерный конструкционизм / П. К. Гречко. // Вопросы социальной теории. – 2013–2014. – Том VII. – Вып. 112. – С. 25–42.
4. Делез Ж. Логика смысла / Жиль Делез; пер. с франц. М. Фуко. – М.: «Раритет», Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 480 с.
5. Емелин В. А. Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе / В. А. Емелин. // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3 (23). – С. 86–97.
6. Ким И. В. Постмодерн: потенциализация симулякра и снятие принципа реальности / И. В. Ким. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/43076039-Kim-iz-postmodern-notencIALIZACIYA-simulyakra-i-snyatie-principa-realnosti.html>
7. Кликушина Н. Ю. Понятие виртуальной реальности в курсе истории и философии науки / Н. Ю. Кликушина. // Эпистемология & Философия науки. – 2009. – № 4. – Т. XXII. – С. 86–103.
8. Манакова И. Ю. О фиктивности, подлинности и симуляции / И. Ю. Манакова. // Вестник ВГУ. – 2012. – № 2. – С. 144–151.
9. Феррони В. В. Теория «симулякров» Ж. Бодрийяра: «Ностальгия по настоящему» / В. В. Феррони // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2001. – № 2. —

C. 223–235.

10. Lipovetsky G. L'ère du vide. Essais sur individualisme contemporain / Gilles Lipovetsky. – Paris: Editions Gallimard, 1983. – [Electronic source]. – Access link: <https://www.franceculture.fr/oeuvre-l-ere-du-vide-essais-sur-l-individualisme-contemporain-de-gilles-lipovetsky.html>.

References

1. Bodriyar Zh. (2000). Simvolicheskiy obmen i smert [Symbolic exchange and death]. Moscow, Russia: «Dobrosvet», 387.
 2. Bodriyar Zh. (2013). Simulyakryi i simulyatsiya [Simulacra and simulation]. Tula, Russia. 204 s.
 3. Grechko P. K. (2013-2014). Postmoderniy konstruksionizm [Post-modernism constructionism]. Voprosy sotsialnoy teorii, № VII, V. 112. S. 25–42.
 4. Delez Zh. (1998). Logika smysla [Logic of sense]. Moscow, Russia: «Raritet», Ekaterinburg: «Delovaya kniga», 480 s.
 5. Emelin V. A. (2016). Simulyakryi i tehnologii virtualizatsii v informatsionnom obschestve [Simulacra and technologies of virtualization in informative society]. Natsionalnyy psihologicheskiy zhurnal, № 3 (23). S. 86–97.
 6. Kim I. V. Postmodern: potentsializatsiya simulyakra i snyatie printsipa realnosti [Post-modern: potentiality simulacrum and removal of principle of reality]. — Available at: <http://docplayer.ru/43076039-Kim-iz-postmodern-notencializatsiya-simulyakra-i-snyatie-principa-realnosti.html>
 7. Klikushina N. Yu. (2009). Ponyatie virtualnoy realnosti v kurse istorii i filosofii nauki [Concept of virtual reality in a course history and philosophy of science]. Epistemologiya & Filosofiya nauki, № 4. — S. 86–103.
 8. Manakova I.Y. (2012). O fiktivnosti, podlinnosti i simulyatsii [About fictitiousness, authenticity and simulation]. Vestnik VGU, 2012, № 2, S. 144-151.
 9. Ferroni V. V. Teoriya «simulyakrov» Zh. Bodriyara: «Nostalgia po nastoyaschemu» [Theory of "simulacra" of Zh. Bodriyar: "Nostalgia truly"]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki, № 2. S. 223–235.
- Lipovetsky G. (1983). L'ère du vide. Essais sur individualisme contemporain. Paris: Editions Gallimard, 1983, 328. - Available at: <https://www.franceculture.fr/oeuvre-l-ere-du-vide-essais-sur-l-individualisme-contemporain-de-gilles-lipovetsky.html>

ПОСТМОДЕРНАЯ КУЛЬТУРА КАК МИР СИМУЛЯКРОВ

В.В. Огорокова

Статья посвящена рассмотрению постмодернистской культуры как мира симулякров. Автор обращает внимание на то, что дальнейшее ускорение процесса реализации информационных технологий в жизни человека способствует тотальной симуляции социальной реальности, где симулякр выступает в качестве образа - знака, формирует у человека отношение к окружающей среде.

Ключевые слова: виртуализация общества, постмодернизм, симулякр, гиперреальность, симуляция.

POSTMODERN CULTURE AS THE WORLD OF SIMULACRA

V.V. Okorokova

The article is sanctified to consideration of postmodernism culture as world of simulacra. An author pays attention to that modern social reality all anymore submerges in visual offenses, that conduces to the simulation of social space. Such general simulation takes off the problem of authenticity in philosophy postmodernism and erects existence of man to the endless skidding for the surfaces of sense. Otherwise speaking, a problem of simulacra is a generation exactly of twenty-four hours Postmodern, on the other hand, comes forward him one of the personal touches.

It is related to that with gradual introduction of information technologies is removed every correlated with reality - society is satisfied with the artificial systems of signs, by replacement real - by knowledge real. Simulation nature of modern society destroys society from within, more precisely, transforms, changes usual to us social copulas and relations to the unrecognizability. A limit disappears between reality and simulation. World and together with him man gradually delivered principle of reality that is no longer experienced, and simulates only. And we deal already not so much with things and them by unambiguous functions, with

the real functional simulacra. Alienation of man increases. Things replace concrete interpersonality and social relations.

In the article becomes firmly established, that the simulation of social reality forms in a man certain attitude toward the surrounding world, events and phenomena of surrounding life. Constantly translated in internet-networks, in facilities of mass communication, simulacra at conscious level form for a man the so-called simulacra consciousness, that is sent to cognition of the surrounding world by means of characters, signs, constantly change each other. It is the so-called clip-culture, clip thinking that already is characteristic in most for modern youth.

For the sake of illumination of this range of problems, an author calls to labours of ideologists of Simulation conception, in particular Jean Baudrillard and Gilles Deleuze, that name modern society the era of total.

Key words: virtualization of society, postmodernism, simulacrum, hyperreality, simulation.

УДК 101.8:37.012.01

ORCID 0000-0001-8553-2388

PHILOSOPHICAL DIALOGUE AND ITS LINGUISTIC REPRESENTATION: GERMAN AND UKRAINIAN TRADITIONS

N.V. Grigorova, candidate of sociological sciences, associate professor of the Department of German Philology of the National Technical University named after G. Skovoroda

The article is devoted to the philosophical dialogue regarding as a singular form of the philosophical communication. The ontological dimension of the philosophical dialogue is explicated and typology of its forms is examined. The connection between the dialogical form and linguistic expression in philosophical communication depends on type of the culture, national traditions. In the early Modernity the philosophical dialogue shows the kind of the asymmetric communication with the domination of the mentor style of the verbal expression in accordance with it. The questions from the pupil are usually primitive. The answer in opposite to them shows the best examples of the philosophical rhetoric and argumentation. The change of this role reality occurs in the later Modernity with the establishment of symmetric communication and cultivated verbal expression.

Key words: philosophical dialogue, language, expression, the role reality, culture, communication, Skovoroda, German idealism, terminology, simulacra.

Philosophical dialogues take a very important place in the European cultural and educational tradition as a form of spiritual unity and as diversity of expression possibilities both on the general level and in the concrete treatises of philosophical problems. This kind of dialogue has taken a medial position between the oral cultural communication and its representation in Literacy. The analysis of possibilities of this position can open new horizons in the searching for resources of European integration.

This problem field isn't a whole new one in Ukraine because it was researched in its other segments dealing with history of philosophy (M. Bachtin, I. Bychko, V. Gorsky, M. Tkachuk, M. Popovich etc.), with cultural and social anthropology (V. Tabachkowsky, N. Khamitov etc.) and with Ukrainian areal studies (V. Andrushchenko, V/ Skuratywsky etc.). The ideas of these authors have contributed to the attempts of conceptualization philosophical dialogue as a soft provider of intercultural communication. Very important for the theory of the

philosophical dialogue are explorations made by V.Höslle [4].

This model was well-known even in the antic Greek tradition. In the European tradition which was in Germany connected with Greek philosophy. In Ukraine it was also used by H. Skovoroda who has created his own life in the dimension of philosophical dialogue [1, 150]. The ontological coordinates of Skovoroda's dialogues are remarkable. The time of these dialogues is always in accordance with biorhythms, but the space can be defined in the symbolic mode. All the features of Skovoroda's dialogues are structured on the European way, what results from intensive students' exchange with the Europe during the 18-th and 19-th century. The philosophical terminology was not still formed in the Russian imperia, but as the substitution the theological terminology was used for the philosophical dialogue which had the terms borrowed from sermon.

But this pre-modern tradition was changed in the later Modernity, when the philosophy became recognition as a university discipline in Ukraine too. The philosophical dialogue at that time were both – popular and professional with more dynamic and expression as oral communication, as Literacy and as performance. The role reality of the philosophical dialogue was also transformed and is expressed in the terms of industrial culture. It is very significant that the figures of producer and recipient are more important than relationships of the teacher and the pupil [4, 187]. The linguistic expression of these dialogues shows else some distinctions from the early philosophical tradition with its clear constructions. The German philosophical language was developed in the dialogue with the mysticism. The heuristic metaphors are used often in German philosophical communication. The formal analysis of philosophical dialogues on the borders of the phenomenology (B. Waldenfels) and formal sociology (G. Simmel) allow to separate the constant elements of it from the variables ones. V.Höslle proposed the following taxonomy of the philosophical dialogues: “direct, indirect and mixed ones” which are existing in the “universe of Literacy” [4: 166, 187, 189]. The direct dialogue occurs always between two participants, but their number can be extended for more actors of philosophical communication. The indirect dialogue

includes the historical and cultural dimension; the participants must have a minimal philosophical culture and historical knowledge which are a necessary requirement for the symmetric communication with the presumption of understanding. It can be illustrated on history of the concept “Bildung”, what means both: education and culture in the ontogenetic and phylogenetic senses [5: 26-27]. This concept belongs to the so called monster for translator. It must be mentioned, that indirect philosophical dialogue and its simulacra are existentially important for the intercultural philosophy as its *modus vivendi*.

German was always regarded as philosophical language. But in the intercultural philosophical communication its complexity must be reduced because that is one of the necessary condition for an acceptable translation. Some experienced translators are very skeptical about this possibility: “: “Nothing is to be gained by passing over in silence the radical difference of non-canonical texts. The third world novel will not offer the satisfactions of Proust or Joyce [6:14]. National allegories without their interpretation can stop the intercultural dialogue on philosophical topics. This is a very risky situation. S. Benhabib makes some comments to it and proposed “the critic of humanitarian reason” needed to defend the human rights” [2, 226-227].

Translation can be used also as manipulation in the relations with the “exotic Others”, what may wound the dignity of person and nations. R. Stein unveils this mechanism: We break a code: decipherment is dissected, leaving the shell smashed and the vital layers stripped. Every schoolchild, but also the eminent translator, will note the shift in substantive presence which follows on a protracted or difficult in translation: the text in other language has become almost materially thinner; the light seems to pass unhindered through loosened fibers. For a spell of hostile or seductive “otherness” is displayed. Ortega y Gasset speaks of the sadness of the translator after failure. There is also a sadness after success” [6, 314].

The terminology of German philosophy might be regarded as a kind of translation from Greek and Latin. They have metaphorical elements in their meaning. Therefore it expects from the participant of the philosophical dialogue

probably that abilities which Kant had explicated as power of creative thinking. The contra-metaphors addressed vis-à-vis of philosophical discussion may be also a kind of metaphorical performance e.g. dancing: “Metaphors of dance and movement have replaced the ontologically fixing stare of the motionless spectator. The lust for finality is banished. The dream is of “incalculable choreographies”, not the clear and distinct “mirroring” of nature, seen from the heights of “nowhere”. But I would argue, the philosopher’s fantasy of transcendence has not yet been abandoned [3, 143].

This kind of the mixed philosophical dialogues corresponds to the contexts of the Post-Modernity, where the philosophy is moving more near to literature. The institutional forms of philosophical dialogue are constructing new simulacra of the Greek agora with a new language.

Referenses

1. Попович Мирослав. Григорій Сковорода: філософія свободи. – Київ: Майстерня Білецьких. 2008. –256 с. Popovich M. Hrygorij Skovoroda: philosophy of freedom. In: Ukrainian.
2. Benhabib Seyla. Menschenrechte in unruhiger Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2016. – 281 S.
3. Bordo Susan. Feminism, Postmodernism, and Gender-Skepticism // Feminism/Postmodernism. London: Routledge. 133-156.
4. Höhle Vittorio. Der Philosophische Dialog. München: Beck. 2006. – 494 S.
5. Precht R.D. Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Goldmann, 2013. – 351 S.
6. Steiner Georges. After Babel. Aspects of Language and Translation. New York: Oxford UP. 1975. –282 p.
7. Young Robert. Colonial Desire. Hybridity in Theory. Culture and Race . London: Routledge. 1995.

ФІЛОСОФСЬКИЙ ДІАЛОГ ТА ЙОГО ЛІНГВІСТИЧНІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ: НІМЕЦЬКА ТА УКРАЇНСЬКА ТРАДИЦІЇ

Н.В. Григорова

У статті розглядається філософський діалог у площині культурно-філософського аналізу як сингулярне культурне формоутворення, яке фіксує певну рольову реальність, яка обумовлена культурною традицією, статусом філософії у суспільстві. Уточнюється типологія філософського діалогу, передумови його трансформації у інтеркультурний діалог змішаного типу, розкриваються відмінності між домодерним і модерним філософським діалогом, який у постмодерній перспективі здатний перетворюватись на відкриту філософську комунікацію, де образно-метафоричний стиль може бути присутнім як в усному діалозі Філософа з Учнієм або іншим філософом, так і у площині філософської літературної творчості, де діалог вже розглядається як літературний жанр з відповідними формальними і мовними характеристиками.

Ключові слова: філософський діалог, мова, вираз, репрезентація, рольова

реальність, культура, комунікація, Сковорода, німецький ідеалізм, термінологія, симулякр.

ФИЛОСОФСКИЙ ДИАЛОГ И ЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ: НЕМЕЦКАЯ И УКРАИНСКАЯ ТРАДИЦИИ

Григорова Н.В.

В статье рассматривается философский диалог в плоскости культурно-философского анализа как сингулярное культурное формообразование, которое фиксирует определенную ролевую реальность, обусловленную определенной культурной традицией и статусом, который занимает философия в обществе. Уточняется типология философского диалога, предпосылки его трансформации в интеркультурный диалог смешанного типа, раскрываются различия между домодерным и модерным философским диалогом, который в постмодерной перспективе способен трансформироваться в открытую философскую коммуникацию, где образно-метафорический стиль может присутствовать как в устном диалоге Философа с Учеником или с другим философом, так и в плоскости философского литературного творчества, где философский диалог уже рассматривается как литературный жанр с соответствующими формальными и языковыми характеристиками

Ключевые слова: философский диалог, язык, выражение, репрезентация, ролевая реальность, коммуникация, Сковорода, немецкий идеализм, терминология, симулякр.

УДК 37(47+57)

ORCID 0000-0003-2068-9346

ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ НАСЛІДКИ «КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» У ПОГЛЯДАХ РОСІЙСЬКИХ ТЕОРЕТИКІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

І.Г. Мухіна, кандидат історичних наук, доцент ХІФ КНТЕУ

У науковій статті розкривається основний зміст філософських дискусій, які розгорнулися у першій половині ХХ століття серед російських теоретиків і були пов'язані з оцінкою наслідків культурної революції для подальшого розвитку людського суспільства та світового культурного процесу.

Прибічниками культурної революції цей процес розглядається як цивілізаційний прорив, який якісно змінить як саму людину, так й суспільство у цілому. Противники культурної революції трактують наступ революції як цивілізаційний злам, який приведе людство до варварства та руйнування духовної спадщини, яка була створена людством у попередні століття. Через призму цих дискусій можна побачити процес формування нової шкали цінностей шляхом руйнації ціннісних засад буржуазного суспільства, встановлення ідеологічного контролю над культурою, що позбавляє її свободи творчості та самовираження. Аналіз філософських поглядів і міркувань щодо цивілізаційних наслідків так званої «культурної революції» розкриває цілу палітру різних оцінок культурних процесів від прогресивних й необхідних до загрозливих й руйнівних і дозволяє побачити альтернативність цих позицій, осмислити наслідки «культурної революції» з точки зору змін у цивілізаційній парадигмі світових культурних процесів.

Ключові слова: культурна революція, цивілізаційний прорив, культурна спадщина, цінності, культура, мистецтво.

Постановка проблеми. Перша половина ХХ століття стала серйозним випробуванням для людської цивілізації. Руйнування імперій, формування буржуазних й соціалістичних суспільств, перехід до індустріального суспільства та інші процеси – все це привело до глибоких змін у розумінні ролі культури в житті суспільства й людини. Найбільшої гостроти ці процеси проявилися у радянському освітньо-культурному просторі, де протягом 20-30-х років ХХ століття проходили революційні перетворення у сфері культури. Вони ознаменували зміни цивілізаційного характеру, бо сприяли поступовому формуванню біполярного світу, де навіть культура стає знаряддям для протистояння двох світів. Поява нового терміну «культурна революція» засвідчив важливість й радикальність цих змін, тому її зміст та наслідки стають об'єктом гострих дискусій між філософами, теоретиками, науковцями. Через призму цих дискусій можна побачити процес формування

нової шкали цінностей шляхом руйнації ціннісних засад буржуазного суспільства, встановлення ідеологічного контролю над культурою, що позбавляє її свободи творчості та самовираження. Тому дослідження змісту і спрямованості цих філософських дискусій є досить **актуальним**, бо дає змогу виявити палітру думок, міркувань, відношень до революційних культурних перетворень, побачити альтернативність цих позицій та осмислити наслідки «культурної революції» з точки зору змін у цивілізаційній парадигмі світових культурних процесів. Виходячи з цього, **мета статті** – здійснити аналіз філософських поглядів деяких російських теоретиків першої половини ХХ століття на виявити головні наслідки «культурної революції» як процесу, що має цивілізаційний характер та впливає на загальний світовий культурний процес.

Викладення основного матеріалу. На початку ХХ століття у зв'язку з революційними подіями, яким мали місце у Європі, актуальними та гострими стають філософські дискусії навколо радикальних культурних змін, які відбуваються у радянському суспільстві, бо вони вели до несприйняття культурної спадщини буржуазного суспільства та його цінностей і спрямовували енергію людини на будівництво нового світу, на створення нової культури, нового світосприйняття. У цілому термін «культурна революція» розглядався у парадигмі або цивілізаційного прориву, або цивілізаційного зламу й став предметом глибокого й фундаментального аналізу такими мислителями, як Л. Троцький [1], М. Бухарін [2-4], А. Луначарський [5], А. Богданов [6-8], М. Бердяєв [9, 10], Г. Лелевич [11] тощо.

Так, Л. Троцький, осмислюючи проблему культурної революції, розглядав її як соціальне явище, яке проявляється у політиці, економіці та побуті. Обґрунтовуючи необхідність державного контролю над літературою та мистецтвом, він відмічав, що усе дореволюційне мистецтво стало по суті «протижовтневим», бо мало нерозривний зв'язок з панівними класами буржуазної старої Росії. Тому, на думку теоретика, революція спроможна не

тільки руйнувати зразки буржуазної культури, але й має заборонити ті течії мистецтва, які підривають з середини єдність революційних сил або транслиують ворожість до ідей революції. Така позиція, безумовно, виправдовує необхідність створення пильної революційної цензури в усіх сферах культури [1, с. 163].

Позитивно оцінював наслідки культурної революції М.І. Бухарін, стверджуючи, що екстенсифікація культури на початку ХХ століття відкриває великі перспективи для подальшого її розвитку. На його погляд, політична просвіта народних мас, масова пропаганда й агітація неминуче приведуть до великих культурних змін [2, с. 52-54]. М. Бухарін вважав, що поезія як один з видів літературного мистецтва несе у собі велику суспільно-виховну й культурну функцію, бо вона надає можливість засвоїти й передати досвід, виховати характер особистості, відтворити певну групову психологію. Критикуючи буржуазну поетичну спадщину, теоретик називає її відгомонам «капіталістичного маразму», якому притаманні песимістична розбещеність, цинізм, гіпертрофована еротика та упадництво. М. Бухарін вважав, що унікальність радянського мистецтва проявляється у наявності соціального оптимізму, власних героїв, власної тематики, що сприяє «ідеологічній рефлексії» нового світу, формуванню нової соціалістичної культури. Розмірковуючи над процесом здійснення культурної революції, теоретик виокремлює три еволюційних етапи: героїчно-абстрактне мистецтво, яке ґрунтується на декларативності; будівництво радянської літератури й мистецтва, що приведе до вироблення культурних потреб та різноманітності інтересів та поява так званого «синтетичного» літературного мистецтва, у якому дана епоха розкривається не у частках цілого, а в усіх зв'язках та опосередкуваннях. Наслідком цієї еволюції буде поява так званого соціалістичного реалізму як особливого методу радянського мистецтва, у якому немає місця потойбічності, містици, інобуттю, ідеалізму та індивідуалізму [3, с. 27, 43].

Розглядаючи культурну революцію як цивілізаційний прорив, як

боротьбу двох антагоністичних світів, М.І. Бухарін стверджував, що ця боротьба пронизує усі сфери соціального буття, науки, мистецтва, філософії; знищує старий побут й переплавляє усі звичні й традиційні відносини. На його думку, «матеріальна» боротьба класів перетворюється у велику боротьбу двох культур, двох світоглядів, у нечуване велике протистояння ідеологій. Буржуазна культура критикується теоретиком за розподіл між інтелектуальною та фізичною працею, що зрікає трудящих на «інтелектуальне варварство», надає їм звужений й дозований об'єм знань, необхідний лише для роботи. Цей процес він називає «подвійною бухгалтерією» у моралі, релігії та мистецтві. Ідеалізуючи соціалізм, він схиляється до думки, що саме цей суспільний устрій спроможний знищити культурну протилежність, полярність інтелектуальної й фізичної праці, усі форми ідеалістичної та релігійної свідомості; надати громадянам у доступній формі знання, активізувати їх участь у культурному будівництві. У цій боротьбі, вважає М.І. Бухарін, один з світів приречений на загибель, тому між ними буде постійна й непримиренна боротьба [4, с. 10].

А. Луначарський теж позитивно оцінював значення культурної революції, вважаючи, що уся культурна спадщина минулого є еволюцією поглядів, думок та ідеологічних установок тих класів, які її створювали у певних історичних умовах. Розмірковуючи над творчим потенціалом людини, теоретик вважає, що саме під час революційних процесів людина усвідомлює себе не «гвинтиком» у соціальному механізмі, а творцем, який має безкінечні здібності та прагне особистісного інтегрального розвитку. Але, на його думку, такий розвиток можливий лише у колективі, у соціалістичному суспільстві, де особистість досягає щастя лише у суспільній, колективній діяльності [5, с. 175].

На думку одного з провідних лідерів Пролеткульту А.Богданова, для побудови пролетарської держави необхідно створити нову пролетарську культуру, елементами якої є товариськість та колективізм. Ними повинна бути пронизана уся система освіти й виховання. Результатом створення

нового культурного середовища стане звільнення суспільства від старих, шкідливих фетишів та підміна «я» словами «ми», «ви», «вони» [6, с. 22, 50]. Він не поділяв культур-екстремізму частини пролеткультівців, стверджуючи, що людське суспільство розвивається через організацію людського знання, через «науково-організовану» працю.

На його думку, тектологія як наука майбутнього, на основі усього соціально-економічного і культурного досвіду, накопиченого людством, має стати наукою про будівництво нового устрою – соціалізму. Вищою метою культури він вважає універсальне перетворення всього життя, всього світу, виходячи з ідеалу доцільності організації цілого. «Культура класу – это совокупность его организованных форм и методов» [7, с. 331]. Піднімаючи проблему системності новітньої культури, А. Богданов прагне відшукати фактори, які впливають на її стабілізацію й розвиток. Він впевнений в тому, що якщо у побудові соціалізму змінювати тільки економіку, то культура буде спонтанно виробляти минулу духовну структуру суспільства. Тому для революційних перетворень пролетаріату край необхідно створити власну культуру, інакше усі кардинальні політичні зміни будуть малопродуктивні. Виходячи з цього, філософ доходить висновку, що саме культура задає соціальну інфраструктуру й уявляє собою «каркас» взаємовідносин людини з суспільством. Будь які революційні зміни можливі за умови встановлення не стільки політичної, скільки культурної гегемонії пролетаріату. Пролетаріат тільки тоді зможе управляти цілісною суспільною системою, коли за рівнем культури він буде вище, ніж старий правлячий клас. Тому саме освіта й культура мають культивувати нові цінності й відношення, соціальною опорою яких є пролетаріат. Таким чином, соціокультурна рефлексія А. Богданова була модифікацією марксизму на нових концепціях побудови суспільства, ідеології та культури. На думку філософа, пролетарська свідомість сформує новий тип свідомості, котрому буде непритаманний фетишизм як ознака буржуазної культури. Осмислюючи нові завдання, які повстають у процесі створення нового освітньо-культурного поля, він

виділив ключові задачі розвитку культури: демократизація знання, звільнення від фетишизму у свідомості (філософії, мистецтві, моралі), подолання вождізму і авторитаризму в політиці та інших сферах життя й єдність методів у підході до нової культури [8, с. 17]. Обґрунтовуючи проблему успадкування культурних цінностей попередніх суспільств, філософ виступив проти нових радикальних течій у мистецтві (футуризм, декаданс тощо), відмічаючи необхідність використання класичної спадщини; критично відносився до тези «мистецтво заради мистецтва», виступаючи проти мистецтва у ролі агітки, засуджував утилітарний підхід до художньої культури. Обстоюючи провідну думку про те, що необхідно створити власну пролетарську культуру, А.А. Богданов вважав, що пролетаріат – спадкоємець усієї культури, але спадщина не повинна господарювати над спадкоємцем. Культура повинна оформлювати й закріплювати суспільну організацію. У цілому особливістю ліворадикальної теорії культури А.А. Богданова було те, що він ототожнював ідеологію й культуру, а мистецтво вважав однією з ідеологій класу, елементом його класової свідомості. У цій концепції культура набувала онтологічного статусу через поєднання понять «творчість» і «форма», а суб'єкт культури був класово конкретизований.

Осмислюючи необхідність суспільно-культурних перетворень під час революційних процесів, російський філософ М. Бердяєв стверджував, що роль людей й цілих класів у будівництві суспільного життя визначається не стільки кількістю, скільки якістю. Так, руйнівну суспільну роль може відіграти будь-яка маса, на якому б низькому рівні освіченості вона не знаходилася. Але відтворювальну, позитивну й творчу роль може відіграти тільки «маса», яка стоїть на більш вищому рівні культури. Зміни у тканині суспільства, у відношенні людини до людини, до природи, суспільства не можуть бути одночасними й очевидними у короткому проміжку часу. Поки маса трудящих позбавлена елементарної освіченості та свідомості, доти не можна говорити про здійснення соціалізму. Виходячи з цього, філософ доходить висновку, що повинна народитися «нова людина», нова людська

душа, бо без цього усі соціальні революційні перетворення будуть лише зміною одягу, оманливою зміною зовнішності, а соціалізм поступово перетвориться у рабство. Філософ стверджує, що соціалізм повинен бути узгоджений з вищою культурою, підкорений вищим культурним цілям [9, с. 13]. Критикуючи більшовистські методи насадження нової пролетарської культури, М. Бердяєв відстоював суспільний духовний примат культури. Він вважав, що не у політиці та економіці, а саме у культурі здійснюються цілі суспільства, тому високим якісним рівнем культури вимірюється цінність й якість суспільства. Скептично ставлячись до спроб створити новий пролетарський освітньо-культурний простір, філософ відмічав, що нову культуру неможливо створити, не маючи ніякого спадкового зв'язку з минулою культурою, без поваги до культурного спадку предків. Те, що більшовики як клас-месія прагнуть створити, не може називатися культурою. «Но до сих пор нет ни малейших признаков возникновения пролетарской культуры, нет даже намеков на возможность такой культуры. Поскольку пролетариат приобщается к культуре, он целиком заимствует её у буржуазии. Даже социализм он получил от буржуазии». М. Бердяєв відмічав, що «пролетарська свідомість» по суті ворожа культурі, бо відбувається заперечення святинь, будь-якого зв'язку з минулим, будь-якої спадковості. У такому стані неможливо любити й створювати культуру, зберігати будь-які цінності. Атеїзацію усіх сфер культури він розглядає як шлях до її загибелі, а революційну просвіту мас як «напівпросвіту», самодовільну й нахабну, яка відкидає будь-які святині, яка глибоко протилежна культурі, яка принижує й знищує її. Це неминуче приведе до спрощення культури, яка втратить аристократичність, складність й глибину та заміниться спрощеним правописом, спрощеною мовою та примітивним мисленням [10, с. 48].

Досить критично до перетворень більшовиків у сфері освіти та культури ставився й Г. Лелевич. На його погляд, за будь-яким явищем культури чи культурним процесом з точки зору марксизму, стоїть непримиренна боротьба класів, партій та їхніх ідеологій, котра вичерпно

пояснює не тільки соціодинаміку культури, але й ціннісно-смыслову ієрархію культурних форм, індивідуальні позиції діячів культури, стильові риси їхніх окремих творів. Тим самим культурологічний аналіз обертається соціально-політичним розслідуванням культури та культурної діяльності, пошуком класових ворогів або союзників у культурі (в т.ч. так званих «класових попутників»), визначенням політичної орієнтації діячів культури. Поступово так звана марксистська культура отримує релігійно-подібний статус абсолютного знання. На думку філософа, подібний класово-партійний підхід до культури не тільки є відбитком соціологічної та політичної вульгаризації культурних процесів, наочним оскудненням уявлень про культуру та культурну історію, але й фактично перетворює культуру у придаток політики [11, с. 175].

Висновки. Таким чином, аналіз філософських дискусій російських теоретиків першої половини ХХ століття щодо цивілізаційних наслідків так званої «культурної революції» розкриває цілу палітру різних оцінок культурних процесів від прогресивних й необхідних до загрозливих й руйнівних. Через призму філософських міркувань можна побачити гостру боротьбу, яка розгорнулася між мислителями, філософами, теоретиками стосовно оцінки усіх революційних процесів у культурі. Так, М. Бердяєв, Г. Лелевич та інші вважали, що наслідки культурної революції засвідчують глибоку духовну кризу суспільства, засоби поневолення людини. А. Богданов вважав, що людство стоїть на порозі глобальних змін у свідомості, у розвитку продуктивних сил і має оптимально й цілеспрямовано будувати нове суспільство, де культура буде його основним фундаментом й підґрунтям для творчої діяльності. Інші теоретики, зокрема Л. Троцький, А. Луначарський, М. Бухарін, стверджували, що в умовах революції пролетаріат як найбільш передовий клас має стати закономірним спадкоємцем не тільки виробничих сил, але й усіх матеріальних та культурних цінностей. Через осмислення суті цивілізаційних змін, які мали місце у процесі так званої «культурної революції», розкривається глибока філософська

проблематика, пов'язана зі зміною духовних орієнтирів, демонструється масштабність культурних перетворень, що розгорнулися в першій половині ХХ століття у Європі. У цілому пошук шляхів щодо створення нового культурного поля, нової шкали цінностей, наявність альтернативних підходів щодо культурних трансформацій розкривають складний спектр культурно-цивілізаційних проблем, що мали місце у цей період та виявили гострі протиріччя між проблемою спадковості та інноваційності у сфері культури. Тому ця проблема потребує подальшого й глибокого вивчення й пересмислення як філософами, так й істориками та політологами і є предметом подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Троцкий Л.Д. Литература и революция / Л.Д. Троцкий. – М.: Красная новь, Главполитпросвет, 1923. – 392 с.
2. Бухарин Н. О мировой революции, нашей стране, культуре и прочем / Н.Бухарин. – Л.: Гос. изд-во, 1924. – 59 с.
3. Бухарин Н. Поэзия, поэтика и задачи поэтического творчества в СССР/ Н.Бухарин. – М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1934. – 51 с.
4. Бухарин Н.И. Борьба двух миров и задачи науки / Н.И.Бухарин. – М.: Гос. социально-экономич. изд-ва АН СССР, 1931. – 32 с.
5. Луначарский А. Этюды политические и критические / А. Луначарский. – М., 1906. – С.175.
6. Богданов А.А. Элементы пролетарской культуры в развитии рабочего класса / А.А. Богданов. – М.: Гос. изд-во, 1920. – С.22,50.
7. Богданов А. А. Программа культуры // Богданов А. А. Вопросы социализма: Работы разных лет. М.: Политиздат, 1990. – С. 331.
8. Богданов А. А. Культурные задачи нашего времени / А.А. Богданов. – М., 1911. – С. 17.
9. Бердяев Н. Возможна ли социальная революция?/ Н. Бердяев. – М. Изд-во Временного Комитета Гос. думы. –1917. – С.13.
10. Бердяев Н. Философия неравенства / Н. Бердяев.. – М.: Искусство, 1990. – 285 с.
11. Лелевич Г. О марксизме, богдановщине, пролетарской литературе и т. Румии. [Статья] / Г. Лелевич // На посту. –1925. –№ 1. –С.171-188.

References

1. Trockij L.D. Literatura i revolyuciya / L.D. Trockij. – М.: Krasnaya nov, Glavpolitprosvet, 1923. – 392 s.
2. Buharin N. O mirovoj revolyucii, nashej strane, kulture i prochem / N.Buharin. – L.: Gos. izd-vo, 1924. – 59 s.
3. Buharin N. Poeziya, poetika i zadachi poeticheskogo tvorchestva v SSSR/ N.Buharin. – М.: Gos. izd-vo hud. lit-ry, 1934. – 51 s.
4. Buharin N.I. Borba dvuh mirov i zadachi nauki / N.I.Buharin. – М.: Gos. socialno-ekonomich. izd-va AN SSSR, 1931. – 32 s.
5. Lunacharskij A. Etyudy politicheskie i kriticheskie / A. Lunacharskij. – М., 1906. – S.175.
6. Bogdanov A.A. Elementy proletarskoj kultury v razvitii rabocheho klassa / A.A. Bogdanov. – М.: Gos. izd-vo, 1920. – S.22,50.
7. Bogdanov A. A. Programma kultury // Bogdanov A. A. Voprosy socializma: Raboty raznyh let. М.: Politizdat, 1990. – S. 331.
8. Bogdanov A. A. Kulturnye zadachi nashego vremeni / A.A. Bogdanov. – М., 1911. – S. 17.
9. Berdyayev N. Vozmozhna li socialnaya revoyuciya?/ N. Berdyayev. – М. Izd-vo Vremennogo Komiteta Gos. dumy. –1917. – S.13.
10. Berdyayev N. Filosofiya neravenstva / N. Berdyayev.. – М.: Iskusstvo, 1990. – 285 s.
11. Lelevich G. O marksizme, bogdanovshine, proletarskoj literature i t. Rumii. [Statya] / G. Lelevich // Na postu. – 1925. –№ 1. –S.171-188.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ КУЛЬТУРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ ВО ВЗГЛЯДАХ РУССКИХ ТЕОРЕТИКОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ

И.Г. Мухина

В научной статье раскрывается основное содержание философских дискуссий, которые разворачиваются в первой половине XX столетия среди российских теоретиков, связанных с оценкой последствий культурной революции для дальнейшего развития человеческого общества и мирового культурного процесса.

Сторонниками культурной революции этот процесс рассматривается как цивилизационный прорыв, который качественно меняет как самого человека, так и общество в целом. Противники культурной революции трактуют наступление революции как цивилизационный перелом, который приведет человечество к варварству и уничтожению духовного наследия, созданного человечеством за предыдущие столетия. Через призму этих дискуссий можно увидеть процесс формирования новой шкалы ценностей путем разрушения ценностных основ буржуазного общества, становления идеологического контроля над культурой, что лишает ее свободы творчества и самовыражения. Анализ философских взглядов и размышлений о цивилизационных последствиях так называемой культурной революции раскрывают целую палитру различных оценок культурных процессов от прогрессивных и необходимых до угрожающих и разрушительных, позволяет увидеть альтернативность этих позиций, переосмыслить последствия культурной революции с точки зрения изменений в цивилизационной парадигме мировых культурных процессов.

Ключевые слова: культурная революция, цивилизационный прорыв, культурное наследие, ценности, культура, искусство.

CIVILIZATIONAL CONSEQUENCES OF CULTURAL REVOLUTION IN THE VIEWS OF RUSSIAN THEORETICS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

I.G. Mukhina

The scientific article reveals the main content of the philosophical discussions that unfold in the first half of the 20th century among Russian theoreticians connected with the evaluation of the consequences of the cultural revolution for the further development of human society and the world cultural process.

Supporters of the cultural revolution, this process are considering as a civilizational breakthrough, which qualitatively changes both the person himself and society as a whole. Considering the cultural revolution as a civilizational breakthrough, as a struggle between two antagonistic worlds, M.I. Bukharin argued that this struggle permeates all spheres of social life, science, art, philosophy, destroys the old way of life, changes all customary and traditional relations. He believes that the material struggle of classes turns into a great struggle between two cultures, two worldviews, into a great struggle of ideologies.

A. Lunacharsky, reflecting on the creative potential of man, notes that during revolutionary processes a person perceives himself not a cog in the social mechanism, but a creator who has endless possibilities and strives for personal integral development.

Opponents of the cultural revolution interpret the offensive of the revolution as a civilizational breakthrough that will lead humanity to barbarity and destruction of the spiritual heritage created by mankind in previous centuries.

N. Berdyaev defended the public superiority of culture. He believed that it is culture that determines the goals of society, the higher the qualitative level of culture, the higher the value and quality of society. Philosopher was skeptical of attempts to create a new proletarian educational and cultural space and noted that a new culture can not be created without a hereditary connection with the past culture, without respect for the cultural heritage of ancestors.

G. Lelevich very critically evaluated the activities of the Bolsheviks in education and culture. He believed that behind any cultural process, according to Marxists, is the struggle of

classes, parties, ideologies, which determines the social dynamics of culture, the value hierarchy of cultural forms, the individual positions of cultural figures. Thus, cultural analysis is transformed into a social and political analysis of culture and cultural activities, leads to the search for class enemies or allies in culture, determines the political orientation of cultural figures

Through the prism of these discussions, one can see the process of the formation of a new scale of values by destroying the value foundations of bourgeois society, the formation of ideological control over culture, which deprives it of the freedom of creativity and self-expression.

The analysis of philosophical views and reflections on the civilizational consequences of the so-called cultural revolution reveals a whole palette of different assessments of cultural processes from progressive and necessary to threatening and destructive, allows us to see the alternatives of these positions, to rethink the consequences of the cultural revolution from the point of view of changes in the civilizational paradigm of world cultural processes.

Keywords: cultural revolution, civilizational breakthrough, cultural heritage, values, culture, art.

УДК 37.013.73

ORCID 0000-0001-7986-161X

БІОГРАФІЯ ЯК КАПСУЛА ЧАСУ: НОТАТКИ З Х КОНФЕРЕНЦІЇ ФІЛОСОФІВ СЛОВ'ЯНСЬКИХ КРАЇН

Л.В. Литвинюк, кандидат пед. наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

Стаття присвячена інтерпретації конструктивних ідей, що були представлені на Х Конференції філософів слов'янських країн «Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє» (м. Івонич, Польща, 2017), організованій Асоціацією філософів слов'янських країн, редакцією журналу філософів слов'янських країн «ΣΟΦΙΑ» та Інститутом філософії Жешувського університету. Доводиться їх значущість для розвитку української філософії освіти, зокрема, для розроблення методології та методики біографічного навчання та його імплементації в освітній процес як практичної моделі формування відношення людини до історії та майбутнього. Біографічне навчання розглядається як процес вироблення моделі практичного відношення людини до історії та майбутнього, спрямованого на вирішення проблем вибору життєвих сценаріїв та критичного аналізу минулого з метою подолання особистістю світоглядних деформацій внаслідок футурофобії, втрати сенсу життя та суспільних і планетарних криз.

У доповідях на Конференції філософів слов'янських країн акцентовано на ролі філософії як інспірації науки та визнано значущість філософії як потужного імпульсу для пошуку шляхів досягнення суспільного прогресу й особистісного успіху; окреслено коло найбільш гострих проблем як системної кризи сучасної людини та її культури – антропологічної, духовної, світоглядної, футурофобії та втечі від критичного аналізу минулого, втрати сенсу життя та орієнтирів вибору життєвих сценаріїв. Вирішенню перелічених криз сприяє конструктивне включення біографічного методу навчання у систему педагогічних стратегій при викладанні багатьох навчальних дисциплін як у загальній середній освіті, так і в педагогічній освіті.

Методи та засади здійснення біографічного навчання розкрито через поняття біографії як капсули часу, що свідомо чи підсвідомо продукується кожним індивідом. Встановлено, що формування людини, «відкритої у минуле й майбутнє», забезпечується використанням при біографічному навчанні методу альтернативної історії, виробленням у суб'єктів освіти здатності до поліваріативності сприйняття минулого та оволодіння методом технологій «рішучих змін», тобто застосування і вибір таких життєвих сценаріїв, які мають потенціал актуального здійснення у найближчому майбутньому і у сьогоденні, що сприятиме впевненості особистості у собі та в її біографічному розвитку.

Ключові слова: біографія, біографічний метод навчання, історія, капсула часу, криза сучасності, минуле, майбутнє, смисл життя.

Мета цієї статті – огляд змісту Х Конференції філософів слов'янських країн «Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє» (Польща, м. Івонич, 2017), сфокусований на виявленні конструктивних ідей для

розроблення методології біографічного методу навчання в українській філософії освіти, конструювання та втілення у процесі біографічного навчання особистісних біографічних проектів.

Історія конференцій філософів слов'янських країн

Перш ніж розпочати огляд Х Конференції, скажемо кілька слів про історію циклу конференцій філософів слов'янських країн. Починаючи з 1999 року, з періодичністю в 2–3 роки, у Польщі проводяться конференції філософів слов'янських країн. Їх постійними організаторами є Інститут філософії Жешувського університету та редакція журналу філософів слов'янських країн «ΣΟΦΙΑ».

Перша з конференцій філософів слов'янських країн *«Європейські моделі толерантності»* відбулась у м. Жешуві 1999 року під патронатом тодішнього президента Польщі Олександра Квасневського. Її організаторами виступили Інститут філософії вищої педагогічної школи у м. Жешуві, філософсько-соціологічний факультет університету імені Марії Складовської-Кюрі у м. Любліні (Польща) у співпраці із Києво-Могилянською Академією (Україна) та її кафедрою ЮНЕСКО з прав людини, миру, демократії, толерантності та взаєморозуміння між народами [1; 2]. Наступні конференції були присвячені низці важливих тем: *«Філософія слов'янських країн і процеси глобалізації, культурної та політичної інтеграції Європи»* (2000), *«Буття і можливість його концептуалізації»* (2001), *«Буття і необхідність. Статус і функції цінностей»* (2003), *«Філософія в культурі слов'янських народів»* (2005), *«Теоретичне пізнання та істина»* (2007), *«Людина та її концепція»* (2010), *«Політика – цінності – інтереси»* (2012), *«Філософія і сучасність»* (2014).

Матеріали конференцій опубліковані в окремих збірниках [3–10], журналі «ΣΟΦΙΑ» [11–16]. Про деякі з цих конференцій є інформаційні повідомлення в наукових часописах [2; 17–29] та відгуки учасників на Інтернет-сайтах [30; 31]. Звичайно, ці конференції могли б привернути більше уваги українських філософів. Хоча, як зазначив в одному зі своїх

інтерв'ю ініціатор і засновник конференцій філософів слов'янських країн *Анджей Захаріаш* (*prof. Dr hab. Andrzej I. Zachariasz, Polska*), виникають проблеми в їх організації. Він із розумінням говорив, що не всім учасникам вдається дістатися та бути безпосередньо присутніми на конференціях [32]. Проте сподіваємось, що це тимчасові труднощі, які не стануть на заваді розвитку філософської думки, і конференції філософів слов'янських країн і надалі залишатимуться вагомим імпульсом для пошуку шляхів досягнення суспільного прогресу й особистісного успіху.

Формат проведення конференцій філософів слов'янських країн обрано «демократичний плюралінгвістичний»: усі учасники говорять тими мовами, які є зручними для їхнього спілкування. І публікації матеріалів конференцій здійснюються слов'янськими мовами, вільно обраними учасниками для їхніх доповідей.

Асоціація філософів слов'янських країн

На I Конференції філософів слов'янських країн під час дискусії «Слов'янські народи на порозі третього тисячоліття: разом чи окремо» було прийнято рішення про створення Асоціації філософів слов'янських країн. Учасниками із Білорусі, Польщі, Росії, Словачії, України та Чехії було підтримано ініціативу українських науковців М. Верникова, доктора філософських наук, професора філософського факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, та Р. Мирського, доктора філософських наук, професора Національного університету «Львівська політехніка», щодо організації Руху філософів слов'янських країн [33]. Поступово відбулась активізація філософських досліджень і проведення міжнародних конференцій у слов'янських країнах. Асоціацію ж філософів слов'янських країн у Національному судовому реєстрі Польщі було офіційно зареєстровано 15 листопада 2011 року [34].

Діяльність Асоціації філософів слов'янських країн, як зазначається в її Статуті, передбачає: 1) сприяння розвитку та високому рівню філософії у слов'янських країнах; 2) популяризацію думки філософів слов'янських країн;

3) поширення філософських творів філософів слов'янських країн, зокрема оригінальних філософських концепцій теоретичного та історичного характеру; 4) організацію співробітництва і взаємних контактів між філософами зі слов'янських країн Європейського Союзу та держав, що до нього не входять; 4) сприяння пацифізму та толерантності, взаєморозумінню між представниками різних філософських поглядів, а також різних ідеологій і релігійних вірувань; 5) заохочення та захист свободи і прав людини, громадянських свобод, а також підтримка розвитку демократії, здійснення діяльності на користь європейської інтеграції і розвитку контактів, співпраці між товариствами слов'янських країн; 6) заходи, спрямовані на розвиток екологічної свідомості та охорони природи [34].

Президентом Асоціації від самого початку її створення є **Анджей Захаріаш** (*prof. Dr hab. Andrzej I. Zachariasz, Polska*) – польський філософ, автор оригінальної філософської системи, яку названо анателізмом (релятивізмом), що охоплює онтологію, теорію пізнання, філософію культури, філософію людини і метафілософію [35].

Віце-президент Асоціації – **Марія Шишковська** (*prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Polska – Uniwersytet Warszawski*), секретар – **Катажина Цвинар** (*dr Katarzyna M. Cwynar, Polska – Uniwersytet Rzeszowski*). Окрім названих вище осіб, до головної ради Асоціації входять: **Марек Босак** (*dr Marek Bosak, Polska – Uniwersytet Rzeszowski*) і **Влодзімеж Зієба** (*dr Włodzimierz Zięba, Polska – Uniwersytet Rzeszowski*). До вищих органів управління Асоціації філософів слов'янських країн належить Головна ревізійна комісія, яку очолює **Анна Крюненка-Піотрак** (*dr Anna K. Kryniecka-Piotrak*), її заступником є **Рішард Вуйтович** (*dr Ryszard Wójtowicz, Polska – Uniwersytet Rzeszowski*), секретарем комісії – **Ізабела Пастернак** (*mgr Izabela Pasternak*). До складу ревізійної комісії Асоціації філософів слов'янських країн входять **Яцек Бречко** (*Dr hab. Jacek Breczko, Polska – Uniwersytet Medyczny w Białymstoku*) та **Петро Кислан** (*Mgr. PhD. Peter Kyslan, Slovensko – Prešovska univerzita, Prešov*). Термін повноважень нинішнього складу вищих органів

управління Асоціації – 2016–2021 рр. [34].

Констеляція: «історія – людина – майбутнє»

Отже, Конференція 2017 року вже десята у циклі конференцій філософів слов'янських країн, метою яких є взаємне представлення філософських позицій і надбань філософії слов'янських народів в осмисленні актуальних проблем сьогодення.

Учасники X Конференції філософів слов'янських країн прагнули спільними зусиллями виробити сучасне розуміння взаємозалежностей «людина у відношенні до історії» та «людина щодо майбутнього», які можна назвати «філософськими констеляціями», оскільки тріада понять «історія – людина – майбутнє» як матриця задає нескінченну множину асоціацій, ідей, образів, ефектів, емоцій та їх комбінацій і взаємозв'язків.

Конференція проходила в атмосфері загальної зацікавленості темою обговорення та приязного слов'янського спілкування. Душевна атмосфера конференції та її творчий ужинок стали можливими завдяки тривалій підготовчій роботі. За шість місяців до подання анотацій і заявок на сайті конференції було оприлюднено оголошення про її проведення із запропонованими питаннями для обговорення:

- історія як предмет наукового пізнання і філософської рефлексії;
- людина і питання про сенс буття в існуванні;
- історія як процес становлення (еволюції) або створення (креації) людського світу;
- історія як прогрес, регрес або кругообіг?
- сучасність у відношенні до минулого і майбутнього;
- майбутнє як проекція: уявлення, утопії, програми, плани;
- візіонерська або експертна модель сприйняття майбутнього?

Вчасно було ознайомлено із форматом проведення конференції та вимогами до її учасників. За кілька днів до початку конференції на сайті було розміщено електронний варіант тез учасників [36].

Статті учасників, які пройдуть рецензування та будуть прийняті

оргкомітетом до друку, оприлюднять у журналі філософів слов'янських країн «ΣΟΦΙΑ» або у збірнику «Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє».

Учасники конференції, представники філософів слов'янських країн, розмірковуючи над проблемним полем – людина, історія, майбутнє, – **укладали своєрідну філософію «капсули часу» для сучасної людини.**

Рідко яка голосна подія недалекого минулого відбувалася без закладання капсул часу, тобто листів до нащадків, запакованих у якісь герметичні контейнери. Таку традицію можна розцінювати не лише як феномен реалізації потреби людини в ідентифікації її відношення до історії та майбутнього, а й як потребу повідомити або просигналізувати всесвітній історії про свою наявність чи загубленість у ній. Сучасна капсула подібна до послань у пляшках – древнього способу відправки повідомлень за допомогою стихії морських течій, їхня відмінність лише в тому, що капсула часу відправляється у стихію часу. За однією з легенд, винахідником пересилань послань у пляшках був грецький філософ Теофраст, який для відстежування течій води близько 310 року до н. е. кидав в океан за Гібралтаром закорковані посудини із записками. Із того часу в історії описано безліч випадків використання пляшкової пошти та закладення капсул часу, а сам цей феномен відправлення послань у просторі і в часі став предметом дослідження культурології.

Капсули часу, герметичні контейнери з посланнями в майбутнє, закладають у фундаменти будівель, пам'ятників, у церковні куполи, закопують на дні океану і відправляють у космос. Вони різні за формою та об'ємом, створюються індивідуально чи групами осіб, адресуються майбутнім поколінням людей і представникам позаземних цивілізацій. До листів нащадкам додаються побутові речі, твори мистецтва та здобутки науки, наприклад, записи структури ДНК відомих людей і звуків людського мовлення, шуму вітру й дощу тощо. Періоди зберігання від закладання до відкриття капсул визначаються досить вільно: капсули для 1–2 поколінь

нащадків і конструкції тривалого зберігання, наприклад, так звана «Крипта цивілізації», створена 1940 року президентом Оглторпського університету в США Торнуеллом Джейкобсом, має бути відкрита аж у 8113 році. На базі цього університету діє Міжнародне товариство капсул часу (International Time Capsule Society), що збирає інформацію про наявні послання в майбутнє. У світі налічують близько п'яти тисяч відомих і ще невідкритих таких конструкцій [37].

Термін «капсула часу» (англ. time capsule) використовується з 1937 року, а сама традиція закладання капсул має 5000-річну історію та бере свій початок ще із царства шумерів, у якому у фундаментах стародавніх храмів як «листи у майбутнє» відправлялися таблички з обпаленої глини з повідомленнями майбутнім правителям [38]. Практика закладання капсул часу й нині поширена у багатьох країнах світу, особливо у державах колишнього СРСР та США – країн, які свого часу були лідерами у цій справі, намагаючись таким чином показати власну гордість за створене.

Якщо послання у пляшці прагматично виправдовується здебільшого потребою дослідження течій і необхідністю повідомлення про катастрофи, то пояснити філософію капсул часу не так легко. Закладаючи капсули часу, люди навряд чи сподіваються, що їхні настанови у листах допоможуть нащадкам приймати більш виважені рішення, цінувати здобутки та примножувати добрі справи своїх предків, а предмети, характерні для часу закладання капсул, стануть вагомими артефактами колективної та особистої історії. Ймовірно, це очевидний марнославний, демонстративний спосіб реалізації потреби людини в ідентифікації її відношення до історії та майбутнього, представлення чи репрезентації її уявлень про майбутнє. Важко встановити, наскільки люди вірять у важливу роль в історії капсул часу, проте, безсумнівно, останні, при їх відкриванні допомагають певною мірою замислитися над тим, чого вдалося їм досягти, яка відповідь надана на очікування наших попередників, які їх мали, бо не всі наші «попередники», як і наші сучасники, жили (живуть) із зафіксованими осмисленими власним

відношенням до історії, уявленням про майбутнє, потребами самоідентифікації та позиціонування себе стосовно історії.

Та попри всі сумніви щодо доцільності капсул часу і скепсис їх відкривачів, потрібно визнати, що капсула часу є чудовою матеріальною пакувальною та інтегруючою метафорою (ілюстрацією) широкого діапазону концептуальних конотацій і доктринальних інтерпретацій проблеми *«Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє»*, аналізу якої і була присвячена X Конференція філософів слов'янських країн (м. Івонич, 2017).

Укладанню філософії «капсули часу» для сучасної людини сприяло як місце, так і формат проведення конференції. Захід відбувався у палаці знаного роду графів Залуських (польською – *Załuskich*), що був збудований у 1883 році в м. Івонич (нині тут працює Міжнародний центр екологічної освіти Жешувського університету). Рід Залуських зробив значний внесок у розвиток м. Івонича, заснування курорту Івонич-Здруй. Проте найбільше уславилися брати Юзеф Анджей і Анджей Станіслав Залуські тим, що заснували 1747 року на основі власної книжкової колекції першу у Польщі та одну з перших у Європі громадську наукову бібліотеку (національну бібліотеку з 1780 року). Бібліотека Залуських не поступалася трьом найбільшим бібліотекам Європи того часу: бібліотеці Британського музею в Лондоні, королівським бібліотекам у Парижі та Мюнхені.

Завдяки атмосфері місця проведення конференції, історії роду графів Залуських, Асоціації філософів слов'янських країн учасники конференції мали можливість відчувати себе ніби в лабораторії по виготовленню капсули часу від сучасних філософів теперешнім розбурханим суспільством слов'янського світу у світовому контексті. І переважно філософи розпочинали свої доповіді з укладання «послань у пляшці» про біди, катастрофи та кризи сучасності.

Філософські «послання у пляшці» про кризи сучасності

X Конференція філософів слов'янських країн *«Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє»*, як і «послання у пляшці», що повідомляли

про катастрофи і троші, зосереджувалася навколо теми криз сучасності.

Конференція певною мірою підбивала підсумок попереднім дискусіям минулих конференцій і в різноманітні аспекти розкривалася в доповідях представників філософської думки Польщі (37 учасників), Білорусі (2 учасники), Росії (12 учасників), Словаччини (11 учасників), України (2 учасники) та Чеської Республіки (1 учасник).

Із двадцятьох функціонуючих тепер слов'янських мов на конференції були представники шістьох. І хоча слов'янська єдність, амбівалентно популярна тема, визнається як периферія політичної думки, на якій продовжують зростати міфи про цю єдність [39–51], проте кожна зі слов'янських націй, мабуть, вдивляється в інші слов'янські нації і народи, прагне оцінювати себе і власний поступ в Європі та світі порівняно з ними.

Саме історія є підґрунтям для визначення проблем сучасності, розуміння нинішніх політичних стратегій і прогнозування майбутнього як окремої країни, так і частини чи й усього світу. Тому на конференції йшлося про Росію, її стосунки зі слов'янським світом і з Україною.

Учасники конференції дійшли згоди в тому, що для подолання низки криз сьогодення необхідне критичне ставлення наших сучасників як до історії загалом, так і до індивідуальних історій, які вона приховує або розкриває. Водночас формування людиною самої себе, реалізація нею власного оптимістичного сценарію майбутнього залежать від глибини пізнання нею особистих можливостей, смислу життя, розуміння та цінування унікальної швидкоплинності та швидкоплинної унікальності свого буття. Образ майбутнього, уявлення людини про майбутнє є найбільш динамічними орієнтирами її соціально-політичного і духовного життя, які залежать від усунення або поглиблення низки криз сьогодення.

Повторимо, думка ораторів X Конференції філософів слов'янських країн «Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє» відштовхувалася і оберталася навколо криз сучасності. Подамо коротко сформульовані доповідачами ідеї, які, на наш погляд, є конструктивними для

освоєння та розвитку українською філософією освіти.

Так, **Яцек Бречко** (*Dr hab. Jacek Breczko, Polska – Uniwersytet Medyczny w Białymstoku*) заявив, що граничними кризами людства є криза суб'єкта та духовна криза. Перша виражається в дисбалансі між установками «брати» і «давати» – людина здебільшого намагається «брати», ніж «давати». Друга, духовна криза, на його погляд, виявляється у відсутності в соціумі потреби у роботі справжніх інтелектуалів, ринок праці пропонує для них зовсім небагато посад. Така духовна криза лише поглиблюється внаслідок розвитку розробок зі штучного інтелекту, виникає загроза витіснення інтелігенції взагалі на периферію суспільного життя та появи штучної псевдоінтелігенції.

Проф. Тетяна Казарова (*Росія – Орловський державний університет, Орел*) аналізує кризу культури, яка полягає в бездуховності та відсутності єдиної системи цінностей глобальної цивілізації. Ситуація ускладнюється і тим, що паралельно до кризи культури відбувається й антропологічна криза: сучасна людина все більше формується в техносфері у зв'язку із використанням комп'ютерних технологій, внаслідок чого вона «губиться в біосфері» – втрачає відчуття простору, вміння чітко розмежовувати живе і неживе. Зрештою, людина втрачає людяність і невільно або спрямовано сприймає свою кризову деформованість як норму, відповідно до якої і облаштовує свій повсякденний світ.

Анджей Захаріаш (*prof. Dr hab. Andrzej I. Zachariasz, Polska*) у доповіді «Філософія та проблема культурних змін і прогресу цивілізації» («Filozofia a problem zmian kulturowych i postępu cywilizacyjnego») наголосив на швидкозмінності сьогоденного світу, в якому людина відчувається розгубленою та втрачає сенс власного буття. Філософія має допомогти особистості «знайти себе» в ньому на основі критичного аналізу історії і сьогодення та формування позитивної візії майбутнього, що має ґрунтуватися на фактах або на інтелектуальних умовиводах.

Критичне ставлення окремих сучасних росіян до продуктів історії відзначила **доц. Тат'яна Шоломова** (*Росія – Російський державний*

педагогічний університет ім. О. І. Герцена, Санкт-Петербург, доповідь «Сучасність як футуристична утопія»). Воно виявляється, зокрема, у появі злих пародій-відповідей на «листи в майбутнє», що були написані в радянський період. Ці пародії-відповіді обумовлені сьогодишньою оцінкою радянського життя. Нащадків, сучасних читачів, дратує псевдопафос цих послань, переважно нещирі описи життя та успішності авторів, приховування проблем, які тепер докучають сучасникам, але які вже зароджувалися у час закладання капсул.

Марія Шишковська (*prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Polska – Uniwersytet Warszawski*) заявила, що критичне мислення має стати й основою пізнання притаманних людині здібностей для формування нею самої себе, та дослідила значущість у цьому процесі інших осіб.

Пізнання людської природи в аспекті розуміння поведінки індивіда у майбутньому, на думку словацького філософа **Франтішика Міхіни** (*prof. PhDr. František Mihina, CSc., Slovensko – Prešovská univerzita, Prešov*), має стати предметом дослідження як філософії, так і біології, біоінженерії. Філософії слід і надалі залишатися для науки «інспірацією», тобто натхненням, свіжим повітрям, зовнішнім стимулом.

У доповіді «Формулювання та переформулювання смислу життя» («Formulácie a reformulácie zmyslu života») інший словацький філософ **prof. Phdr. Ján Šlosiar, CSc.** (*Slovensko – Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica*) пропонує довести, що людину у світі орієнтує смисл її життя, а тому смисл людського життя у повсякденні має конкретні прояви і форми та обумовлюється водночас власним і загальним відчуттям світу. Світ повинен стати нашим світом, щоб отримати своє місце у світі, необхідно визначити смисл власного життя.

Цю ідею про смисл життя продовжив російський філософ **проф. Сергій Астанов** (*Росія – Південний федеральний університет, Ростов-на-Дону*). У його доповіді «Абсолютне буття та смисл людського існування» («Абсолютное бытие как цель и смысл человеческого существования») смисл

життя тлумачиться як мобілізуюча активність людини, її впевненість у майбутньому та окреслюється головний фактор реалізації життєвого сценарію людини – здійснення своєї самостійності. Доповідач застерігає, що обраний суб'єктом гедоністичний характер чи стиль цілепокладання може призвести до втрати ним смислу життя. Адже гедоністичні сценарії життя не надають людині можливості повної реалізації своєї самостійності, оскільки незмінними супутниками життя є мінорні, драматичні або навіть трагедійні обставини, що породжують широкий спектр почуттів страждання, вже не кажучи про невпинний процес переходу сущого в належне, майбутнього чи теперішнього у минуле, що насправді, в іншій термінології називається процесом старіння.

Продовження дискусії щодо проблем, визначених у доповідях на пленарних засіданнях конференції, відбувалося також під час роботи секцій: **«Історія і прогрес»** (*«Dzieje a postęp»*), модератори – *Марек Босак (dr Marek Bosak, Polska – Uniwersytet Rzeszowski)* і *Катажина Цвинар (dr Katarzyna M. Swynar, Polska – Uniwersytet Rzeszowski)*; **«Динаміка історії»** (*«Dynamika dziejów»*), модератори – *Лідія Гodeк (dr Lidia Godek, Polska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)* і *Ришард Вуйтович (dr Ryszard Wójtowicz, Polska – Uniwersytet Rzeszowski)*; **«Метод, людина та суспільство»** (*«Metoda, człowiek i społeczeństwo»*), модератори – *Артур Мордко (prof. UR dr hab. Artur Mordka, Polska – Uniwersytet Rzeszowski)* і *Павел Бальсерак (dr Pawel Balcerak, Polska – Uniwersytet Rzeszowski)*.

Якщо спробувати зінтегрувати все мовлене поважними доповідачами-філософами щодо досліджуваної філософської констеляції «історія – людина – майбутнє», то можна побачити, що ця констеляція, зрештою, синтезується у категорії біографії особистості, яку (біографію) можна розуміти і як наратив, і як тезаурус. Кожна біографія безперечно породжується людиною та її обставинами, а після її смерті пам'яттю суспільства чи її забуванням, і водночас супроводжується закорковуванням біографічних наративів і тезаурусів у «капсулах часу», які невідомо чи спеціально продукує кожний

носій життєпису. Цю власну біографічну «капсулу часу» одні намагаються урочисто оформити та поширити в автобіографіях і мемуарах, інших еґо-документах, інші стараються приховати як факти, так і смисли свого життя, немов відправляючи у безмежний час своє «послання у пляшці» в надії, що воно ніколи не буде знайдене та прочитане. Спробуємо розкрити поняття біографії як капсули часу, що надасть нам можливість повніше досягнути як складові констеляції «історія – людина – майбутнє», так і знайти методи та засади здійснення біографічного навчання.

Біографія як капсула часу

Спробуємо розкрити метафору капсулювання відношення до історії і майбутнього. Можна сказати, що фактично і невільно кожна людина так чи інакше укладає протягом свого життя власну «капсулу часу», якою є її біографія як багатогранний феномен репрезентації соціального життя індивіда, що все більше цікавить сучасне наукове пізнання. Індивідуальна історія людини, незалежно від того, як вона насправді ставилася до історії і майбутнього, її біографія у багатоманітності її репрезентацій свідчить про ці ставлення та відношення. Фактично зафіксована, укладена біографія є посланням у майбутнє, бо допитливі нащадки починають як слідчі вкопуватися не лише в тексти, що zostалися після суб'єкта біографії, а й копирсатися у його речах, рештках тіла та скелету. Слідчі-історики, біографи прагнуть віднайти розв'язки таємниць минулого про справжніх убивць, істинний перебіг подій, встановити те, що намагалися приховати, зробити його явним. І тут кожна біографія є як відображенням на особистості певного історичного періоду, так і впливом особистості на її час. Тому, подібно до того, як капсули часу декодуються та оцінюються відкривачами, так і кожна біографія, по суті, є посланням у майбутнє, яке має бути верифікованим, зрозумілим і поясненим.

На важливість цих операцій звертає нашу увагу німецький соціолог У. Бек у книзі «Суспільство ризику: на шляху до другого модерну», зазначаючи, що «поводження зі страхом і невпевненістю стає в

біографічному і політичному плані ключовою цивілізаційною кваліфікацією, а вироблення відповідних здібностей – істотним завданням педагогічних установ» [52, с. 58]. Вироблення ключової цивілізаційної кваліфікації, відповідних здібностей до неї, передбачає розгляд процесу конструювання своєї біографії як історії зіткнень із різноманітними бар'єрами та загрозами, що викликають в особистості страх і невпевненість.

Для вироблення такої ключової цивілізаційної кваліфікації критичне значення має біографічний метод навчання, що передбачає оволодіння суб'єктами освіти уміннями проведення біографічних досліджень. Евристичний потенціал біографічних досліджень на конференції продемонструвала **проф. В. Діанова** (Росія – Санкт-Петербурзький університет) у доповіді «Концепції циклічного вимірювання соціокультурного та економічного розвитку російських авторів першої половини ХХ століття як пізнавальна стратегія ХХІ століття». Дослідниця, простеживши спорідненість наукових поглядів та окремих етапів біографій видатних соціологів П. Сорокіна та М. Кондратьєва, встановлює, що подібність їхніх точок зору і концепцій пов'язана з біографічними факторами, зокрема, вони мали спільних учителів, котрі й обумовили формування подібності їх наукових світоглядів.

Звичайно, евристичний потенціал біографічних досліджень подібними спостереженнями не вичерпується. Авторкою цієї статті у доповіді «Людина у відношенні до історії та уявлення про майбутнє: контекст біографічного навчання», виголошеній на Х Конференції філософів слов'янських країн, евристичний потенціал біографічних досліджень розкривається на прикладі імплементації в освітній процес закладів загальної середньої і педагогічної освіти практичної моделі установлення (формування) відношення людини до історії та майбутнього – біографічного методу навчання.

Розроблення методології та методики біографічного навчання в сучасній освіті необхідне для формування особистості людини, відкритої у минуле та майбутнє, для цього важливим є використання принципу

контрфактичності, зокрема, методу альтернативної історії, що дозволяє змодельовати різні сценарії минулого, теперішнього та спрогнозувати майбутнє. Реформа української освіти, як би її не розуміли, спрямована на формування в учнів і педагогів критичної оцінки минулого та вироблення практичного оптимістичного уявлення про майбутнє, що вимагає здатності протидіяти футурофобії, невизначеності власної проєкції людини на майбутнє, та оволодіння методом «рішучих змін», тобто інтенсивного використання тих способів діяльності, які людині реально здійснити вже сьогодні і досягти таким чином змін свого статусу та трансформації особистісної самоідентифікації. Як слушно зауважує В. Довбня, «сучасна філософія освіти орієнтує на становлення нової ідентичності людини – людини-аутопоезису, людини, що сама творить себе» [53, с. 183]. Тому сутність біографічного навчання є позиціонування суб'єкта освіти у ролі людини-розробника та втілювача власного біографічного проєкту, виготовлення і відправлення унікальної «капсули часу» про себе. Повертаючись до теми смислу життя як мобілізуючої активності людини, її впевненості у майбутньому, біографічне навчання може постати як процес виготовлення власної «капсули часу», яку учень чи студент відправлятиме у майбутнє.

Висновки та подяки

Отже, наукові рефлексії учасників X Конференції філософів слов'янських країн, що були зосереджені на філософському осмисленні здобутків, прорахунків і проблем минулого та сьогодення, пошуках дороговказів і стимулів нинішнім і прийдешнім поколінням для виходу із кризових ситуацій, та на розумінні і віднаходженні свого місця у цьому світі, сенсу власного життя, призводять до проблематики конструювання та укладання людиною власної біографії як своєрідного послання у майбутнє.

Тому подальше опрацювання філософією освіти висвітлених на конференції ідей є значущим для **розроблення методологічного підґрунтя біографічного методу** навчання, необхідного для його імплементації в

освітній процес вітчизняних закладів загальної середньої, вищої та післядипломної освіти.

Людина є динамічним синтезом її ставлення до історії та її уявлень про майбутнє. Від змісту цього синтезу залежать актуальна діяльність особи, її цінності, стратегії і тактики життєтворчості. Як зазначає дослідниця А. Лашевська, для того, щоб оцінити майбутнє, необхідно враховувати його складні та багатшарові взаємодії із минулим та теперішнім. Теперішнє є точкою перетину цих двох ліній – «спрямованої назад до основ, і вперед, до реалізації», точкою «неперервного встановлення їхнього зв'язку». Майбутнє «вимагає від кожного суб'єкта (чи то нація, чи соціальна страта, колектив або окрема людина) справжнього вироблення власного, своєрідного та свідомого, майбутнього» [54, с. 109].

Принципи пізнання природи синтезування ставлення до минулого та уявлення про майбутнє є надзвичайно важливими для розвитку суспільства. Ці принципи відкриватимуться у процесі біографічного навчання, яке прогнозуватиме майбутнє суспільства й окремої людини, конструюватиме та втілюватиме життєві проекти подолання суперечностей і складнощів сьогодення, здобуваючи життєві орієнтири адаптації до складних суспільних відношень та уроки із біографічних спогадів, із теперішнього, що так швидко переходить у минуле.

Тож висловлюємо вдячність Інституту філософії Жешувського університету, Асоціації філософів слов'янських країн, перш за все Анджею Захаріашу та Катажині Цвинар, за організацію конференцій філософів слов'янських країн, X Конференції зокрема, що, на нашу думку, сприяють розширенню горизонтів розвитку української філософії освіти.

Список використаних джерел

1. K filozofom slovanských krajín // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. – № 2. – 2002. – S. 12–13.
2. Дианова В. М. Конференции философов славянских стран / В. М. Дианова, К. М. Цвынар // Философское образование : Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. – № 1(6). – 2015. – С. 177–185.
3. Filozofia w kulturach krajów słowiańskich / A. L. Zachariasz, Z. Stachowski (red.). Rzeszów, 2007. ss. 476.
4. Człowiek i jego pojęcie / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2011. ss. 426.
5. Europejskie modele tolerancji / A. L. Zachariasz, S. Symotiuk (red.). Rzeszów, 2001. ss. 352.

6. Narody słowiańskie wobec globalizacji / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2003. ss. 312.
7. Byt i jego pojęcie // A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2003. ss. 472.
8. Byt i powinność czyli status i funkcje wartości / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2005. ss. 428.
9. Poznanie a prawda / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2009. ss. 440.
10. Wartości i idee a polityka / K. M. Cwynar (red.). Rzeszów, 2016, ss. 260.
11. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4.
12. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2006. № 6.
13. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2007. № 7.
14. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2011. № 11.
15. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2014. № 14.
16. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2015. № 15.
17. Zachariasz A. L. Filozofia w krajach słowiańskich a procesy globalizacji, kulturowej i integracji politycznej Europy // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 298–300.
18. Cwynar K.M. III Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Byt i możliwość jego ujęcia pojęciowego (23–25.11.2001) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2003. № 4. S. 341–346.
19. Cwynar K. M. IV Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Byt i powinność. Status i funkcje wartości (29.V. – 1.VI.2003 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4. S. 359–366.
20. Zięba W. Filozofowie Krajów Słowiańskich przy okrągłym stole (30.V.2003 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4. S. 366–368.
21. Zięba W. Debata: Filozofia słowiańska wobec procesów integracji europejskiej; globalizacja a kwestie tożsamości narodowej // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 300–302.
22. Cwynar K. M. V Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Filozofia w kulturach narodów słowiańskich (2–5.VI.2005 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2005. № 5. S. 364–372.
23. Wojtunik A. VI Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Poznanie teoretyczne a prawda (31.V – 3.VI.2007 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2007. № 7. S. 382–390.
24. Cwynar K. M. VII Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Człowiek i jego pojęcie (16–19.VI.2010 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2011. № 11. S. 345–358.
25. Cwynar K. M. VIII Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Polityka a wartości i interesy (21–24.VI.2012) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2013. № 13. S. 377–379.
26. Cwynar K. M. IX Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Filozofia a współczesność (22–24.IX.2014) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2015. № 15. S. 417–428.
27. Cynarski W. J. Refleksje po Drugiej Międzynarodowej Konferencji Filozofów Krajów Słowiańskich. Rzeszów-Boguchwała, 8–10.12.2000 // IDO Ruch dla Kultury. 2000. T.1. S. 255–259.
28. Rarot H. IV Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich pod nazwą: "Byt i powinność. Status i funkcje wartości" 2004 – Ruch Filozoficzny. 2004. T. 61. nr 1. S. 31–34.
29. Zouhar J. IX conference filozofů slovanských zemí, 22.–24. září 2014, Polsko, Nałęczów // Studia philosophica. 2014, vol. 61, iss. 2, pp. 94–95.
30. Nataliya Chapliy Конференция о конце философии // Happiness Lab 06/10/2014 // <https://shodashi.wordpress.com/2014/10/06/конференция-о-конец-философии/>
31. Małecka A. Komu potrzebna dziś filozofia? Konferencje Filozofów Krajów Słowiańskich 06.10.2014 <http://portalpolski.pl/polska/komu-potrzebna-dzis-filozofia-konferencje-filozofow-krajow-slowianskich-20393.text.htm>
32. Марчинський А. 7 Конференція філософів слов'янських країн / Антон Марчинський 21.12.2009 // <http://www2.polskieradio.pl/eo/dokument.aspx?id=122343>
33. K filozofom slovanských krajín // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 12–13.
34. Stowarzyszenie Filozofów Krajów Słowiańskich // http://www.sfks.org.pl/index_ostowarzyszeniu.htm
35. Prof. dr hab. Andrzej L. Zachariasz // <https://alzachariasz.wordpress.com/contact>
36. X Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich Człowiek wobec dziejów a wizje przyszłości (Iwonicz, 27–30.VI.2017). Tezy, 2017. – 73 s. // http://www.filozofiakrajowslowianskich.republika.pl/TEZY_XKFKS_2017.pdf
37. Звягин К. Зачем человечеству нужны «капсулы времени»? Голос Сталина, компьютерная мышь Стива Джобса, телепузик и другие послания потомкам / Кирилл Звягин 09.02.2017 // <https://kapital.kz/gosudarstvo/57406/zachem-chelovechestvu-nuzhny-kapsuly-vremeni.html>
38. Jarvis W. E. Time Capsules: A Cultural History. Jefferson, NC [u.a.]: McFarland, 2003.
39. Луханіна Т. П. Філософське осмислення слов'янського єднання : на прикладі іст.-філос. зв'язків України і Болгарії / Т. П. Луханіна. – К. : Либідь, 1994. – 111 с.
40. Вертічук А. Чом я проти з'єднання держав слов'ян? : поезія / Анатолій Вертічук. – К. : [б. в.], 2009. – 52 с.
41. Единство и многообразие славянского мира: наука, культура, искусство : материалы Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 19–20 октября 2015 г.) / М-во культуры Российской Федерации, Российский ин-т истории искусств ; [отв. ред. и сост. А. А. Тимошенко]. – Санкт-Петербург : РИИИ, 2015. – 118, [1] с.
42. Славянский мир: единство и многообразие : материалы Рос. науч.-просветит. конф. (23 мая 1995 г.) / под ред. Е. В. Тонкова. – Белгород : БГПУ, 1995. – 242 с.

43. Будилович А. С. Славянское единство / А. С. Будилович / сост., предисл. и примеч. Ю. В. Климакова / отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2014. – 784 с.
44. Ченгелова Е. Слов'янська єдність можлива тільки в європейському контексті / Емілія Ченгелова // <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://dialogs.org.ua/ru/dialog/page18-502.html>
45. Кралюк П. Міф про три «братерські східнослов'янські народи» / Петро Кралюк // День. – 2014. – № 12. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://day.kyiv.ua/uk/article/ukrayina-incognita/mif-pro-tri-braterski-shidnoslovianski-narodi>
46. Семиволос В. Панславизм – дещо з історії питання / Валерій Семиволос [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.pravda.com.ua/columns/2011/04/8/6088921/> 08 квітня 2011
47. Віднянський С. Слов'янські народи в європейському інтеграційному процесі (роздуми українського славіста щодо міркувань російського колеги Костянтина Косачова про слов'янську єдність (див. «З.С.» № 5, 2013 р.) / С. Віднянський // Зовнішні справи. – 2013. – № 7. – С. 36–41.
48. Молодих І. В. Слов'янська єдність. Міфи та історична реальність у контексті глобалізації / І. В. Молодих, М. О. Федоренко // Гуманітарний вісник НУК : збірник наукових праць. – Випуск 3. – Миколаїв : Іліон, 2010. – С. 101–104.
49. Ковальчук Н. Ідеї російського панславизму в сучасному офіційному дискурсі і пропаганді / Наталія Ковальчук // Проблеми слов'янознавства. – 2016. – Випуск 65. – С. 193–200.
50. Гордієнко М. Фетиш панславизму на тлі російського месіанства / Михайло Гордієнко // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 3 – С. 50–58.
51. Шайгородський Ю. Ж. Міфотворчість в Україні як соціальна технологія / Ю. Ж. Шайгородський // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. – Вип. 13. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2008. – С. 27–43.
52. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с. (Beck U. Risikogesellschaft. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986).
53. Довбня В. Післядипломна педагогічна освіта: екстенсивна модернізація і / або інноваційна стратегія? / В. Довбня // Філософія освіти. – 2014. – С. 168–187.
54. Лашевская А. Влияние памяти о прошлом на современное социальное ощущение будущего / А. Д. Лашевская // Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : кол. монография / под ред. О. А. Базалука. – К. : Кондор, 2011. – Т. 1. – 328 с.

References

1. K filozofom slovanských krajín // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. – № 2. – 2002. – S. 12–13.
2. Dianova V. M. Konferentsii filosofov slavyanskikh stran / V. M. Dianova, K. M. Tsyvinar // Filosofskoe obrazovanie : Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakultetov i otdeleniy. – # 1(6). – 2015. – S. 177–185.
3. Filozofia w kulturach krajów słowiańskich / A. L. Zachariasz, Z. Stachowski (red.). Rzeszów, 2007. ss. 476.
4. Człowiek i jego pojęcie / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2011. ss. 426.
5. Europejskie modele tolerancji / A. L. Zachariasz, S. Symotiuk (red.). Rzeszów, 2001. ss. 352.
6. Narody słowiańskie wobec globalizacji / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2003. ss. 312.
7. Byt i jego pojęcie // A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2003. ss. 472.
8. Byt i powinność czyli status i funkcje wartości / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2005. ss. 428.
9. Poznanie a prawda / A. L. Zachariasz (red.). Rzeszów, 2009. ss. 440.
10. Wartości i idee a polityka / K. M. Cwynar (red.). Rzeszów, 2016, ss. 260.
11. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4.
12. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2006. № 6.
13. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2007. № 7.
14. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2011. № 11.
15. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2014. № 14.
16. ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2015. № 15.
17. Zachariasz A. L. Filozofia w krajach słowiańskich a procesy globalizacji, kulturowej i integracji politycznej Europy // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 298–300.
18. Cwynar K.M. III Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Byt i możliwość jego ujęcia pojęciowego (23–25.11.2001) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2003. № 4. S. 341–346.
19. Cwynar K. M. IV Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Byt i powinność. Status i funkcje wartości (29.V. – 1.VI.2003 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4. S. 359–366.
20. Zięba W. Filozofowie Krajów Słowiańskich przy okrągłym stole (30.V.2003 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2004. № 4. S. 366–368.
21. Zięba W. Debata: Filozofia słowiańska wobec procesów integracji europejskiej; globalizacja a kwestie tożsamości narodowej // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 300–302.
22. Cwynar K. M. V Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Filozofia w kulturach narodów słowiańskich (2–5.VI.2005 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2005. № 5. S. 364–372.

23. Wojtunik A. VI Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Poznanie teoretyczne a prawda (31.V – 3.VI.2007 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2007. № 7. S. 382–390.
24. Cwynar K. M. VII Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Człowiek i jego pojęcie (16–19.VI.2010 r.) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2011. № 11. S. 345–358.
25. Cwynar K. M. VIII Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Polityka a wartości i interesy (21–24.VI.2012) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2013. № 13. S. 377–379.
26. Cwynar K. M. IX Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich: Filozofia a współczesność (22–24.IX.2014) // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2015. № 15. S. 417–428.
27. Cynarski W. J. Refleksje po Drugiej Międzynarodowej Konferencji Filozofów Krajów Słowiańskich. Rzeszów-Boguchwała, 8–10.12.2000 // IDO Ruch dla Kultury. 2000. T.1. S. 255–259.
28. Rarot H. IV Międzynarodowa Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich pod nazwą: "Byt i powinność. Status i funkcje wartości" 2004 – Ruch Filozoficzny. 2004. T. 61. nr 1. S. 31–34.
29. Zouhar J. IX konference filozofů slovanských zemí, 22.–24. září 2014, Polsko, Nałęczów // Studia philosophica. 2014, vol. 61, iss. 2, pp. 94–95.
30. Nataliya Chapliy Konferentsiya o kontse filosofii // Happiness Lab 06/10/2014 // <https://shodashi.wordpress.com/2014/10/06/konferentsiya-o-kontse-filosofii/>
31. Małecka A. Komu potrzebna dziś filozofia? Konferencje Filozofów Krajów Słowiańskich 06.10.2014 <http://portalpolski.pl/polska/komu-potrzebna-dzis-filozofia-konferencje-filozofow-krajow-slowianskich-20393.text.htm>
32. Marchynski A. 7 Konferentsiia filosofiv slovianskykh krain / Anton Marchynski 21.12.2009 // <http://www2.polskieradio.pl/eo/dokument.aspx?id=122343>
33. K filozofom slovanských krajín // ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich. 2002. № 2. S. 12–13.
34. Stowarzyszenie Filozofów Krajów Słowiańskich // http://www.sfks.org.pl/index_ostowarzyszeniu.htm
35. Prof. dr hab. Andrzej L. Zachariasz // <https://alzachariasz.wordpress.com/contact>
36. X Konferencja Filozofów Krajów Słowiańskich Człowiek wobec dziejów a wizje przyszłości (Iwonicz, 27–30.VI.2017). Tezy, 2017. – 73 s. // http://www.filozofiakrajowslowianskich.republika.pl/TEZY_XKFKS_2017.pdf
37. Zvyagin K. Zachem chelovechestvu nuzhnyi «kapsuly vremeni»? Golos Stalina, kompyuternaya myish Stiva Dzhabsa, telepuzik i drugie poslaniya potomkam / Kirill Zvyagin 09.02.2017 // <https://kapital.kz/gosudarstvo/57406/zachem-chelovechestvu-nuzhny-kapsuly-vremeni.html>
38. Jarvis W. E. Time Capsules: A Cultural History. Jefferson, NC [u.a.]: McFarland, 2003.
39. Lukhanina T. P. Filozofske osmyslennia slov'ianskoho yednannia : na prykladi ist.-filos. zv'iazkiv Ukrainy i Bolharii / T. P. Lukhanina. – K. : Lybid, 1994. – 111 s.
40. Vertiichuk A. Chom ya proty ziednannia derzhav sloviań? : poeziia / Anatolii Vertiichuk. – K. : [b. v.], 2009. – 52 s.
41. Edinstvo i mnogoobrazie slavyanskogo mira: nauka, kultura, iskusstvo : materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Sankt-Peterburg, 19–20 oktyabrya 2015 g.) / M-vo kulturyi Rossiyskoy Federatsii, Rossiyskiy in-t istorii iskusstv ; [otv. red. i sost. A. A. Timoshenko]. – Sankt-Peterburg : RIII, 2015. – 118, [1] s.
42. Slavyanskiy mir: edinstvo i mnogoobrazie : materialy Ros. nauch.-prosvetit. konf. (23 maya 1995 g.) / pod red. E. V. Tonkova. – Belgorod : BGPU, 1995. – 242 s.
43. Budilovich A. S. Slavyanskoe edinstvo / A. S. Budilovich / sost., predisl. i primech. Yu. V. Klimakova / otv. red. O. A. Platonov. – M. : Institut russkoy tsivilizatsii, 2014. – 784 s.
44. Chenhelova E. Slov'ianska yednist mozhlyva tilky v yevropeiskomu konteksti / Emiliia Chenhelova // <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://dialogs.org.ua/ru/dialog/page18-502.html>
45. Kraliuk P. Mif pro try «braterski skhidnoslovianski narody» / Petro Kraliuk // Den. – 2014. – № 12. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://day.kyiv.ua/uk/article/ukrayina-incognita/mif-pro-tri-braterski-shidnoslovianski-narodi?q=cache:http://dialogs.org.ua/ru/dialog/page18-502.html>
46. Semyvolos V. Panslavizm – deshcho z istorii pytannia / Valerii Semyvolos [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.pravda.com.ua/columns/2011/04/8/6088921/> 08 kvitnia 2011
47. Vidnianskyi S. Slov'ianski narody v yevropeiskomu intehtatsiinomu protsesi (rozдумы ukraïnskoho slavista shchodo mirkuvan rosiiskoho kolehy Kostiantyna Kosachova pro slov'iansku yednist (dyv. «Z.S.» № 5, 2013 r.) / S. Vidnianskyi // Zovnishni spravy. – 2013. – № 7. – S. 36–41.
48. Molodykh I. V. Slovianska yednist. Mify ta istorychna realnist u konteksti hlobalizatsii / I. V. Molodykh, M. O. Fedorenko // Humanitarni visnyk NUK : zbirnyk naukovykh prats. — Vypusk 3. — Mykolaiv : Ilion, 2010. — S. 101–104.
49. Kovalchuk N. Idei rosiiskoho panslavizmu v suchasnomu ofitsiinomu dyskursi i propahandi / Nataliia Kovalchuk // Problemy slov'ianoznavstva. – 2016. – Vypusk 65. – S.193–200.
50. Hordiienko M. Fetysh panslavizmu na tli rosiiskoho mesianstva / Mykhailo Hordiienko // Osvita rehionu: politolohiia, psykhologhiia, komunikatsii. – 2011. – № 3 – S. 50–58.
51. Shaihorodskyi Yu. Zh. Mifotvorchist v Ukraini yak sotsialna tekhnolohiia / Yu. Zh. Shaihorodskyi // Suchasna ukraïnska polityka. Polityky i politolohy pro nei. – Vyp. 13. – K. : Ukraïnskyi tsentr politychnoho menedzhmentu, 2008. – S. 27–43.

52. Bek U. Obschestvo riska: Na puti k drugomu modernu / per. s nem. V. Sedelnika, N. Fedorovoy. – M. : Progress-Traditsiya, 2000. – 383 s. (Beck U. Risikogesellschaft. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1986).
53. Dovbnia V. Pisliadyplomna pedahohichna osvita: ekstensyvna modernizatsiia i / abo innovatsiina stratehiia? / V. Dovbnia // Filosofiia osvity. – 2014. – S. 168–187.
54. Lashevskaya A. Vliyanie pamyati o proshlom na sovremennoe sotsialnoe oschuschenie buduschego / A. D. Lashevskaya // Obraz cheloveka buduschego: Kogo i Kak vospityivat v podrastayushchih pokolenih : kol. monografiya / pod red. O. A. Bazaluka. – K. : Kondor, 2011. – T. 1. – 328 s.

BIOGRAPHY AS A TIME CAPSULE: NOTES FROM THE XTH CONFERENCE OF SLAVIC PHILOSOPHERS

Liudmyla V. Lytvyniuk

The article is devoted to the interpretation of the constructive ideas presented at the X-th Conference of the Slavonic Philosophers “Person in relation to history and conception of the future” (Iwonicz, Poland, 2017), organized by Slavonic Philosophers Association, editorial board of the ΣΟΦΙΑ Journal of the Philosophers of Slavonic Countries and Institute of Philosophy, Rzeszow University. It also tells about significance of these ideas for the development of the Ukrainian philosophy of education, in particular, for the development of the methodology and approaches of biographical teaching, its implementation in the educational process as a practical model for shaping the attitude of person to history and the future. Biographical study is considered as a process of developing a model of a person's practical relation to history and the future, aimed at solving the problems of choosing life scenarios and critical analysis of the past in order to overcome ideological deformations caused by futurophobia, loss of life meaning, social and planetary crises.

The reports of the Conference of Slavonic philosophers emphasized the role of philosophy as an inspiration of science and recognized significance of philosophy as a powerful impulse to find ways to achieve social progress and personal success, outlined the range of the most pressing problems as a series of crises of a modern person and his/her culture - anthropological, internal, ideological, futurophobia and his/her avoiding the critical analysis of the past, loss of life meaning and the guidelines for choosing life scenarios. Constructive involving of biographical method of teaching into the system of pedagogical strategies in teaching the most of the academic disciplines in general secondary education, as well as in pedagogical education help to solve above-mentioned crises.

The methods and principles for the implementation of biographical studies are disclosed through the concept of a biography as a time capsule that is deliberately or subconsciously produced by each individual. It has been established that the development “open to the past and the future” person can be empowered by method of alternative history in biographical teaching, development ability for polarity perception of his/her past and mastering technology of “decisive changes”, that means the application and selection of such life scenarios, those have the potential of actual implementation in the nearest future and present, and promote personal self-confidence and in his/her biographical development.

Key words: biography, biographical method of teaching, time capsule, history, crisis of mankind, past, future, meaning of life.

БИОГРАФИЯ КАК КАПСУЛА ВРЕМЕНИ: ЗАМЕТКИ С X КОНФЕРЕНЦИИ ФИЛОСОФОВ СЛАВЯНСКИХ СТРАН

Л.В. Литвинюк

В статье проведен обзор конструктивных идей X Конференции философов славянских стран «Человек в отношении к истории и представления о будущем» (г. Ивонич, Польша, 2017) с целью разработки методологии биографического метода обучения. Биографическое обучение рассматривается как выработка и имплементация в образовательный процесс практической модели отношения человека к истории и

будущего. Определена актуальность биографического обучения для решения ряда современных проблем: кризисной деформированности личности, футурофобии, потери смысла жизни, выбора жизненного сценария и критического анализа прошлого. Выявлено эвристический потенциал метода альтернативной истории и технологий "решительных перемен» для биографического развития личности.

Ключевые слова: биография, биографический метод обучения, история, капсула времени, кризис современности, прошлое, будущее, смысл жизни.

УДК 111.32;141.319.8:37.015.31

ORCID: 0000-0001-8543-6599

ЛЮДИНА НА ШЛЯХУ ДО КРАСИ З ПОЗИЦІЙ ФІЛОСОФІЇ

І.О. Кобзева, канд.пед.наук, докторант кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Прагнення до краси, невід'ємно від людини. Краса представляє собою одне з найбільш складних і обговорюваних питань філософської антропології. Автор розглядає красу людини через призму інтересів філософії.

Ключові слова: людина, краса, Античність, Середньовіччя, Відродження.

«...что есть красота и почему ее обожествляют люди? Сосуд она, в котором пустота, или огонь, мерцающий в сосуде?»

Николай Заболоцкий

Проблема краси приваблювала мислителів і дослідників з найдавніших часів. Відзначимо, що історично першим «одухотворенням» краси був античний ідеал калокагатії, завдяки якому естетично прекрасне злилося з етичним добром, благом, що дозволяло піднести красу над сприйняттям виключно зовнішньої привабливості об'єкта. «Краса традиційно зараховувалася до категорії вищих (граничних) цінностей, поряд з добром, істиною і справедливістю. Це чільна тема для давньогрецьких, елліністичних і середньовічних філософів; і залишалася центральною для філософської думки аж до рубіжу XVIII – XIX століть, будучи представленою в роботах таких мислителів, як Шефтсбері, Ф. Хатчесона, Д. Юма, Е. Берка, І. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, А. Шопенгауера. До початку XX століття краса занепала і як предмет філософського дослідження, і в якості основної мети всіх мистецтв. Але, незважаючи на це, в останньому десятилітті спостерігалось відродження інтересу до цієї проблематики. Саме зацікавленість в проблемі краси, вийшла за межі естетики і є основним ключем до пошуку нового статусу краси людини у філософії.

Проблема краси і зовнішньої привабливості може змінюватися в

залежності від контексту і тій галузі науки, крізь призму якої, ми розглядаємо проблему. У філософії розглядається образ краси в свідомості людини і, як вищий суб'єктивний критерій естетичного ставлення до всіх проявів реальності.

Робота присвячена актуальній на сьогоднішній день проблемі значущості багатограних цінностей краси в різні історичні епохи з точки зору філософії.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Для визначення символічно-образної виразності краси, як принципу, що обумовлює можливість становлення людської сутності і її буття, були використані ідеї Августина, Ф. Шеллінга, Г.В. Ляйбніца, Жан-Поля Сартра, М.О. Гершензона, О.Ф. Лосєва, М.М. Бахтіна, М.В. Гоголя, Р. Барта, Е. Левінаса, М. Ямпольського, Ж. Делеза. Філософсько-культурологічний підхід до людської красі розглядає останню у взаємозв'язку з мистецтвом і представлений О. Шпенглером, О.Ф. Лосєвим, Й. Вінкельманом, П. Бурдьє. За останній період захищені дисертації: в 2007 році О.В. Бичков'як на тему «Єдність істини, добра і краси у філософії В.С. Соловйова», де доліджується чуттєве начало духовного досвіду, яке лежить в основі всеєдності В.С. Соловйова, в 2012 році С.А. Крилової на тему: «Краса як феномен соціального буття людини (соціокультурні та гендерні аспекти)», в 2016 році О.І. Матвієнко «Краса як атрибут природи і культури» з приводу атрибутивного та орієнтаційно-спонукального значення краси для людини, культури і суспільства.

Мета статті – осмислити та дослідити красоту як феномен філософської антропології.

Виклад основного матеріалу. Краса – незбагненна таємниця. Її осмислення повно загадок. Перш за все загальний критерій краси взагалі відсутній. В кожному епоху народжуються специфічні образи краси. Те, що захоплює людей в одній культурі, може викликати огиду в іншій.

В багатьох різних філософських, антропологічних, культурологічних, естетичних роботах наводяться безліч понять, прирівняних до «краси», або

які використовуються для визначення краси. При цьому, незважаючи, на хоча і такий пильний інтерес дослідників, сам феномен краси залишався тим, що «вислизає», видозмінюється, не завжди підвладний точній фіксації і, як зазначає О. Буткевич, краса – це «така вічна проблема, щодо якої найбільше сказано і найменше ясно» [4, с. 5]. На думку професора Андрущенко Т.І., більш-менш усталеного визначення краси в науковій і філософській літературі немає. Історико-філософська традиція від Платона і до наших днів, обґрунтовуючи розуміння «краси», як досконалості предмета у відповідності до його сутності й практичного призначення, дає про неї лише приблизне уявлення [2, с.273].

Саме уявлення про те, яке тіло вважати красивим, не залишається незмінним протягом століть. І кожне століття, а іноді навіть і кожне десятиліття вносить свої корективи в поняття краси. Краса людини, в класичній філософії досліджувана в антропологічних версіях онтологічних теорій постає, як виразна форма або спосіб людського буття. Таким чином, саме краса людини в тілесній формі гармонії, затвердила якісно інший початок людської сутності.

Саме в давньогрецькій філософії виникла ідея краси, як космічного явища, і була створена духовна ієрархія цінностей, виражена в триєдності – істини, добра і краси. Краса повинна бути присутня на всіх етапах становлення особистості, сприяючи її гармонійному розвитку та досконалості. І дійсно, краса, поряд з істиною і добром, незмінно виступає в складі вихідної тріади цінностей, що представляє фундаментальні підстави буття.

Ще з давніх часів в містах Греції організовувалися конкурси серед молоді. Одним з таких, був конкурс чоловічої та жіночої краси, на якому мешканцям Еллади була надана можливість подивитися на фізичні й моральні якості своїх громадян. До участі в конкурсі не допускалися особи, які порушили моральні норми. І це цілком закономірно: в уявленні древніх греків гармонійно розвиненою людиною була сильна та прекрасна тілом,

духовно стійка, з високорозвиненим почуттям громадянської добрості. Названа єдність у визначній мірі закріплювалася в слові калокагатія (від грец. kalos – прекрасний і agathos – добрий), яка й визначала дві сторони – характеристику тіла, натренованого атлетичними вправами, і характеристику душі, що була відповідною красі постави, жестів, поз. Істинно прекрасною людиною, таким чином, могла бути зовні красива й внутрішньо добра людина [14, с. 4-13]. З появою калокагатії естетичний образ людини знаходить своє втілення та закріплюється в уявленнях про красу людини зовнішню та внутрішню. Отже, гармонія тілесного й духовного, внутрішнього й зовнішнього стає центральною темою всього давньогрецького мистецтва.

В процесі самопізнання Антична Греція зазнала на собі вплив почуття краси. Тут переважають онтологічні трактування краси. Краса сприймається, як явище об'єктивне і онтологічне за своєю суттю, пов'язане з досконалістю Універсуму, з розумінням космосу, як світового порядку, універсальної гармонії давньогрецькими натурфілософами, Піфагором і Гераклітом. У Платона краса трактується як ейдос, об'єктивно існуючий лише в світі ідей (і який зумовлює матеріальний світ та світ людини, як гармонійний). Аристотель інтерпретує красоту, яка полягає в самих речах матеріального світу «велич і порядок», при цьому він визначає сферу проживання людської краси, як сферу людських емоцій, де виявляються закони естетичного впливу трагічної фігури на глядача – так звані мімесис і катарсис. Для піфагорійців краса людини – духовний імпульс, що проникає в людину зі світу, космосу й перетворює людське буття.

Античність відкриває завісу таємниці людської краси, яка постає тут у вихідному, генетичному вигляді. У цей період виявляється якийсь принцип впливу людської краси на власне людське, людяність, що знаходиться в процесі становлення, як і деякі фактори, цей вплив підсилюють і візуалізують. Сплетення прекрасного та доброго було обумовлено прагненням панівної верхівки та її ідейних виразників підняти моральні

принципи до рівня естетичного, закріпити їх в почуттях, в естетичній свідомості. Це прагнення знайде свій розвиток в усі наступні епохи – більш кращого способу робити воістину глибокий вплив на суспільну свідомість особистості, людство, здається, ще не придумало. В процесі самопізнання Антична Греція зазнала на собі вплив почуття краси і об'єктивації людської сутності.

Тут слід зауважити, що в різні періоди грецької цивілізації, краса людини ставилася на різні місця. В один час на перше місце ставилася тілесна краса. Особливо це помітно на прикладах античної міфології, яка впливала на формування світогляду стародавніх. Зовнішня краса божества в міфологічному тексті була завжди домінуючою. Статуї грецьких богів втілюють прийняті в суспільстві естетичні сили й наближені до них цінності – красу, молодість, здоров'я, силу, рух і все інше, що являє собою духовну цінність. У більш пізні часи, у вченні стоїків, тілесна краса поступається моральній красі, що говорить про розрив цих двох понять, раніше злитих воедино. На думку Епіктета, красу людини неприпустимо зводити до краси тілесної. Тіло і волосся не є прекрасними, та прекрасними можуть бути людський розум і воля. Саме від розуму і волі залежить, чи можна людину назвати естетичною [14, с. 4-13]. Загалом в античності краса та міра піднесені на вершину в ієрархії цінностей і благ і втілені саме в красі людського тіла.

В епоху Середньовіччя відбулося ототожнення природи краси з Божим творінням. Специфіка середньовічного ідеалу людської краси в двох іпостасях культури – церковній та народній («низової») – як способу символічно-образного здійснення людського буття в кожному з цих ідеалів. Поступово естетичний образ людини втрачає тілесність і відповідно до теоцентричного підходу зводиться до внутрішньої краси. Красою ж зовнішньою, тілесною нехтували у порівнянні з красою серця, відтак поза увагою залишалася і краса помислів та вчинків. Зовнішня краса суєтна, мінуща й нерідко оманлива. Тома Аквінський, Августин Блаженний, Єзнік Кохбаци та інші філософи-богослови цього періоду одностайно

висловлюються щодо існування прекрасного та краси на Землі, як результату Божого промислу. Плотін визначає красу як спосіб сходження до божественного: «Краса тіл виникає завдяки спільності, що виходить від богів логосом».

Величезний внесок в розуміння прекрасного і краси в латинське Середньовіччя (VI-XV століття) внесли роботи У. Еко. Він зазначає, що досить популярною темою в Середньовіччі, було протиставлення між красою зовнішньої і красою внутрішньої, але в цьому випадку тлінність земної краси, її швидкоплинність сприймалися з великим жалем. Таким чином, Середньовіччя демонструє «осінню ностальгію за красою, засудженої на в'янення» [16, с. 25].

Предметом ідеалізації в епоху Відродження стала не тільки духовна велич людини, а також її фізичні ознаки: краса оголеного людського тіла стала мірою краси загалом. Відтак формула софіста Протагора «Людина є міра всіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих – що вони не існують» набула нового ренесансного звучання. Цей вислів давньогрецького мислителя допомагає зрозуміти пояснення Секста Емпірика того, що «Протагор ... мірою називає критерій, речами – справи, що людина є критерій усіх справ, діянь». Людське тіло перетворюється на витвір архітектури, в цей період краса вивірялася законами математики, бо все тіло людини з голови до п'ят було розділено на частини, для кожної з яких визначалися точні розміри і пропорції. Вважалося, що у пані повинні бути три «речі» білосніжними (шкіра, зуби, руки), три – червоними (губи, щоки, нігті), три – чорними (очі, брови, вії). Всі частини тіла повинні відповідати семи, дев'яти або тридцяти трьом канонам ідеального статури [13].

Сучасна епоха, яка визначає антропологічний принцип філософії як дослідження людини, знаходить гармонійне начало в змінюваному статусі людської краси, універсального, складного і багатогранного феномена. Людська краса стала засобом повернення до природного початку, гармонізації біологічного і соціального начал, тобто засобом відчуження

людини від власної сутності. Дану тенденцію в якості яскравого прикладу уособлюють тези І.А.Єфремова про природну доцільність людської краси, складові плоти і крові його романів. Згідно І.А.Єфремову, природний відбір закріплює в пам'яті роду почуття краси, що служить безпомилковим визначником оптимальної генетичної і психічної організації в механізмах відбору. Таким чином, людська краса закладена в механізмах еволюції і природного відбору, відображає бездоганний і оптимальний стан людського організму. За твердженням письменника, загальні принципи нашої естетичної оцінки людини засновані на виявленні в красі показників здоров'я, бездоганного обміну речовин, життєвого тону. Наприклад, уявляються красивими гладка шкіра, густе волосся, ясні очі, уважний погляд, яскраві губи, пряма постава, «гордо» посаджена голова та інші «ознаки активності, енергії, добре розвиненого і яке знаходиться в постійній дії або тренуванні тіла...» [6, с. 61, 107].

Поряд з фізичними параметрами краси (естетичний аспект) існує набір, який описує красу, як особистісну характеристику («краса душі»), як моральний ідеал, як схвальну оцінку «вчинків і стосунків» (етичний аспект). Слід також зазначити, що до етичних категорій відносять: добро, благо, справедливість, обов'язок, совість, відповідальність, гідність і честь, які в ряді досліджень [12, с. 73-82] приписуються красивим людям. До внутрішньої краси, окрім краси вчинків та відносин, можна долучити і красу світогляду – його цілісність, завершеність й, одночасно, відкритість [7, с. 183-185]. Справедливо зазначає Л.Газнюк, що «...тіло і дух, який в ньому живе, можуть і повинні складати єдине ціле» [5, с. 59]. Відповідно зовнішня краса завжди так чи інакше пов'язана із внутрішньою. Тут ми знов стикаємося з античним поняттям «калокагатія», яке пов'язане з архетипом цілісності і «...виражає гармонію морально-етичного та естетичного вимірів людського буття. В більш вузькому сенсі термін може означати ідеал морального та фізичного вдосконалення» [15, с.162]. Даний архетип показує, що на глибинному рівні люди прагнуть до поєднання зовнішньої та

внутрішньої краси. Перехід суспільства, як соціокультурної системи до якісно іншого стану, пов'язаного з новим йому властивим «набором» вищих смислів свободи, справедливості, честі, індивідуальності, краси супроводжується розвитком форм естетичного абсолюту, ідеалу або канону краси людини [1, с. 137]. Краса людини в буденній свідомості переживається насамперед, як краса тіла. Усвідомлюючи це, С. К'єркегор виділяв «естетичний», «етичний» та «релігійний» типи людей. «Естетичному» типу властиве прагнення до фізичної краси та насолоди. Він керується задоволенням. Його суб'єктивна рефлексія веде його до суб'єктивної істини [9, с. 158].

У розумінні вищих цінностей відбувається самопізнання людиною своєї сутності. В людській сутності закладено прагнення до краси та людина рухається тисячолітніми шляхами до її досягнення. Краса в ряду вищих смислів не тільки розкриває людині її сутність, але здійснює людське буття. Ми змогли побачити, що в історії людських суспільств, мала місце історична динаміка розвитку канонів людської краси. Проблема краси та зовнішньої привабливості може змінюватися в залежності від контексту, від галузі науки, яка її розглядає. Але слід зазначити, що в більшості випадків, еталони краси передаються з покоління в покоління і дуже добре зберігаються.

Краса пройшла особливий тисячолітній шлях. На завершення хочеться сказати словами професора О.М. Петруніна, «час змінює нас як фізично, так і внутрішньо, зовнішність не залишається з вами назавжди. У той час, як внутрішня краса людини залишається з нами вічно. Поверхнева краса не здатна справити сильне враження. Внутрішня і зовнішня краса – це єдине гармонійне ціле, що доставляє моральне і естетичне задоволення. Внутрішня краса видна зовні і робить тіло зовні красивим, але головне – це гармонія душі і тіла. Внутрішня краса людини повинна поєднуватися з зовнішньою. Намагайтесь поєднувати їх в собі, і ви будете по-справжньому щасливою людиною» [11, с. 35-44].

Список використаних джерел

1. Андреева Н. С. Красота человека как способ бытия человеческой сущности [Електронний ресурс] / Андреева Н. С // ГБОУ ВПО Государственный аграрный университет северного зауралья. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: https://updoc.site/download/5ad3f8ebad3d3_pdf

2. Андрущенко Т. І. Духовні цінності студентської молоді: сутність, структура, пріоритети. / Гілея (науковий вісник): [зб. наук. праць] / [гол. ред. В.М. Вашкевич]. – К., 2008. – Випуск 11. – С.273
3. Бичков'як О. В. Єдність істини, добра і краси у філософії В. С. Соловйова : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук : спец. 09.00.05 – «історія філософії» / Бичков'як Олена Вікторівна ; Міністерство освіти і науки України, Львівський національний університет ім. Івана Франка – Львів, 2007. – 20 с.
4. Буткевич О. В. Красота: природа, сущность, формы [Текст] / О. В. Буткевич. – Ленинград : Художник РСФСР, 1979. – 438 с.
5. Газнюк Л. Філософські етюди екзистенціально-соматичного буття: [монографія] / Л.Газнюк. – К. : Парапан, 2008. – 368с.
6. Ефремов И.А. Лезвие бритвы: роман // Ефремов И.А. Сочинения в 3-х тт. Т.3 (Книга первая). –М. : Молодая гвардия, 1975. – 672 с.
7. Крилова С.А. Зовнішня та внутрішня краса: підхід соціальної метаантропології / Гілея (науковий вісник): [зб. наук. праць] / [гол. ред. В.М. Вашкевич]. – К., 2013. – Випуск 74. – С. 183-185.
8. Крилова С. А. Краса як феномен соціального буття людини (соціокультурні та гендерні аспекти) [Текст] : автореферат дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «соціальна філософія та філософія історії» / Крилова Світлана Анатоліївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова – Київ, 2012. – 35 с.
9. Кьеркегор С. Или-или. Фрагмент из жизни [Текст] / Сёрен Кьеркегор ; пер. с дат. Н. Исаевой, С. Исаева. М. : Академический проект, 2014. – 774с.
10. Матвієнко О. І. Краса як атрибут природи і культури : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук спец. 09.00.03 – «соціальна філософія та філософія історії» / Матвієнко Оксана Іванівна ; Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. –Київ, 2016. – 22 с.
11. Петрунин А.М. О гармонии мира и красоте человека / Петрунин А.М. // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2017. Том 6. № 2А. – С. 35-44.
12. Погонцева Д. В. Красивая женщина: социально-демографический анализ представлений // Социальная психология и общество. – 2011. – № 1. – С. 73-82
13. Суэми В. Психология красоты и привлекательности / Суэми В., Фернхейм А. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
14. Федь А.М. Передумови виникнення ідей естетики професійної діяльності педагога за доби античності [Текст] / А.М. Федь // Збірник наукових праць. За матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної науки і освіти» (ДДПУ, 22-24 квітня 2015 року). – Вип. 7. – Слов'янськ: ДДПУ, – 2015. – С.4-13
15. Хамитова Н. Философская антропология: словарь / Под ред. Н. Хамитова – К. : КНТ, 2011. – С.162
16. Эко У. Эволюция средневековой эстетики / Эко У. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 288 с.
17. Crispin Sartwell. Beauty [Електронний ресурс] / Crispin Sartwell // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://plato.stanford.edu/entries/beauty/>

References

1. Andreeva N. S. 2014. Krasota cheloveka kak sposob bytiya chelovecheskoy sushchnosti. [The beauty of man as a way of being human essence] [Elektronniy resurs] Rezhim dostupu do resursu: <https://updoc.site/download/5ad3f8ebad3d3.pdf> [in Russian].
2. Andrushchenko T. I. Dukhovni tsinnosti studentskoi molodi: sutnist, struktura, priorytety. [Intellectual values of the student6age youth: the essence, structure and priorities] / Hileia (naukovy visnyk): [zb. nauk. prats] / [hol. red. V.M. Vashkevych]. – K., 2008.– Vypusk 11. – p.273 [in Ukrainian].
3. Bychkov'iak O. V. Yednist istyny, dobra i krasu u filosoфии V. S. Soloviova. [Unity of truth, good and beauty in the philosophy of V.S.Solovjov] : avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filosoфskykh nauk : spets. 09.00.05 – «istoriia filosoфии» / Bychkov'iak Olena Viktorivna ; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Lvivskiy natsionalnyi universytet im. Ivana Franka – Lviv, 2007. – 20 p. [in Ukrainian].
4. Butkevich O. V. Krasota: priroda, sushchnost', formy [Tekst] / O. V. Butkevich. – Leningrad : Khudozhnik RSFSR, 1979. – 438 s. [in Russian].
5. Hazniuk L. Filofofski etyudy ekzystentsialno-somatychnoho buttia. [Philosophical sketches of existential-somatic being] / L.Hazniuk. – K.: Parapan, 2008. – p.59 [in Ukrainian].
6. Efremov I.A. Lezvie britvy: roman. [Razor's Edge: novel] // Efremov I.A. Sochineniya v 3-kh tt. T.3 (Kniga pervaya). –M.: Molodaya gvardiya, 1975. – 672 s. [in Russian].
7. Krylova S.A. Zovnishnia ta vnutrishnia krasa: pidkhid sotsialnoi metaantropolohii. [External and internal beauty: approach of social meta-anthropology]. / Hileia (naukovy visnyk): [zb. nauk. prats] / [hol. red. V.M. Vashkevych]. – K., 2013. – Vypusk 74. – p. 183-185 [in Ukrainian].
8. Krylova S. A. Krasa yak fenomen sotsialnoho buttia liudyny (sotsiokulturni ta henderni aspekty) [Tekst] : avtoreferat dys. ... d-ra filoz. nauk : spets. 09.00.03 «sotsialna filosoφiia ta filosoφiia istorii» / Krylova Svitlana Anatoliivna ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova – Kyiv, 2012. – 35 s. [in Ukrainian].
9. K'erkegor S. Ili-ili. Fragment iz zhizni [Tekst] / Seren K'erkegor ; per. s dat. N. Isaevoy, S. Isaeva. M. : Akademicheskiiy proekt, 2014. – 774s [in Russian].

10. Matviienko O. I. Krasa yak atrybut pryrody i kultury. [Beauty as an attribute of nature and culture] : avtoreferat dysertatsii na здобuttia naukovooho stupenia kandydata filosofskykh nauk spets. 09.00.03 – «sotsialna filosofii ta filosofii istorii» / Matviienko Oksana Ivanivna ; Instytut vyshchoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – Kyiv, 2016. – 22 s. [in Ukrainian].
11. Petrunin A.M. O garmonii mira i krasote cheloveka. [On the harmony of the world and the beauty of man] / Petrunin A.M. // Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke. – 2017. Tom 6. № 2A. – p. 35-44 [in Russian].
12. Pogontseva D. V. Krasivaya zhenshchina: sotsial'no-demograficheskiy analiz predstavleniy. [Beautiful woman: socio-demographic analysis of views] // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. – 2011. – № 1. – p. 73–82 [in Russian].
13. Suemi V. Psikhologiya krasoty i privlekatel'nosti. [Psychology of beauty and attractiveness] / Suemi V., Fernkheym A. – SPb. : Piter, 2009. – 240 s. [in Russian].
14. Fed A.M. Peredumovy vynyknennia idei estetyky profesiinoi diialnosti pedahoha za doby antychnosti. [Prerequisites of the emergence of ideas of the aesthetics of the professional activity of the teacher in the era of antiquity] [Tekst] / A.M. Fed // Zbirnyk naukovykh prats. Za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni pytannia suchasnoi nauky i osvity» (DDPU, 22-24 kvitnia 2015 roku). – Vyp. 7. – Sloviansk: DDP, – 2015. – p.4-13 [in Ukrainian].
15. Khamitova N. Filosofskaya antropologiya: slovar' / Pod red. N. Khamitova – K.: KNT, 2011. – p.162 [in Russian].
16. Eko U. Evolyutsiya srednevekovoy estetiki. [Evolution of medieval aesthetics] / Eko U.. – SPb. : Azbuka-klassika, 2004. – 288 s. [in Russian].
17. Crispin Sartwell. 2012. Beauty [Elektronnyi resurs] / Crispin Sartwell // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Rezhym dostupu do resursu: <http://plato.stanford.edu/entries/beauty/> [in English].

ЧЕЛОВЕК НА ПУТИ К КРАСОТЕ С ПОЗИЦИЙ ФИЛОСОФИИ

И.А. Кобзева

Стремление к красоте, неотъемлемо от человека. Красота представляет собой один из наиболее сложных и обсуждаемых вопросов философской антропологии. Автор рассматривает красоту человека через призму интересов философии.

Ключевые слова: человек, красота, Античность, Средневековье, Возрождение.

HUMAN ON THE PATH TO BEAUTY FROM THE STANDPOINT OF THE PHILOSOPHY

I. Kobzieva

This article is devoted to the research of the problem of actual for today the problem of the importance of multifaceted values of beauty in different historical epochs from the point of view of philosophy that shows the evolution in beauty. The desire for beauty is inseparable from the human. The mystery of beauty has been disturbing humanity for centuries. A lot of judgment about it has been made in history. Beauty is one of the most complex and debated issues of philosophical anthropology. Interested in the beauty problem, went beyond the bounds of aesthetics and is the key to finding a new status of human beauty in philosophy. Beauty is considered through the prism of the interests of philosophy.

The most ancient civilizations left a preserved heritage, which captures the philosophical and aesthetic views of ancient peoples on the beauty. Initially the author addresses to the era of antiquity for the reason that it is antiquity that is the base of modern Europe. The rich cultural heritage which remained from ancient Greeks is a cradle of European civilization. Then there is a transition to the Middle Ages, the Renaissance, starting from the Renaissance, beauty is gradually freed from religion and ends with the study of beauty in modern civilization. The category of beauty is also considered as an element of the ancient kalokagathia.

At the deepest level, people always strive to unite external and internal beauty. In the understanding of higher values, a person's self-knowledge takes place. The beauty of a man not only reveals his essence to man, but also realizes human existence. The idea of which body to be considered beautiful does not remain unchanged over the centuries. And every century, and sometimes even every decade, makes its own adjustments to the concept of beauty.

Key words: human, beauty, Antiquity, Middle Ages, Renaissance.

УДК 130.2(0893)

ORCID 0000-0002-3257-8267

ТЕРАПЕВТИЧНА ФУНКЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ЕСЕІСТИКИ

Ю.Ю. Кобзева, аспірант кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Все з більшою парадоксальністю проявляє себе сучасна духовна ситуація: гостре напруження між претензіями розуму, науки, раціональності з одного боку, і зривами суспільної свідомості в ірраціональну стихію насильства, містицизму з іншого. Людина прагне до більшої індивідуальності і свободи, при цьому відчуючи відсутність цієї самої індивідуальності, самозаперечення, втечи від себе і розпиленням; вона (людина) все більш самотня і проблематична. Тому роль рефлексуючого інтелектуала і складається не в зведенні всього до абстрактного, а у відкриванні і множенні можливості буття і його осмислення. Філософування через есеїстику, на наш погляд, зараз є в авангарді в плані переосмислення співвідношення теорії і практики як індивідуальна терапія творчістю, що не дозволяє прогресувати забуттю Себе.

Ключові слова: філософська антропологія, саморефлексія, інтенція, есей, інтерпретація, інтуїція, досвід, мовна автономія, терапія.

Філософське поняття про людину в сучасних умовах є ключовим елементом теоретичного усвідомлення людиною її життєвих проблем, завдань існування, положення і покликання в світі. Не тільки філософсько-антропологічні, а й інші значні філософські концепції нашого часу, незалежно від домінуючої в них проблематики, містять певне розуміння природи і сутності людини. У будь-якому контексті, позитивному або негативному, звернення філософії до проблеми людини представляється явищем необхідним і навіть неминучим в сучасному житті. В силу специфіки методів і форм свого пізнання і тлумачення людини філософи і, в першу чергу, спеціально зорієнтована на людину філософська антропологія, враховуючи її зв'язки та взаємозалежність від конкретно-наукового знання (біологія, фізіологія, психологія, генетика) та інших джерел пізнання, в якості предмета дослідження має не конкретний людський індивід в буквальному сенсі, а узагальнену, типову модель людини як конкретної і родової істоти. Завдання філософії при цьому полягає у виробленні нового способу і розуміння людини, сформованого конкретно-історичною епохою, культурою, що характеризують його не тільки як певну фактичну даність поточного часу,

а й як істоту, яка звернена в майбутнє в світлі відповідного ідеалу людини, того, яким належить йому бути, щоб виправдати своє життя, успішно справитися з насущними життєвими проблемами. У своєму змісті, в життєдіяльності філософія, в даному випадку філософія людини, або філософська антропологія, є не просто відображенням існуючої реальності, вона виступає в якості самостійного фактора духовної культури, в якому життя людини набуває певний смисл, знаходить своє поглиблення і розвиток.

Сучасні концепції людини, незважаючи на відмінності, які містяться в них про природу і сутність людини, з'єднує одна спільна особливість – їх антиметафізична спрямованість. Сьогодні панують філософські концепції, що відкидають успадкований від минулого філософський образ людини. В них метафізичні виміри або класичні зразки оголошуються невиправданими і непотрібними, а метафізика і разом з нею традиційна філософія розцінюються як не подолані стадії духовного розвитку. На їх місце заходять, з одного боку, екзистенційно-феноменологічні і антропологічні вчення, що трактують людину з його конкретної життєвої ситуації, з різних форм його індивідуального буття, з іншого боку, наукові теорії, покликані замінити власне філософські вчення. Метафізика, релігія і філософія розглядаються як вторинні явища культури. Зростання наукового знання про людину, яке верифікується раціональними критеріями, створює враження реальних можливостей достовірного пояснення природи і сутності людини. Сучасна наука накопичила дійсно величезний матеріал про різні сторони життєдіяльності людини. Але чи сприяє це цілісному розумінню людської особистості? Апеляція до людини стає зайвою, оскільки сама людина не здатна уникнути зайвого впливу системи. При цьому проголошується смерть людини (Фуко). Насправді ж за цим потоком знання ховається порожнеча, відсутність «спасаючого» філософського знання про людину. Наука сьогодні користується величезним визнанням і вона цілком це заслуговує. Але ця її популярність породжує і невиправдані очікування, віру в її здатність вирішувати всі проблеми людського існування. «Від неї чекають вирішення

всіх проблем,— пише К. Ясперс, — всепроникне пізнання буття в цілому і допомоги у всіх бідах, надія є, по суті, науковим забобоном [11, с. 146].

У ситуації, що склалася, надзвичайно гостро постало питання про місце і роль суб'єктивно-людського фактора в сучасному історичному розвитку, про головні завдання і цінності, яким повинна бути підпорядкована дійсність, про відповідальність кожної людини у визначенні власної долі, так і долі країни, всього людства. Лише людина володіє традицією і мовою, в психологічному відношенні пам'яттю, здатністю думати, заперечувати, планувати, малювати, фантазувати. Тільки вона (людина) може знати про свою смертність, кохати, дивуватися, пізнавати, «опредмечивать» свої задуми та ідеї, створювати щось нове. Саме в практичній і творчій діяльності людина виступає в усій цілісності своєї істоти, в її конкретних формах реалізується єдність тілесного і духовного, матеріального і ідеального, апріорного і конкретного, ідеалів і дійсності. Есеїстична творчість покликана зробити щеплення до недогматичного мислення. За своєю природою мислення і має бути недогматичним. Несвободи і догматики людині вистачає завжди і скрізь, свобода і недогматичне мислення у вічному дефіциті. Навколо таких понять, як свобода та догма і склався такий жанр, як есеїстика. Есей — це ж завжди досвід, а значить подолання, можливість не відчувати страх перед проблемами; промовляння життєвих ситуацій дає своєрідний терапевтичний ефект, що не претендує на непогрішність. Тільки первинна творча робота вносить вклад в філософію творчості. Якщо ви філософ, якщо вас дійсно цікавлять філософські проблеми, якщо вам є, що сказати, то ви будете завжди відчувати непереборне бажання написати свою «сповідь», описати свій досвід, свої роздуми, пошук рішення. Сам же цей процес — пошуку, розчарування, знахідки — доставляє ні з чим не порівнянне задоволення. Есеїстика дає можливість простежити зв'язок між зовнішнім, тим більше внутрішнім життям в його філософсько-літературному вираженні, досягнути своєрідності і поступове зростання цього внутрішнього життя, розвиток індивідуальних обдарувань разом з безпосередніми і непрямыми впливами на них, що йдуть

від виховання, навколишнього середовища, життєвих подій, кола читання, духу часу. На початку ХХ століття людство знов звертається до проблеми цілісності людського буття. Актуалізується ця проблема через необхідність поєднання філософської антропології, психоаналізу та арт-терапії як способів набуття глибинної цілісності людини [9, с. 6].

Філософське мистецтво завжди розгортається через з'єднання образу та персони, яка філософствує. Те, що в теоретичній філософії здійснюється через понятійне виведення і доказ, а у філософській есеїстиці виявляється у вигляді вільної взаємодії смислообразів-ідей, у філософському мистецтві досягається через вільну гру і спілкування смислообразів-персонажів[10, с. 19].

Для Ф. Ніцше вся його філософія – це унікальний експеримент руйнування в собі «тварі» і створення «творця». Творчість, політ думки, поверх моралі, і все, що тисне на свободу, – ось самолікування цього «божевільного» генія. Творчість Ніцше – це постійне подолання себе, до знемоги. І єдине, що дає радість буття і насолоду – це постійне звернення до письменницької праці. Встигнути б мовити, не розплескати чіткість думки, подолати мову – все це вихлюпнулося в афористичну манеру письма. Подолання всякої систематики, та й як інакше, адже можна говорити все і не можна говорити нічого, не потрапляючи в Бастилію. «Я должен научиться играть на своем стиле, как на клавиатуре, но играть не заученные пьесы, а свободные фантазии, свободные в максимальной степени»[6, с.27]. Таким чином в генії грала музика слова. Дуже близьким за духом до Ніцше вважав себе Н. Бердяєв, який бачив в ньому потребу в ентузіазмі, в екстазі, що виступало дисонансом з гидливим ставленням до дійсного життя. У «Самопізнанні» Бердяєв порівнює різні типи есеїстичного філософування – це і щоденники, і сповіді, спогади, але не в такий спосіб хотів філософ сказати про себе. Зробити над собою акт самопізнання як людини і як особистості – «Я никогда не писал дневника. Я не собираюсь публично каяться. Я не хочу писать воспоминания о событиях в моей жизни и эпохи... Это не будет и моей автобиографией... Если это и будет автобиографией, то автобиографией

философской, историей духа и самопознания»[1, с. 3]. Це філософське пізнання як акт осмислення самого себе і як можливість перемогти смертність часу. Адже перемога над смертоносним часом завжди була провідним мотивом життя філософа. Подолання часу, де завжди є місце смерті – це давало терапевтичний ефект для самого письменника. При цьому дуже важливим був і психологічний аспект осмислення своєї особистості, своєї долі. Бердяєв виступає в автобіографії як психотерапевт, він шукає витoki свого Я, бачить протиріччя в тому, що «...с одной стороны, я переживаю все события моей эпохи, всю судьбу мира, как события, происходящие со мной, с другой стороны, я мучительно переживаю чуждость мира, далекость всего, мою неслиянность ни с чем»[2, с. 4]. Як влучно філософ визначає свій духовний стан, який схож з тугою, визначає тип своєї особистості – «Я людина драматична». «Самопізнання» представляє довгий сеанс психотерапії, який здійснюється самим пацієнтом з самим собою, з найбільшою простотою і прямою, без художньої інтонації – «Меня интересует не столько характеристика среды, сколько характеристика моих реакций на среду» [3, с. 7].

Все з більшою парадоксальністю проявляє себе сучасна духовна ситуація: гостре напруження між претензіями розуму, науки, раціональності з одного боку, і зривами суспільної свідомості в ірраціональну стихію насильства, містицизму з іншого. Сама ж постмодерна культура маніфестує себе як в гібридизації організації суспільного життя (тяжіння до права, креативним і сильним особистостям, науково обґрунтованих рішень і одномоментне занурення в астрологію, містицизм, тоталітарне сектантство), так і в гібридизації жанрів сучасного дискурсу. Людина прагне все до більшої індивідуальності і свободи, при цьому відчуваючи відсутність цієї самої індивідуальності, самозаперечення, втеча від себе і розпиленням; вона (людина) все більш самотня і проблематична. Тому роль рефлексуючого інтелектуала і складається не в зведенні всього до абстрактного, а відкриванні і множенні можливості буття і його осмислення. Філософування через есеїстику, на наш погляд, зараз є в авангарді в плані переосмислення співвідношення теорії і практики і як індивідуальна терапія творчістю, що не

дозволяє прогресувати А забуттю Себе, несвідомому страху-тузі, страху-томлінню (в традиції Хайдеггера). Бердяєва філософська думка завжди рятувала від туги «життя», від її каліцтва. Філософ протиставлює «буття» «творчості», так як творчість є проривом, вона підноситься над життям і спрямована до трансцендентного. Творчість викликала у філософа образ іншого, ніж це «життя».

«У меня была непреодолимая потребность совершить свое предназначение в мире, писать, впечатлевают свою мысль в мире. Если б я постоянно не реализовывал себя в писании, то, наверное, у мене произошёл бы разрыв кровеносных сосудов», – так Бердяев пояснює для себе терапію творчістю [4, с. 34]. Для нього творчість була метафізичним криком про самотність, тугу, свободу, бунтарство, жалість, сумнів духу.

Філософська думка активно освоює прикордонні простори на стику літератури, поезії, мови. Акт філософування, перш за все, втілюється через слово. Філософська думка отримує імпульс від енергії слова. Сам акт промовляння, вимовляння являє собою терапевтичне дійство, де «лікування» відбувається нерідко до моменту «встановлення діагнозу». Філософія з моменту свого зародження у стародавньому світі складалася не тільки як теоретична форма духовного освоєння світу, яка спрямована на визначення і обґрунтування першопринципів буття, а й як особлива форма опанування культури себе – турботи про себе шляхом удосконалення своєї душі за допомогою розуму, як мистецтва жити [7, с.51]. Людина не може примиритися з нескінченністю світу і власної кінцівкою. У після платонівській традиції філософія мистецтва жити як практика зближується із лікувальною діяльністю. М. Фуко акцентує на спільності концептуального поля і понятійного каркасу медицини і філософії і додає, що ТЕРАПІЯ грецькою означає одночасно лікуватися, служити самому собі і почитати самого себе [8, с. 115]. Досвід переживання невимовного і одночасна несумісність цього невимовного зі звичайним словом, викликає до життя есеїзм як творчий метод, який дозволяє отримати цілісне уявлення про себе в цілому, зрозуміти

неминучість різниці і певного конфлікту між зовнішнім, реальним світом і внутрішнім суб'єктивним, між тим, що може бути, має бути і тим, що є тут і зараз. Це розуміння, заломлення через призму метафори есеїстичної форми сприйняття буття приносить заспокоєння, а значить, в якійсь мірі, і лікування від незрозумілого, виснажливого страху і тремтіння. Це самодослідження за допомогою будь-якої художньої форми, яка приходить з емоційних глибин. Це не зводиться і до створення приємної картини. Для Ніцше здоров'я означало не свободу від хвороби, а здатність людини впоратися з цим завданням. Саме ця здатність актуалізується в процесі творчості. Текст використовується в цілях вивільнення, полегшення. Несвідоме, яке приховується внутрішньої цензурою, не тільки проявляється, але й усвідомлюється. Таким чином здійснюється екзистенційний праксис – праксис людського життя, конкретизується в різноманітті жанрів філософського дискурсу (це і афоризмотерапія, логотерапія, казкотерапія, сповідь, щоденники, есеїстика, ведення блогів). Будь-який з цих жанрів може виступати як самотерапія, так і в контексті традицій екзистенційного наставництва як «стимул», «стусан», «точка відліку», «точка зборки» досвіду, в якому люди знаходять екзистенційні підстави для відновлення відчуття повноти життя.

Грем Грін, англійський романіст, драматург, журналіст в автобіографічній книзі «Пути спасения» пояснює, що для нього є труд письменника і що рятує його в житті – «Так возникли очерки, в которых я вспоминал то случаи из жизни, то беспокойные места, куда меня заносило, непонятно зачем. Теперь, правда, мне ясно, что и туда, и к письменному столу меня вели пути спасения. Как я написал в этой книге, что писательский труд – это форма терапии, и мне непонятно, как спасаются от безумия, тоски и панического страха, которые подстерегают человека на каждом шагу, те, кто не пишут книг, не сочиняют музыки, не рисуют картин. Оден говорил, что «свой путь спасения нужен каждому человеку как крепкий сон и еда»[5, с. 2].

Багато авторів відносяться до письменництва як до терапії. Рей Бредбері говорив, що, коли він не пише кілька днів – він починає вмирати. І йому

досить пару годин попрацювати, щоб зарядитися енергією. Хтось за допомогою письменництва позбавляється від своїх страхів, як, наприклад, Стівен Кінг. Для нього головна перевага письменницького ремесла в тому, що можна створювати власні світи, які влаштовують нас набагато більше, ніж той, в якому ми живемо.

Деякі надихаються власними страхіттями як англійська письменниця, романістка, есеїстка Джин Рис. Для неї література – це свого роду терапія, щоб позбутися тої хандри, яка пригинає Джин до землі. Ще дитиною вона зрозуміла, що якщо знайти потрібні слова, то цей сум пройде. Лауреат Пулітцерівської премії Една Фарбер досить сумно висловлювалась щодо особистостях письменників і про себе в тому числі, – щоб писати добре і переконливо, потрібно отруїтися емоціями, – неприязнь, невдоволення, образи, нападки, гнівний протест, почуття несправедливості – все це, переконана Фарбер відмінне паливо для творчості.

Еміль Чоран, песиміст від філософської есеїстики, додає, що сам процес створення есеїв та оповідань дає можливість помірятися силами з Творцем, перевершити його за допомогою всього лише слова – ось чого шукає письменник-філософ. Для Чорана нема нічого біднішого, чим просто слова і, тим не менш, за їх допомогою досягаєш небувалого щастя, приходиш до граничного розширення свого "Я", коли залишаєшся абсолютно один і не відчуваєш гніту не від кого. Митець «харчується» силами раю і пекла, з тією лише різницею, що перший, переконаний Е. Чоран, ми лише смутно вловлюємо, тоді як інший маємо можливість бачити і відчувати. Філософ часто запитував себе, щоб з ним сталося, якщо б він втратив здатність «марать» папір. Писати – значить відбиватися від докорів і образ, позбавлятися своїх секретів. Письменник – це божевільний, який користується вигадками-словами, щоб вилікуватися. Сучасна людина безумовно потребує філософської терапії у сенсі окресленого античною філософською традицією мистецтва жити як виховання душі за допомогою розуму і побудові свого власного життя.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1990. – С. 3
2. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1990. – С. 4.
3. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1990. – С. 7.
4. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1990. – С. 34.
5. Грэм Грин. Часть жизни [Электронний ресурс] – Режим доступу: http://rumagic.com/ru_zar/religion_rel/trushova/13/j2.html
6. Ницше Ф. Соч. В 2 т. Т.1. Литературные памятники /Составление, редакция К.А.Свасьян; Пер. с нем. – М.; Мысль, 1990. – С.27.
7. Степаненко І.В. Терапевтична функція філософії в контексті особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти // Філософська антропологія, психоаналіз та арт-терапія: перспективність взаємодії: підхід філософської антропології як метаантропології: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 березня 2016 р./ За ред. Хамітова Н.В. – К.: Інтерсервіс, 2016. – С.51.
8. Фуко М. Герменевтика суб'єкта: Курс лекцій, прочитаних в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году / М.Фуко; Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб: Наука, 2007. – С.115.
9. Хамітоф Н. Цілісність людини як критерій і результат поєднання філософської антропології, психоаналізу і арт-терапії: підхід метаантропології // Філософська антропологія, психоаналіз та арт-терапія: перспективність взаємодії: підхід філософської антропології як метаантропології: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 березня 2016 р./ За ред. Хамітова Н.В. – К.: Інтерсервіс, 2016. – С.6.
10. Хамітов Н. Там же. – С. 19.
11. Jaspers K. Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. S / 146.

References

1. Berdyaev N.A. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii. – M.: Mysl', 1990. – S.3
2. Berdyaev N.A. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii. – M.: Mysl', 1990. – S.4.
3. Berdyaev N.A. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii. – M.: Mysl', 1990. – S. 7.
4. Berdyaev N.A. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii. – M.: Mysl', 1990. – S.34.
5. Grehm Grin. CHast' zhizni [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: http://rumagic.com/ru_zar/religion_rel/trushova/13/j2.html
6. Nicshe F. Soch. V 2 t. T.1. Literaturnye pamyatniki /Sostavlenie, redaktura K.A.Svas'yan; Per. s nem. – M.; Mysl', 1990. – S.27.
7. Stepanenko I.V. Terapevtichna funkciya filosofii v konteksti osobistisno orientovanih strategij vishchoi osviti // Filosof's'ka antropologiya, psihoanaliz ta art-terapiya: perspektivnist' vzaemodii: pidhid filosof's'koї antropologii yak metaantropologii: zbirnik naukovih prac' Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii, 30-31 bereznia 2016 r./ Za red. Hamitova N.V. – K.: Interservis, 2016. – S.51.
8. Fuko M. Germevntika sub"ekta: Kurs lekcij, prochitannyh v Kollezh de Frans v 1981-1982 uchebnom godu / M.Fuko; Per. s fr. A.G. Pogonyajlo. – SPb: Nauka, 2007. - S.115.
9. Hamitof N. Cilisnist' lyudini yak kriterij i rezul'tat poednannya filosof's'koї antropologii, psihoanalizu i art-terapii: pidhid metaantropologii // Filosof's'ka antropologiya, psihoanaliz ta art-terapiya: perspektivnist' vzaemodii: pidhid filosof's'koї antropologii yak metaantropologii: zbirnik naukovih prac' Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii, 30-31 bereznia 2016 r./ Za red. Hamitova N.V. – K.: Interservis, 2016. – S.6.
10. Hamitov N. Tam zhe. – S. 19.
11. Jaspers K. Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. S / 146.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФИЛОСОФСКОЙ ЭССЕИСТИКИ

Ю.Ю. Кобзева

Все с большей парадоксальностью проявляет себя современная духовная ситуация: острое напряжение между претензиями ума, науки, рациональности, с одной стороны, и срывами общественного сознания в иррациональную стихию насилия, мистицизма, с другой. Человек стремится все к большей индивидуальности и свободе, но при этом он (человек) все более одинок и проблематичен. Философская эссеистика сейчас находится в авангарде переосмысления соотношения теории и практики, и как индивидуальный терапевтический праксис в контексте личностных стратегий.

Ключевые слова: философская антропология, саморефлексия, интенция, эссеистика, интерпретация, опыт, языковая автономия, терапия.

THERAPEUTIC FUNCTION OF PHILOSOPHICAL ESSAYISM

Y.Y. Kobzeva

Spiritual condition of the modern world represents a greater paradox: acute tension between the claims of reason, science, rationality on the one hand, and the disruption of social consciousness in the irrational element of violence, and mysticism on the other. Postmodern culture is seen through hybridization of social life organization (pursuit for law, creative and strong personalities, scientifically sound decisions and one-time immersion in astrology, mysticism, totalitarian sectarianism) and in the hybridization of the genres of modern discourse. A man aspires to greater individuality and freedom, while feeling the lack of this very individuality, self-denial, escaping from oneself and spreading oneself too thin, he (the man) is increasingly lonely and problematic. Therefore, the role of reflexive intellectual consists not only in summing up everything for the abstract but the discovery and increasing the possibilities of being and its comprehension. Philosophy through essayism, in our opinion, is now at the forefront in terms of rethinking the relationship between theory and practice and as individual therapy by creativity that does not allow negligence of oneself to progress, unconscious fear-grief or fear-anguish to advance. Philosophical thought receives an impulse from the word's energy. The act of speaking, pronouncing is therapeutic itself, where "treatment" occurs often before the "diagnosis". Man does not tolerate the infinity of the world as well as his own finiteness. Experiencing the unutterableness and simultaneous incompatibility of this unutterableness with the usual word brings to life the essayism as a creative method that allows you to get a holistic view of yourself, the world as a whole, to understand the inevitability of the difference and a certain conflict between the external, real world and the internal subjective. Between what may happen, should happen and what happens here and now. This understanding, the refraction through the prism of a metaphor, an essayist form of perception of being brings reassurance, and hence, to some extent, treatment from obscure, exhausting fear and trembling.

Thus, the existential praxis is performed – the praxis of human life. It is specified in the variety of genres of philosophical discourse (these are aphorism therapy, logotherapy, fairy-tale therapy, confession, diaries, essay writing, blogging). Any of these genres can serve as a self-therapy, as well as be presented in the context of existential mentoring aka the "stimulus", "knock", "starting point", "assembly point" of the experience in which people find existential grounds for restoring the sense of life completeness.

Keywords: philosophical anthropology, self-reflection, intention, essay, interpretation, intuition, experience, linguistic autonomy.

РОЗДІЛ II

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 37.012.1

ORCID 0000-0002-1782-5522

ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТАФОР

Т.І. Тищенко, кандидат філологічних наук, професор кафедри української та світової літератури ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена розгляду педагогічних метафор та їх функціонального потенціалу. Освіта виявляє високу ступінь відкритості до інтеграції метафори. Педагогічні метафори діють як фільтри розуміння педагогічних теорій або як приклади критичного оцінювання численних навчальних парадигм та практик. Через них активізується стратегічний набір педагогічних рішень, у конкретному контексті. Педагогічні метафори, прийняті та раціоналізовані педагогами, особливо відображаються в різних аспектах організації дидактичної діяльності. Педагогічні метафори представляють специфічні скорочення, кристалізовані у часі, щодо бажаного типу особистості, змісту та конкретних стратегій підготовки та оцінки, будучи сутністю чи формою ідеологій та конкретних освітніх парадигм. Педагогічні метафори виходять за межі дисциплінарних полів, і у такий спосіб здатні забезпечити творчі способи міждисциплінарних та міждисциплінарних досліджень, що є фундаментальним для сучасного наукового розвитку. Питання метафоризації педагогічної науки є багатограним, і розкривається у таких аспектах як: метафорична концептуалізація освітнього процесу і його учасників у мові різних суб'єктів освітньої діяльності; протиріччя у метафоричній репрезентації відповідної концептосфери у мовній картині світу педагогів та учнів; розробка рекомендації щодо оптимізації застосування метафор в освітньому процесі, аналіз функціонування метафор в різних освітніх галузях (інформатики, філології, природничих науках, філософії та ін.). Можна стверджувати, що педагогічні метафори відіграють смислоутворюючу і моделюючу функції: через створення образу, який декодується когнітивною уявою продукуються смисли, які сприймаються розумом. Тобто пізнавальний і евристичний потенціал метафори робить її засобом мислення і розвитку учня та учителя у процесі освіти.

Ключові слова: педагогічні метафори, педагогічний дискурс, освіта, функціональний потенціал.

Проблема метафоричного тлумачення педагогічних явищ, можливості смислового розширення педагогічного знання за рахунок метафоризації нині набуває особливої актуальності. Метафора є формою символічної мови, і вона використовується століттями як метод навчання в різних галузях. Ілюстрації в Старому та Новому Завіті, священні твори Каббали, вчення дзен-буддизму, алегорії в літературі, поетичні образи та розповіді оповідачів – усі

вони використовують метафори для аргументації ідеї. Метафори, висловлені вчителями, є засобами для розуміння їхніх міркувань про навчальний процес [3], у них відображається досвід педагогічної рефлексії щодо сутності і цінностей освіти і виховання. Сучасний інтерес до метафор та метафоричної мови у педагогіці та педагогічній науці дуже різноманітний. Активно досліджуються освітній, формуючий, світоглядний, терапевтичний аспекти метафор, а також до метафоричного методу дослідження ставлення вчителів до усталеної практики викладання, взаємодію між учителем і учнями в класі, еволюцію поглядів учителя на навчання і учіння тощо [2; 3; 4]; як прийом аналогії, який слугує методом пізнання, засобом структурування і окреслення досвіду з метою досягнення розуміння власного життя [2, с. 35]. Варто зазначити, що питання метафоризації педагогічної науки є багатограним, і розкривається у таких аспектах як: метафорична концептуалізація освітнього процесу і його учасників у мові різних суб'єктів освітньої діяльності; протиріччя у метафоричній репрезентації відповідної концептосфери у мовній картині світу педагогів та учнів; розробка рекомендації щодо оптимізації застосування метафор в освітньому процесі, аналіз функціонування метафор в різних освітніх галузях (інформатики, філології, природничих науках, філософії та ін.).

Освіта виявляє високу ступінь відкритості до інтеграції метафори в її події та в процеси визначення викладеного в різних теоретичних аспектах вираження. Педагогічні метафори діють як фільтри розуміння педагогічних теорій або як приклади критичного оцінювання численних навчальних парадигм та практик. Через них активізується стратегічний набір педагогічних рішень, у конкретному контексті. Важливо розуміти, що метафори є питаннями рефлексії, а не лише мовними проблемами: отже, метафори повинні бути концептуальними. Метафора може складатися зі слів або інших мовних виразів, що походять від термінології наближеного поля, але концептуальні метафори формуються як система пов'язаних метафоричних висловлювань, що виходять за межі мовної сфери і

передбачають звернення до основних елементів людського досвіду; концептуальні метафори формують наше спілкування, мислення і дії [1, с. 158].

Педагогічна метафора – це таке образне відображення проблемної ситуації, яке містить у собі можливість «побачити» свою життєву ситуацію інакше, знайти нові, більш усвідомлені варіанти поведінки в ній, зробити крок у розвитку особистості [6, с. 85]. Педагогічні метафори представляють специфічні скорочення, кристалізовані у часі, щодо бажаного типу особистості, змісту та конкретних стратегій підготовки та оцінки, будучи сутністю чи формою ідеологій та конкретних освітніх парадигм. Педагогічні метафори виходять за межі дисциплінарних полів, і у такий спосіб здатні забезпечити творчі способи міжгалузевих та міждисциплінарних досліджень, що є фундаментальним для сучасного наукового розвитку. Розвиток педагогічної практики і зміна наукових парадигм в педагогіці відображаються в зміні використовуваних базових метафор, що характеризують навчання [9, с. 6]. Наприклад, асоціативний ряд метафори «формування» пов'язаний з виробництвом, конвеєром і характеризує навчання як технологію з заданим у виробництві послідовним порядком, провідним до визначеного результату. І як зміна парадигми освіти, інші базові метафори, що характеризують навчання як пошук, через асоціативний ряд навчання з природним зростанням, динамікою і ін. [10, с. 34-39]. Історико-герменевтичне тлумачення педагогічних доктрин уможлиблює вичленовування специфічних метафор щодо освіти і виховання, які в узагальненому вигляді розкривають культурні освітні практики та освітньо-педагогічні інновації. Власне сама педагогічна мова просякнута метафорами, які впливають на здатність інтерпретувати парадигми, педагогічні моделі, досвід та теоретичні основи освіти.

Педагогічні метафори, прийняті та раціоналізовані педагогами, особливо відображаються в різних аспектах організації дидактичної діяльності: в особистому виборі методології викладання, загальної діяльності та організації навчального досвіду для школярів в якій формуються

відносини між вчителем та ученицею, вчителем та вчителем, вчителем та батьками. Слід розрізняти поняття «педагогічна метафора» та «дидактична метафора». Як зауважує А.Ф. Закірова, педагогічна метафора «є невід'ємним атрибутом інтерпретації і змістоутворення, а її вивчення виходить за рамки лінгвістики і літературознавства» [8]. Педагогічна метафора розглядається як характеристика професійної діяльності вчителя – які технології використовуються, як розуміються цілі і цінності освіти і виховання, «Школа радості»,

«В.О. Сухомлинського, «педагогіка визволення» (П. Фрейре) та ін.) У той же час ряд дослідників вивчають дидактичну метафору як прийом, форму мислення учня; дидактична метафора залучається в освітній процес учителем як прийом, метод, форма роботи учня. Диференціація і уточнення понять «педагогічна метафора» і «дидактична метафора» можуть дозволити вийти на формулювання показників професійної компетентності вчителя, в тому числі в частині проектування методичної канви уроку на основі метафори, а також визначити універсальні навчальні дії учня, пов'язані з метафорою як механізмом мислення [12, с. 171].

Феноменологічне дослідження педагогічних метафор уможливорює зрозуміти зв'язок між освітніми практиками, в яких вони присутні імпліцитно, та педагогічними теоріями. Наприклад, метафора педагогічної активності часто перекладається у багатьох формулах, які можуть полемізуватися. Щодо процесу дидактичної адаптації, ми повинні згадати як передумову самого акту, усвідомлення власного психолого-педагогічного бачення, обґрунтування, за допомогою якого приймаються рішення та організовується дидактичний процес. Звичайно, дослідження педагогічних метафори, які описують бачення та психолого-педагогічних уявленнях, що властиві кожному вчителю, може бути не лише припущенням, але й суттєвим кроком у прийнятті мета-когнітивної поведінки в акті проектування та реалізації освітніх стратегій, а також у формуванні професійної мети. Як зазначає, Н.Д. Арутюнова метафора вчить перетворювати світ предметів у

світ смислів; покликана створити такий образ об'єкта, який би розкрив його латентну сутність; метафора поглиблює розуміння реальності. Автор розглядає метафору як мистецтво та зазначає, що вдала метафора допомагає відтворити образ, якого немає у досвіді [5]. Можна стверджувати, що педагогічні метафори відіграють смислоутворюючу і моделюючу функції: через створення образу, який декодується когнітивною уявою продукуються смисли, які сприймаються розумом. Тобто пізнавальний і евристичний потенціал метафори робить її засобом мислення і розвитку учня та учителя у процесі освіти.

Семантична ємність метафори обумовлює необхідність її використання у педагогічному та філософсько-освітньому дискурсі. Багатогранність метафори формує евристичність метафоричних перенесень. Функціональний потенціал метафор значно різниться у залежності від дискурсу, в якому вона використовується. До прикладу, у поетичному (художньому) текстах вона відіграє естетичну функцію; у науковому – пізнавальну (сприяє осмисленню нового осмисленню об'єкта дослідження). Щодо педагогічного та філософсько-освітнього дискурсу, то функціональний спектр метафор узагальнюється наступним чином [7]:

- когнітивна функція: метафора використовується з метою спростити розуміння і засвоєння того чи іншого складного феномена через взаємопроникнення смислів з різних емпіричних світів, різного життєвого досвіду;

- номінативная функція: слугує для найменування предметів і явищ, виведення нового знання про предмет, явище, його властивості і якості. Коли метафора, що має своїм джерелом конкретне ім'я, використовується в комбінації з предметом або класом предметів, вона виступає засобом створення образності і смислових нюансів, так як метафоризація в даному випадку може призвести до заміщення одного значення іншим. Виникнення метафори тісно пов'язане з процесом утворення понять, який відбувається у свідомості людини і характеризується як діалектично складне відображення дійсності;

- евристична функція: через метафоричні з'єднання реалізується творче продуктивне мислення. (В навчальному процесі ця функція приломлюється у засіб засвоювати складну інформацію, термінологію, пояснюючи те чи інше явище, той чи інший процес);

- комунікативна функція.

- образотворча функція.

- моделююча функція: метафора створює, формує різноманітні ситуації як у дійсності, так і у свідомості, ґрунтуючись на концептуальній системі нашої свідомості;

- експресивна функція: метафора є засобом впливу на адресата, актуалізуючи емоційну сферу людини.

Педагогічні метафори по-новому структурують уявлення про сферу освіти, пропонують нову інтерпретацію цієї сфери і у той же час забезпечують спадкоємність педагогічного мислення. Метафоричність викладу сприяє розумінню ідей автора (особливо на початкових етапах розвитку педагогічної теорії), їх освоєння педагогічною громадськістю та широкому розповсюдженню. Спеціальні дослідження свідчать, що концептуальна метафора особливо широко використовується у педагогічній публіцистиці, яка орієнтована не стільки на фахівців, скільки на широкий загал.

Метафори як складова концептосфери педагога відображають його імпліцитні інтенції, реальне ставлення до суб'єктів освітньої діяльності, прагнення образно і зрозуміло висловити свої ідеї. Метафора відображає специфічний спосіб мислення, особливу картину світу, його образну модель.

Важливо підкреслити, що метафори педагогічного дискурсу можна повністю «розшифрувати», переказати без використання метафор, як неможливо передати сенс художніх образів за допомогою наукових формул. Кожна інноваційна наукова теорія народжує свою систему базисних метафор. Цей комплекс метафор образно представляє інноваційні ідеї та евристики. У зв'язку з цим М. В. Кларін пише: «... інноваційні підходи до навчання

можна розділити на два типи, які відповідають метафорам освітнього процесу» (9, с. 9). Так автор розрізняє технологічні (орієнтовані переважно на повідомлення знань, формування способів дій по заданому зразку) та творчі метафори (спрямовані на забезпечення дослідницького освітнього процесу). Вчений зазначає, що, «приймаючи ту чи іншу метафору навчання, вчитель приймає і певне світосприйняття, що реалізуються в обстановці навчання; не тільки відповідний інструментарій, але також і обмеження, які метафора накладає на картину навчання»[9, с. 215]. Слушним видається зауваження М. Ю. Олешків, творчі метафори – це свого роду відмітний знак понятійно-термінологічного апарату гуманістичної педагогіки. В рамках відповідної картини світу «урок – це творча майстерня, вчитель – творець, а матеріалом для талановитого педагога повинні стати слова як предметна форма. У цьому контексті освітній процес – це «ліплення образу», щось подібне скульптурі. Урок – це своєрідний каркас, одягнений у предметну матерію мови. Учні не просто «цінителі і шанувальники», а співучасники»[11, с. 121].

Список використаних джерел

1. Lakoff G. *Metaphors we live by* / George Lakoff, Mark Johnsen. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 278 p.
2. Massengill Shaw D. Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy / Shaw D. Massengill, M. Mahlios // *Reading Psychology*. – 2008. – Vol. 29 (1). – P. 31–60.
3. Munby H. Metaphor in the thinking of teachers : An exploratory study / H. Munby // *Journal of Curriculum Studies*. – 1986. – Vol. 18. – P. 197–209.
4. Yob I. M. Thinking constructively with metaphors / I. M. Yob. // *Studies in Philosophy and Education*. – 2003. – Vol. 22. – P. 127–138.
5. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // *Теория метафоры: сборник / под общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М. А. Журиной*. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-33.
6. Гудзовская А.А. Педагогическая метафора в образовательном процессе// *НП «Институт изучения общественных явлений*. – 2017. – № 4 (92). – 85-92
7. Еремина Ю.Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/009-04.pdf>
8. Закирова А.Ф. Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания // *Вестник ТюмГУ*. 2014. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metafory-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 08.02.2016).
9. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта*. М.: Наука, 1997. 223 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57121> (дата обращения: 16.01.2016).
10. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // *Педагогика*. – 1998. – № 1. – С. 34–39.
11. Олешков М. Ю. Метафора в речи учителя // *Бюл. Урал. лингвист. о-ва*. Екатеринбург. - 2003. – Вып. 9.
12. Пустовалова В.В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2016. – № 12 (177) – С. 169-175.

References

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs / N.D. Arutyunova // Teoriya metaforiy: sbornik / pod obsch. red. N. D. Arutyunovoy i M. A. Zhurinskoy. – M.: Progress, 1990. – S. 5-33.
2. Gudkovskaya A. A. Pedagogicheskaya metafora v obrazovatelnom protsesse// NP «Institut izucheniya obschestvennykh yavleniy. – 2017. - # 4 (92). – 85-92
3. Eremina Yu.Yu. Funktsionalnyy aspekt metaforiy v pedagogicheskom diskurse <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/009-04.pdf>
4. Zakirova A. F. Kognitivnyye metaforiy kak sredstvo kontseptualizatsii pedagogicheskogo znaniya // Vestnik TyumGU. 2014. # 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-metaforiy-kak-sredstvo-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (data obrascheniya: 08.02.2016).
5. Klarin M. V. Innovatsii v obuchenii: metaforiy i modeli: analiz zarubezhnogo opyta. M.: Nauka, 1997. 223 s. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57121> (data obrascheniya: 16.01.2016).
6. Klarin M. V. Metaforiy i tsennostnyye orientatsii pedagogicheskogo soznaniya // Pedagogika. - 1998. - # 1. - S. 34-39.
7. Oleshkov M. Yu. Metafora v rechi uchitelya // Byul. Ural. lingvist. o-va. Ekaterinburg. - 2003. - Vyip. 9.
8. Pustovalova V. V. Metafora v pedagogike: ekskurs i perspektivy// Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2016. - # 12 (177) – S. 169-175

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТАФОР

Т.И. Тищенко

Статья посвящена рассмотрению педагогических метафор и их функционального потенциала. Образование проявляет высокую степень открытости к интеграции метафоры. Педагогические метафоры действуют как фильтры понимания педагогических теорий или в качестве примеров критического оценивания многочисленных учебных парадигм и практик. Через них в конкретном контексте активизируется стратегический набор педагогических решений. Педагогические метафоры, принятые и рационализированные педагогами, отражаются в различных аспектах организации дидактической деятельности. Педагогические метафоры представляют собой специфические сокращения, кристаллизованные во времени, относительно желаемого типа личности, содержания и конкретных стратегий подготовки и оценки, будучи сущностью или формой идеологий и конкретных образовательных парадигм. Педагогические метафоры выходят за пределы дисциплинарных полей, и таким образом способны обеспечить творческие способы междисциплинарных исследований, является фундаментальным для современного научного развития. Вопрос метафоризации педагогической науки является многогранным, и раскрывается в таких аспектах как: метафорическая концептуализация образовательного процесса и его участников в языке различных субъектов образовательной деятельности; противоречия в метафорической репрезентации соответствующей концептосферы в языковой картине мира педагогов и учащихся; разработка рекомендации по оптимизации применения метафор в образовательном процессе, анализ функционирования метафор в различных образовательных областях (информатики, филологии, естественных науках, философии и др.).

Ключевые слова: педагогические метафоры, педагогический дискурс, образование, функциональный потенциал.

HEURISTIC POTENTIAL OF PEDAGOGICAL METAPHORS

T.I. Tishchenko

The article is devoted to reviewing pedagogical metaphors and their functional potential. Education is open to the integration of the metaphor. Pedagogical metaphors are like filters for understanding pedagogical theories or like examples of critical evaluation of numerous educational paradigms and practices. Through them, a strategic set of pedagogical decisions is

activated in a certain context. Pedagogical metaphors, adopted and rationalized by teachers, are especially reflected in various aspects of the didactic activity. Pedagogical metaphors represent specific reductions, crystallized in time, in relation to the desired type of personality, content, and specific strategies for preparation and evaluation, being the essence or form of ideologies and specific educational paradigms. Pedagogical metaphors go beyond disciplinary fields, thus can provide creative methods of interdisciplinary research that is fundamental to modern scientific development. The question of the metaphorization of pedagogical science is versatile and is revealed in such aspects as metaphorical conceptualization of the educational process and its participants in the language of various subjects of educational activity; contradictions in the metaphorical representation of the corresponding conceptual sphere in the language aspect of teachers and students; development of recommendations for optimization of metaphors usage in the educational process, analysis of metaphors functioning in various educational fields (informatics, philology, natural sciences, philosophy, etc.). It can be argued that pedagogical metaphors play a role-forming and modeling function through the image that is decoded by cognitive imagination and senses that are perceived by the human mind. That is, the cognitive and heuristic potential of metaphor makes it a means of thinking and developing a student and teacher in the process of education.

Keywords: pedagogical metaphors, pedagogical discourse, education, functional potential.

УДК 130. 2

ORCID 0000-0002-084-4502

САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ЖИТТЯ

О.В. Бурлука, кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Досліджено, як зростання інформаційного потоку, виникнення нових технологій, прискорення соціально-економічного розвитку, перехід до ринку, зростання числа безробітних впливають на формування стратегії життя. Нові соціокультурні умови потребують впровадження техніки, технологій, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, вимагають від людини здатності і готовності вирішувати економічні і науково-технічні завдання. Це потребує цілеспрямованих і енергійних зусиль і здібностей, необхідності постійно підвищувати професійну компетентність, долати стереотипи і мати творчу самостійність. Сьогодні людина має бути готова до несподіванок в професійній і соціальній ситуації, бути схильна до перепідготовки в мінливому просторі ринкових умов, постійно спостерігати за змінами в професійній сфері, передбачати вірогідні модифікації. Адаптація особистості до стрімких змін в економічному, громадському, політичному, культурному житті проходитиме з мінімальними витратами за умови багатопланової і різноманітної підготовки особистості до виробничого і соціального життя. Це надає самоосвіті особистості новий соціальний сенс, вона стає каталізатором і засобом соціальної мобільності людини, відкриває доступ до інтелектуальних, культурних цінностей, розширює світогляд, збільшує інтелектуальний потенціал людини і дозволяє їй знайти своє місце в житті, досягнути соціального визнання та матеріального добробуту. Тобто самоосвіта створює умови щодо формування і реалізації стратегії життя особистості, реалізації життєвої мети в життєвих подіях.

Ключові слова: самоосвіта особистості, самоосвітня діяльність, стратегія життя, знання, інформація, професійне середовище, соціальне визнання, інтелектуальний потенціал людини, соціальна мобільність, інформаційно-комунікаційне середовище, самоудосконалення.

Актуальність. Актуальність дослідження обумовлена змінами ноосфери, виникненням нових технологій, зростанням інформаційного потоку і як наслідок ускладненням соціальних процесів. Сучасний рівень соціально-економічного розвитку людства прискорюється і потребує адаптації до усіх змін в економічному, громадському, політичному і культурному житті і як наслідок вимагає від людини усе більш різноманітної, багаторівневої і різнопланової підготовки.

Перехід до ринку, зростання числа безробітних і нові вимоги до працевлаштування багато в чому залежать від здатності і готовності людини

вирішувати економічні і науково-технічні завдання, впроваджувати і засвоювати нову техніку, технологію, вести активну комерційну діяльність і підвищувати конкурентоспроможність виробництва. Це потребує від людини цілеспрямованих і енергійних зусиль і здібностей, щоб постійно підвищувати професійну компетентність, долати стереотипи і мати творчу самостійність. Сьогодні людина має бути готова до несподіванок в професійній і соціальній ситуації, бути схильна до перепідготовки у мінливому просторі ринкових умов. Самоосвіта створює умови щодо формування і реалізації стратегії життя, реалізації життєвої мети в життєвих подіях, стає каталізатором і засобом соціальної мобільності людини, відкриває доступ до інтелектуальних, культурних цінностей, розширює світогляд, збільшує інтелектуальний потенціал людини і дозволяє їй знайти своє місце в житті, досягнути соціального визнання та матеріального добробуту. Тому проблема самоосвіти особистості сьогодні винятково актуальна.

Ступінь дослідження проблеми. У різні епохи підкреслювалося значення самоосвіти, як для розвитку окремої людини, так і суспільства в цілому. В XVI – XIX ст. у роботах Дж. Беллерса, Я. Коменського, І. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В. Трощендорфа і інших самоосвіті приділено певної уваги, хоча побіжно, не виділяючи її, як самостійну форму придбання знань. У кін. XIX – на поч. XX ст. бібліограф М. Рубакін та Н. Крупська у своїх роботах здійснили перші спроби концептуального бачення самоосвіти особистості, що підтримали А. Луначарський, В. Сухомлинський та ін. У XX ст. теоретичні розробки цієї проблеми продовжили бібліограф А. Айзенберг, педагоги А. Громцева, І. Редковець, Г. Серіков, соціологи Г. Зборовський, О. Шукліна. Напр. XX – на поч. XXI ст., коли основою соціально-економічного розвитку стає виробництво інформації і знань, проблема самоосвіти стала найбільш актуальною і розробляється різними фахівцями (Є. Комаров, А. Кравченко В. Лисий Г. Наливайко Н. Терещенко В. Ядов, Н. Підкасітий, І. Малкіна, Н. Міняєва, Г. Щукіна і інші). Аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженню проблеми свідчить, що не існує

однозначного підходу до визначення самоосвіти. Деякі автори підкреслюють її пізнавальну сутність (А. Громцева, Н. Іванова, Л. Ковтун, І. Колбаско, І. Редковец, Н. Хміль та ін.), тісний зв'язок з самовихованням особистості (А. Ковальов, А. Півнів, Б. Райський та ін.), її вдосконаленням на основі систематичної і цілеспрямованої діяльності, пов'язаної з соціальними умовами (А. Айзенберг, В. Бондаревський та ін.). Самоосвітня діяльність розглядається у ряді досліджень як процес (А. Баранніков), як засіб пошуку і засвоєння соціального досвіду (Г. Серіков), як додаток самоосвітніх умінь щодо освоєння певних елементів соціального досвіду (Ю. Калугін) тощо.

Завдяки самоосвіті особистість здатна вибрати різні сценарії і моделі поведінки, що дозволяють структурувати життя, задавати їй певний напрям, який забезпечує можливість досягнення життєвої мети, сприяти життєвому успіху. *Тому автор ставить за мету* розглянути самоосвіту не лише як одну з умов адаптації і виживання особистості, але і спосіб знайти своє місце в житті, досягнути соціального визнання, тобто як спосіб формування стратегії життя.

Досягнення процвітання, соціально-економічної стабільності, перспективи розвитку особистості безпосередньо залежать від уміння орієнтуватися і самостійно освоювати нову інформацію, бути готовою до перепідготовки в мінливих орієнтирах професійної діяльності на ринку праці. У свою чергу розвиток і процвітання суспільства залежить від загальноосвітнього і загальнокультурного рівня його членів.

Сьогоденність вимагає від людини постійного і швидкого пристосування до стрімкого поширення інформації і науково-технічних досягнень, а також до темпів їх практичного втілення, що впливають на повсякденне життя і ринок праці. Для успішної виробничої діяльності людина повинна не лише добре володіти професійними знаннями і навичками, отриманими в період підготовки в системі середньої і вищої професійної освіти, але і бути досить розвиненою в культурному, моральному, психологічному сенсі. Досягти цього можна шляхом постійного підвищення професійної і загальнокультурної компетенції, розвитку

власного інтелекту і творчої самостійності в процесі самостійної індивідуальної роботи.

Адаптація особистості до стрімких змін в економічному, громадському, політичному, культурному житті проходитиме з мінімальними витратами за умови багатопланової і різноманітної підготовки особистості до виробничого і соціального життя. Слід зауважити, що вчинки людини детермінуються не лише тими або іншими зовнішніми обставинами, але і такими внутрішніми умовами як світогляд, стратегічні настанови, мотиви і потреби, що визначають соціальну, професійну і пізнавальну спрямованість особистості. Тобто, особистість не лише результат докільця і організованої педагогічної дії, тому процес самоосвіти, можна визначити як систему обґрунтування ціннісних орієнтирів і використання різних способів стимуляції особистісного саморозвитку (методик регулювання, педагогічного керівництва саморозвитком особистості тощо).

Кваліфікація і знання є єдиною стійкою перевагою в сучасному суспільстві. Знання може бути використане тільки через кваліфікацію індивідів, воно стає єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги. Якщо людина знає, як вчитися, здатна досягати мети, якщо вона вміє отримувати знання, шукати і знаходити необхідну інформацію, щоб вирішити ті або інші проблеми, використати найрізноманітніші джерела інформації для вирішення цих проблем, то їй легше буде підвищити свій професійний рівень, перекваліфіковуватися, придбати будь-які необхідні додаткові знання, – адже саме це і треба, щоб почувати себе комфортно в нових соціально-економічних умовах життя. Саме цьому сприяє самоосвіта особистості, оскільки пошук сукупності інформації, знань може відбуватися лише в індивідуальній формі на основі вільного вибору, залежно від інтересів особистості.

Завдяки самоосвіті людина має можливість піднятися над повсякденним буттям, над обмеженістю своїх миттєвих спонукань і свідомо, планомірно будувати себе як особистість і стратегію свого життя.

Структурним втіленням життєвого процесу і його позитивної частини – життєвої перспективи – стає життєвий план, який є стратегією життя. Існують два підходи до пояснення процесу структуризації життєвого шляху за допомогою її планування і сценарного втілення. Перший підхід, представлений в роботах таких авторів, як С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьев та ін., які доводять, що особа усвідомлено вибирає і регулює життєвий процес. Підкреслюється роль батьків (їх дії, оцінки, емоційна підтримка тощо) у формуванні уявлень дитини про цілі і структуру життєвого шляху. Стратегія життя формується на основі ранніх життєвих подій, вражень, які співвідносяться з яким-небудь знайомим дитині сценарієм, запозиченим з казок, оповідань, історій, міфів, видовищ тощо. Сценарій запускається в дитячому віці, у підлітковий період проходить стадію доопрацювання і набуває певної структури. Пізніше він використовується дорослою людиною для структуризації життєвого простору оптимальної взаємодії з навколишнім світом і прогнозування найближчого і віддаленого майбутнього, тобто для формування стратегії життя. За виразом С.Л. Рубінштейна, людина сама визначає своє відношення до життя, гармонійно або дисгармонійно зв'язує між собою трагедію, драму і комедію. Він вважає, що тільки певні співвідношення цих світоглядних почуттів етично виправдані, прийнятні, закономірні як вираження відношення людини до типових ситуацій життя [7; С. 315].

Другий підхід (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн та ін.) побудований на впевненості в переважно несвідомому виборі життєвого плану і життєвого сценарію, який здійснюється на ранніх стадіях розвитку дитини [1; 399 с.]. Згідно з цими концепціями, життєвий план розглядається як прогнозування власного життя і її реалізація в уявленнях і відчуттях, а сценарій життя – як життєвий план, що поступово розгортається, обмежує і структурує життєвий простір особистості.

Оскільки життєдіяльність людини є безперервним процесом задоволення наявних і виникнення нових потреб, тому світоглядні,

гносеологічні і аксіологічні уявлення є головними підставами мотивації як внутрішніми спонукальними (рушійними) силами соціальної активності, цілеспрямованої діяльності людини. Мається на увазі такий рівень внутрішньої детермінованої активності, завдяки якому особистість не зважаючи на зовнішні ситуації і обставини, що складаються в її професійному і соціальному житті спроможна виробляти стратегію щодо реалізації своїх можливостей, здібностей і задоволення своїх потреб. Тобто життєві цілі, світоглядні орієнтири, моральні, пізнавальні потреби стають визначальними чинниками у відношенні людини до самоосвіти.

Потреба в самоосвіті особистості характеризується діалектичною єдністю потреби в знаннях та потреби в пізнавальних діях. Потреба в розширенні і поглибленні знань буде позбавлена практичної цінності в житті особистості, якщо не буде підкріплена потребою в пізнавальній діяльності і умінням її організації. Вченість, за Гегелем, є дійсність людини – «индивидуальность образованием подготавливает себя к тому, что есть она в себе, и лишь благодаря этому она есть и обладает действительным наличным бытием; насколько она образована, настолько она действительна и располагает силой» [3; с. 263]. Тому борг людини перед собою – «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя» [4; с. 61]. Самоосвіта – справа суто особиста, оскільки торкається питання складання індивідуальної історії, стратегії життя за яку відповідна сама людина.

У розумінні суті потреби, взагалі, і пізнавальної зокрема, існує різноманітність думок і позицій. Найширше розглянуто розуміння потреб як об'єктивної нужди організму в певних умовах, що забезпечують його життя і розвиток (С.Л. Рубінштейн), або як вираження цієї нужди (А.Н. Леонтьев), або як відображення її (А.В. Петрівський). Так, А. Н. Леонтьев означає: «Потребность – сама по себе, как внутреннее условие деятельности субъекта, – это лишь негативное состояние, состояние нужды, недостатка; свою позитивную характеристику она получает только в результате встречи с

об'єктом... и своего «опредмечивания» [6; С. 5]. Тобто потреба, це є «об'єкт», якого «бракує», але який помітний не лише фактом своєї відсутності, але і тим, що він шуканий, бажаний, необхідний. Зазвичай його називають «предмет потреби». М.С. Каган, А.В. Маргуліс, А.М. Хмельов визначають потребу як відображення об'єктивного відношення між тим, що необхідно суб'єктові для його оптимального функціонування, і тим, якою мірою він це реально має, між – необхідним і наявним. «Потреба є належність відсутнього необхідного. Необхідне є: безліч речових, енергетичних або інформаційних компонентів, які потрібні цій системі для її нормального функціонування і розвитку» [6; С. 10 – 11]. Тобто потреба це – особливий стан організму або суб'єкта, що характеризується негативно, як переживання нестачі, відсутності чого-небудь, як стан, який організм або суб'єкт, прагне відкинути, здолати, уникнути. Отже, потреба, є внутрішнє джерело, імпульс саморуху, саморозвитку усього живого, у тому числі і людини. Самоосвіта особистості, врешті решт, детермінована її потребами і оскільки людина є в системною єдністю – біологічного, соціального і духовного, її потреби представляють складну багаторівневу систему: біологічні і соціальні (матеріальні і духовні, громадські і індивідуальні тощо).

Зовнішні умови і внутрішні потреби особистості, реалізуються через певну сукупність інтересів: професійно-трудоий інтерес (впевненість в тому, що результати цього виду діяльності будуть впроваджені в реальний процес праці і професійного вдосконалення); матеріальний інтерес (розуміння зв'язку між зростанням культурно-освітнього рівня і підвищенням винагороди за наявні і застосовані знання); соціально-статусний інтерес (усвідомлення соціального визнання і соціального положення, залежить від рівня культурно-освітньої компетентності і творчої ініціативи особистості); морально-духовний інтерес (повага і самоповага освіченої особистості, в пізнанні – визнання значущості і затребуваності знань, в практиці – засіб самореалізації особистості, підвищення її освітнього, культурного, наукового рівнів); соціально-педагогічний інтерес до самоосвіти, пов'язаний із

затвердженням людини як прикладу, особливо у дітей. Можна констатувати, що самоосвіта стимулюється (детермінована) тісно пов'язаними інтересами професійного самовдосконалення, отримання або поглиблення знань, що взаємопереплітаються, у відповідній галузі, розвиток своїх здібностей, ліквідація пропусків в одному з видів професійної підготовки і таким чином, є мотивованою, цілеспрямованою, усвідомленою діяльністю.

Різноманітні потреби людини задовольняються через певні види діяльності, що дає можливість характеризувати самоосвіту особистості як систему видів діяльності. Рубінштейн С.Л. помічає: «Изменяя наличную ситуацию, взрывая ее своими действиями, человек «выходит» за пределы самого себя. Это и есть становление и вместе с тем реализация его сущности» [7; с. 36]. Тобто в результаті самоосвіти змінюється внутрішній світ особистості.

За відношенням до процесу діяльності, самоосвіта особистості може бути адаптивним видом діяльності (у основі якого лежать інструментальні потреби в пристосованні до соціальних умов, що склалися); і як самореалізаційний вид діяльності (що має за мету саморозвиток суб'єкта самоосвіти).

За відношенням до результату діяльності, самоосвіта особистості є оцінним видом діяльності (є формою самооцінки соціальним суб'єктом власної включеності в сферу знань групи і соціуму і оцінки умов реалізації самоосвітньої активності); як прогностичний вид діяльності (коли самоосвіта вибудовується соціальним суб'єктом з орієнтацією на прогнозовані майбутні результати); як конструктивний вид діяльності (що є формою самоконструювання суб'єкта самоосвітньої діяльності).

За відношенням до сфер реалізації самоосвіта особистості може бути: професійною, політичною, релігійною, етичною, економічною, правовою, художньо-естетичною, екологічною тощо. Таким чином, самоосвіта особистості – це специфічна, вільна діяльність щодо забезпечення знаннями, інформацією інших видів діяльності, форма задоволення пізнавальних потреб

і інтересів, необхідна для вдосконалення освітнього потенціалу, професійної майстерності і загальної культури.

Самоосвіта залежить від конкретного соціокультурного середовища, в якому перебуває людина і реалізується в ньому, це процес діяльнісної та інформаційної взаємодії особистості з оточенням. Суб'єктивні і об'єктивні якості самоосвіти мають соціальну природу, формуються в процесі соціалізації, тобто самоосвіта є одночасно процесом формування певної соціальної позиції.

Розвиток особистості визначається навколишніми соціальними умовами, суспільними зв'язками й відносинами, у які вона включається в процесі свого життя. Якщо соціалізація виступає як характеристика інституалізації, то самоосвіта і об'єктивно, і суб'єктивно виходить за межі інституалізації. «Выступая формой неинституализированной деятельности, самообразование связано с инновационными процессами. Самообразование как объективная реальность определяет становление и видоизменение социальных групп, социальных институтов, социума в целом и служит фактором их развития» [5; с. 29], помічає Г. Е. Зборовський. Тобто, разом з пізнавальною діяльністю є в наявності і практично-перетворююча, що спрямована на зміну індивіда і навколишнього світу. Таким чином, самоосвіта служить цілям вдосконалення особистості, сприяє творчому використанню отриманих знань, впливає на духовний і освітній потенціал кожної людини, що стає умовою формування стратегії життя індивіда і прогресивного розвитку суспільства. Ступінь пізнання й передбачення майбутнього в формуванні стратегії життя може служити критерієм реалізації самоосвіти, як нового ефективного механізму цивілізаційного виживання.

Висновок. Самостійне придбання знань, здатність до пізнавальної діяльності лежать в основі творчих процесів: самонавчання і самоосвіти. Самонавчання є початковим етапом самоосвіти. Самонавчання і самоосвіта націлюють особистість на об'єктивне пізнання дійсності, на самопізнання, самоорганізацію і самовизначення – процеси, що є показниками зрілості

особистості. Тому самоосвіта є засобом особистого самовизначення, формування і реалізації стратегії життя, оскільки сприяє розвитку різних сфер особистості (інтелектуальної, вольової емоційної, мотиваційної) і базових якостей людини (цілеспрямованості, організованості, працьовитості, сили волі, наполегливості тощо).

Таким чином, головне завдання самоосвіти – самостійний розвиток і вдосконалення особистості для максимальної підготовки її до життя; побудова особистості, здатної не лише пізнавати існуючий світ, але і цілеспрямовано змінювати його на краще. У основі самоосвіти лежать прийоми діяльності, особисті мотивації і установки, якості і уміння. Як одна із форм задоволення пізнавальної потреби особистості, самоосвіта пов'язана з проявом значних вольових зусиль з високою мірою свідомості і організованості, прийняттям внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення. Знання, що здобувалися шляхом самоосвіти, зберігаються в пам'яті і продуктивно реалізуються. Завдяки самоосвіті особистість створює унікальну конфігурацію особистих рис, мотивів, когнітивних стилів і способів пристосування до реальності, тобто допомагає створити свій власний стиль життя. Самоосвіта особистості стає способом формування стратегії життя, допомагає вибрати і здійснити обраний напрям, створити умови, що забезпечать ефективність підвищення професійної і загальнокультурної компетенції, розвиток інтелекту і творчої самостійності в процесі самостійної індивідуальної роботи.

Самоосвіта особистості як спосіб формування стратегії життя створює умови організації життєвого процесу, що здійснюється під впливом уявлень індивіда про основні результати або події, які повинні статися в життя, що інтегрують усі приватні події і реабілітують людське існування. Завдяки самоосвіті сукупність обставин і умов життя забезпечують ефективність особистого зростання, готовність до майбутнього і сьогодення, реалізується життєва мета в життєвих подіях, формуються життєві завдання і включеність особистості в процеси їх виконання.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы/ Пер. с англ.; Общ. ред. М.С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 399 с.
2. Бурлука Е.В. Самообразование личности как социально-педагогическая проблема. Монография – Х.: ЧПИ «Новое слово», 2008. – 180 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – СПб., 1992. – 263 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика //Работы разных лет. – т. 2, М., 1971. – С. 61 – 170.
5. Зборовский Г.Е. Самообразование в условиях формирования новой образовательной парадигмы // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования. – Екатеринбург, 1994. – С. 23 – 41.
6. Проблема потребностей в этике и эстетике. – Л.: изд-во ЛГУ. – 1976. – С. 175.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 341 с.

References

1. Bern of Э. is Games that is played by people : Psychology of human mutual relations; People that play games : Psychology of human fate/ Trudged. with an eng; obcsh. red. M.S. Mackovskogo. it is Spb.: Lenizdat, 1992. – 399 p.
2. Burluka E.V. Self-education of personality as socially-pedagogical problem. Monograph - Kh.: CPI the «New word», 2008. – 180 p.
3. Gegel G.V.Ph. Phenomenologizing of spirit. – SPb., 1992. – 263 p.
4. Gegel G.V.Ph. Philosophical propedevtika //of Work of different years. it is т. 2, М., 1971. – P. 61 – 170.
5. Zborovskiy G.E. Self-education in the conditions of forming of new educational paradigm //Humanizing and humanitarizing of professionally-pedagogical education. it is Ekaterinburg, 1994. – P. 23 – 41.
6. A problem of requirements is in ethics and aesthetics. – L.: izd-v of LGU. – 1976. – P. 175.
7. Rubinstein C.L. Problems of general psychology. it is a 2th publ. – M.: Pedagogics, 1976. – 341 p.

САМООБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ЖИЗНИ

Е.В. Бурлука

Исследовано, как рост информационного потока, возникновение новых технологий, ускорение социально-экономического развития, переход к рынку, рост числа безработных влияет на формирование стратегии жизни. Новые социокультурные условия нуждаются во внедрении техники, технологии, повышении конкурентоспособности на рынке труда. требуют от человека способности и готовности решать экономические и научно-технические задачи. Это вызывает необходимость целеустремленных и энергичных усилий и способности постоянно повышать профессиональную компетентность, преодолевать стереотипы и иметь творческую самостоятельность. Сегодня человек должен быть готов к неожиданностям в профессиональной и социальной ситуации, иметь склонность к переподготовке в переменчивом пространстве рыночных условий, постоянно наблюдать за изменениями в профессиональной сфере, предусматривать достоверные модификации. Адаптация личности к стремительным изменениям в экономической, общественной, политической, культурной жизни будет проходить с минимальными потерями при условии многоплановой и разнообразной подготовке личности к производственной и социальной жизни. Это предоставляет самообразованию личности новый социальный смысл, оно становится катализатором и средством социальной мобильности человека, открывает доступ к интеллектуальным, культурным ценностям, расширяет мировоззрение, увеличивает интеллектуальный потенциал человека и позволяет ему найти свое место в жизни, достичь социального признания и материального благосостояния. То есть самообразование создает условия относительно формирования и реализации стратегии жизни личности, реализации жизненной цели в жизненных событиях.

Ключевые слова: самообразование личности, самообразовательная деятельность, стратегия жизни, знания, информация, профессиональная среда, социальное признание, интеллектуальный потенциал человека, социальная мобильность, информационно-коммуникационная среда, самосовершенствование.

SELF-EDUCATION OF PERSONALITY AS METHOD OF FORMING OF STRATEGY OF LIFE

Burluka Elena

It is investigational, as a height of dataflow, origin of NT, acceleration of socio-economic development, passing to the market, height of number of unemployed persons, influences on forming of strategy of life. New sociocultural terms need introduction of technique, technology, increase of competitiveness at the market of labour. require from the man of ability and willingness to decide economic and scientific and technical tasks. It causes a necessity for purposeful and energetic efforts and capabilities constantly to promote a professional competence, overcome stereotypes and have creative independence. Today a man must be ready to the surprises in a professional and social situation, кметь propensity to retraining in changeable space of market conditions, constantly to watch changes in a professional sphere, envisage reliable modifications. Adaptation of personality to the swift changes in economic, public, political, cultural life will pass with minimum losses on condition of to многоплановой and various preparation of personality to productive and social life. It gives new social sense to the self-education of personality, it becomes a catalyst and means of social mobility of man, opens access to the intellectual, cultural values, extends a world view, increases intellectual potential of man and allows to find the place him in life, to attain social confession and material welfare. Id est a self-education creates terms in relation to forming and realization of strategy of life of personality, realization of vital aim in vital events.

Keywords: self-education of personality, самообразовательная activity, strategy of life, knowledge, information, professional environment, social confession, intellectual potential of man, social mobility, of informatively-communication environment, self-perfection.

УДК 37.011:17.023.35

КОНЦЕПТ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НОВОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКОНОДАВСТВА

О.І. Парфьонова, директор ТОВ «Київ Сіті Консалтінг»

В умовах реформування системи загальної середньої освіти та старту нової української школи, одним із пріоритетних є питання підвищення якості освіти. Адже відомим є той факт, що від того, яким виходить учень зі школи, які навички в нього сформовані, яка ціннісна основа закладена як фундамент, залежить яким буде майбутній студент, випускник ВУЗу, громадянин країни.

Проаналізоване законодавство України з визначення поняття доброчесності, зокрема порівняно освітянські нормативно-правові акти та інші сфери. Визначене проблемне коло питань при розгляді доброчесності у шкільництві, питання відповідальності у контексті співмірності вини та покарання. Короткий аналіз дослідження «Огляди ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) на тему доброчесності в освіті: Україна 2017». Здійснено дослідження наявної нормативно правової бази щодо визначення поняття доброчесності, аналіз проекту ЗУ “Про повну загальну середню освіту”, узагальнений та систематизований матеріал щодо доброчесності в освіті з метою вироблення дієвого механізму забезпечення внутрішньої якості освіти в школах України.

Ключові слова: доброчесність, академічна доброчесність, школа, освіта, закон, відповідальність.

Актуальність теми дослідження: поняття шкільної доброчесності не обмежене списуванням учня чи необ’єктивним оцінюванням зі сторони викладача. Проблема виховання доброчесності тісно пов’язана з питанням моралі та етики виховання, що, в свою чергу, стало основною характеристикою особистості серед категорій теорії виховання. Доброчесність зачіпляє такі поняття як честь, гідність, повага, а тому досить часто, за відсутності реальних санкцій, передбачених законодавством, єдиним дієвим механізмом у боротьбі з порушенням доброчесності є суспільний осуд. Отже можна зробити висновок, що доброчесність як основа життя та доброчесність у освіті має одне джерело – бути чесним, у відповідності до норм суспільно прийнятої етики та моралі.

Постановка теми дослідження: тема дослідження ґрунтується на аналізі поняття доброчесності у нормативно правових актах українського законодавства та розуміння його проявів в системі загальної середньої освіти через огляд звіту міжнародних експертів «Огляди ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) на тему доброчесності в освіті: Україна 2017».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До висвітлення проблем питання виховання доброчесності, забезпечення дієвого механізму системи внутрішньої якості освіти, відповідальності та наслідків недоброчесності, час від часу звертались експерти в освітній галузі, а саме Володимир Сацик, Юрій Федорченко, Володимир Бахрушин та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо в загальному розумінні поняття доброчесність має певну форму, а у вищій школі є конкретний прояв недоброчесності як плагіат, то у загальній середній освіті формування цінностного контенту доброчесності лише відбувається, її фундаметальною базою мають стати такі категорії як: довіра, чесність, справедливість, взаємоповага, неупередженість, сміливість.

Сучасній школі варто замислитись над роллю плагіату та продукування рефератів, конспектів, або завдання з сайтів ГДЗ (готове домашнє завдання). Якщо вчителі почнуть готуватись до уроків та задавати власні авторські домашні завдання, приділяти увагу не лише індивідуальним роботам, а і колективним проектам, культура академічної доброчесності зросте в рази. Робота з додатковими друкованими матеріалами теж поглибило кризу доброчесності у шкільній освіті, адже коли є такий зошит – є рішення на сайті готове домашнє завдання.

Таким чином, вбачається, що існує тісний зв'язок між професіоналізмом вчителя, умінням готувати індивідуальні завдання з урахуванням особливостей певного колективу учнів, учня та проявів різного виду недоброчесних дій. Але, як зазначили міжнародні експерти – це не єдиний вид порушення доброчесності в освіті, нажаль, спотворена система загальної

середньої освіти України перебуває у кризі, що, не в останню чергу, через нехтування формуванням цінностного контенту доброчесності.

Статтею 42 закону України «Про освіту» [1] визначено що академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень». У порівнянні з законом «Про державну службу» [2], стаття 4 пункт 5, одним із принципів державної служби визначено доброчесність, що має визначення як «спрямованість дій державного службовця на захист публічних інтересів та відмова державного службовця від превалювання приватного інтересу під час здійснення наданих йому повноважень». У Законі «Про судоустрій і статус суддів» [3] статтею 56 п.10 передбачено обов'язок судді дотримуватись доброчесної поведінки, оскільки за ст.106 передана дисциплінарна відповідальність за недоброчесну поведінку, за ст.69 у вимогах до кандидата на посаду судді передбачено одну із вимог бути доброчесним. Статтею 79 пункт 19 визначено виключний перелік підстав для подання про призначення судді на посаду критерій доброчесності.

У освітньому законодавстві, варто відмітити статтю 42 нового ЗУ «Про освіту» від 5 вересня 2017 року [1], а саме появу таких понять як академічний плагіат; самоплагіат; фабрикація; фальсифікація; списування; обман як надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу, формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування; хабарництво як надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі; необ'єктивне оцінювання. Законом передбачена

відповідальність, в тому числі вводиться нове поняття академічна відповідальність, яка на сьогодні не передбачена жодним кодексом правопорушення.

Адже варто зазначити, що хабар – це кримінальне правопорушення, санкція за яке передбачено Кримінальним Кодексом, вина в якому має бути доведена органами слідства та санкції наступають з моменту вступу в дію вироку суду. У освітньому законодавстві, за порушення академічної доброчесності педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники закладів освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності у вигляді:

- відмова у присудженні наукового ступеня чи присвоєнні вченого звання; позбавлення присудженого наукового (освітньо-творчого) ступеня чи присвоєного вченого звання;
- відмова в присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії;
- позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади.

Справедливим виникає питання розуміння співмірності вини та покарання, а також колізія з іншими нормативно - правовими актами, які передбачають доведення скоєного правопорушення, наприклад такого, як одержання хабар, провакація хабаря, прийняття пропозиції одержання хабаря.

Щодо притягнення до відповідальності здобувачів освіти у скоєнні правопорушення академічної доброчесності питання співмірності вини та покарання у законі відсутнє, тобто зрозуміти за яке порушення яка відповідальність з норм закону не є можливим та потребує уточнення у локальних нормативних актах, наприклад щодо учнів, у закон про «повну загальну середню освіту». Законом України «Про освіту» передано, що форми та види академічної відповідальності закладів освіти визначаються спеціальними законами. Порядок виявлення та встановлення фактів

порушення академічної доброчесності визначається уповноваженим колегіальним органом управління закладу освіти з урахуванням вимог цього Закону та спеціальних законів. За дії (бездіяльність), що цим Законом визнані порушенням академічної доброчесності, особа може бути притягнута до інших видів відповідальності з підстав та в порядку, визначених законом. Права особи, щодо якої порушено питання академії доброчесності також потребують уточнення, оскільки хто є апеляційною інстанцією колегіального органу закладу освіти немає жодного пояснення.

У проекті закону «Про повну загальну середню освіту» [4], який перебуває на стадії громадського обговорення, статтею 17 передбачено, що кожен учень має право на “справедливе, неупереджене, об’єктивне, незалежне, недискримінаційне та доброчесне оцінювання результатів його навчання, здобутих незалежно від виду та форми здобуття освіти”. У пункті 3 статті 39 проекту ЗУ «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що педагогічна рада: “схвалює положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі, що має включати систему та механізми забезпечення академічної доброчесності, порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності, види академічної відповідальності педагогічних працівників та учнів за конкретні порушення академічної доброчесності». Статтею 42 проекту ЗУ “Про повну загальну середню освіту” передбачено зобов’язання кожного учасника освітнього процесу в закладі освіти дотримання академічної доброчесності, а система та механізми забезпечення академічної доброчесності в закладах загальної середньої освіти формуються відповідно до Закону України «Про освіту» з урахуванням особливостей, визначених цим Законом. Фактично немає сформованого механізму забезпечення академічної доброчесності у школі, немає видів порушень академічної доброчесності, немає санкцій за не дотримання вимог закону. І чи може бути створений центральним органом виконавчої влади у сфері освіти інший, новий вид порушень та відповідальності, такий як порушення доброчесності і чи може таке порушення

мати санкції передбачені кодексами правопорушень – на сьогодні питання відкрите. Якщо в загальному розумінні поняття доброчесність має певну форму, а у вищій школі є конкретний прояв недоброчесності як плагіат, то у загальній середній освіті формування цінностного контенту доброчесності лише відбувається, її фундаментальною базою мають стати такі категорії як: довіра, чесність, справедливість, взаємоповага, неупередженість, сміливість. Сучасній школі варто замислитись над роллю плагіату та продукування рефератів, конспектів, або завдання з сайтів ГДЗ (готове домашнє завдання). Якщо вчителі почнуть готуватись до уроків та задавати власні авторські домашні завдання, приділяти увагу не лише індивідуальним роботам, а і колективним проектам, культура академічної доброчесності зросте в рази. Робота з додатковими друкованими матеріалами теж поглибило кризу доброчесності у шкільній освіті, адже коли є такий зошит – є рішення на сайті готове домашнє завдання. Таким чином, існує тісний зв'язок між професіоналізмом вчителя, умінням готувати індивідуальні завдання з урахуванням особливостей певного колективу учнів та проявів різного виду недоброчесних дій.

У Довіднику з академічної доброчесності для школярів [5] за редакцією М.В. Григор'єва, О.І. Крикова, С.Г. Певко, надано низку практичних порад та пояснень щодо того, як правильно робити отсилення, що таке плагіат та чому важлива академічна доброчесність для школярів. Автори акцентують увагу на необхідності розвивати академічну доброчесність саме зі школи, бо «...від того, які випускники виходять сьогодні зі шкільних стін, залежить, якими будуть абітурієнти та майбутні студенти» [5, с. 7]. Влучним є спостереження, що сьогоднішній плагіат у ВУЗах був сформований у школі, відсутність навички академічного письма є однією з причин цього явища, списування у школі – найбільш помітне порушення академічної доброчесності, але не єдине. У довіднику приведено основні аспекти тексту Бухарестської Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004), де зазначено що виховання доброчесності має починати

кожний з себе, не допускається у академічній спільності різного роду обман, шахрайство, свобода та обмін ідеями та думками мають відбуватись на підставі взаємної поваги, а відповідальність повинні нести всі учасники академічної спільноти [5, с. 14]. На простих прикладах списування у відмінниці чи відмінника, автори Довідника пояснюють складне та багатогранне поняття доброчесності, на думку автора, із введенням у школі “Шкільного кодексу доброчесності” відбувається прийняття відповідальності та усвідомлення сприйняття доброчесності: “...мета Шкільного Кодексу доброчесності полягає у сприянні формуванню спільноти довіри, яка буде підтримувати досягнення учнів. Учні, які беруть на себе відповідальність за створення клімату академічної доброчесності, матимуть користь від цього на все життя. Що ж до академічної доброчесності в школі, то вона стосується дотримання певних стандартів поведінки в навчальній роботі»[5, с. 20].

У 2017 році в Україні було представлено дослідження «Огляди ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) на тему доброчесності в освіті: Україна 2017»[6]. Представлення результатів цього дослідження відбулося напередодні прийняття Закону України «Про освіту» [2], який фактично дав старт масштабним змінам у системі загальної середньої освіти. У згаданому вище огляді важливим є дослідження незалежними міжнародними фахівцями порушень доброчесності у школах України.

Експерти зазначили, що однією з системних проблем доброчесності у системі шкільної освіти є доступ до шкільної освіти в Україні за допомогою неофіційних домовленостей. Так, було досліджено фактичний стан доступу дітей до початкової школи різного статусу і визначено, що ці порушення охоплюють проведення вступних іспитів для перевірки здібностей дітей школами, які за законом не повинні цього робити, та преференційним ставленням до заявників серед шкіл, яким дозволено проводити вступні іспити, однак вони надають перевагу одним дітям перед іншими. Таким практикам сприяють неналежні правила вступу і неефективний моніторинг їхнього виконання. Увагу у розділі зосереджено на школах, які вдаються до

недозволених процедур відбору, щоб упоратися з нестачею місць чи підвищити свою репутацію як якісних та ексклюзивних. Рекомендаціями ОЕСР: відкласти відбір учнів до старших класів школи та посилити доступність якісної загальної середньої освіти на нижчих рівнях. Звіт також радить переглянути існуючі правила вступу до шкіл та прибрати умови, що заохочують систему «тіньового» доступу. Крім того, звіт пропонує покращувати баланс між попитом і пропозицією, що допоможе зняти тиск із популярних шкіл.

Із прийняттям ЗУ “Про освіту” [3] та появою статті 13 держава гарантувала вступ дитини до найбільш доступної та наближеної до місця проживання школи. При цьому право подавати документи до будь-якого іншого закладу освіти нікуди не зникло, тобто було змінено підхід до порядку вступу у перші класи закладів освіти та скасовані будь-які конкурсні випробування. У відповідності до рекомендацій експертів ОЕСР держава вирішила унормувати порядок зарахування до школи, виконати своє зобов’язання щодо гарантій тим, хто живе найближче до школи. У попередні роки батьки не надавали жодних документів для підтвердження свого проживання на території обслуговування школи. Це призвело до того, що за так звані «вступні внески» окремі комерційні директори шкіл влаштовували аукціон і просто торгували місцями у перший клас. Вартість варіювалась від 1000 грн. до 5000 доларів. Відсіювали на так званих конкурсах, співбесідах тестах. Тобто «шкільна трійка» суб’єктивно оцінювала шестирічну дитину, а батькам видавала вердикт – «годен» – «не годен»[6, с. 54-64].

У 2018 році було заборонено проводити будь-які конкурси з перевірки знань майбутніх першокласників у будь-які заклади освіти. Цікавий момент, але виявляється є школи, які ще в лютому провели такі конкурси та пообіцяли батькам зарахувати дітей. Є школи, які проводять навчання перед вступом у перший клас у так званих «нульових» класах. Проводять на території школи, без договорів оренди і, звісно, за готівку. Також виявилось, що домовленості у окремих «елітних» школах були ще у вересні 2017 року.

Отже питання доброчесності вступу до закладів загальної середньої освіти у системі зрушило з місця, але потребує значного удосконалення і перш за все забрати не властиву функцію директорам шкіл перевіряти документи проживання дитини чи батьків на предмет їх відповідності, чинності, не фальсифікації чи підробки, все ж таки це мають робити відповідні служби у країні.

Неналежне визнання навчальних досягнень у початковій і середній освіті України – це інша проблема доброчесності на яку звернули увагу експерти ОЕСР. Суттєві недоліки в оцінюванні результатів навчання у поєднанні з культурою приймання подарунків уможливають неналежне оцінювання вчителями, а батьків переконують, що оцінки – справа договірна. Усі залучені сторони мають причини долучатися до порушення доброчесності: батьки вважають, що кращі оцінки можуть забезпечити доступ до якісної вищої освіти, школи залежать від батьківських грошових внесків, а вчителів мотивує незадовільна зарплата. Замкнене коло, яке має бути врегульовано на законодавчому рівні. Розділ містить рекомендації щодо покращення оцінювання в класі, включно з ширшим і більш раннім використанням зовнішнього оцінювання без серйозних наслідків для учнів, важливо проводити зовнішнє оцінювання не лише наприкінці навчання, а проміжне, для діагностування процесу навчання. Підвищення обізнаності про обмежене значення шкільних оцінок для доступу до вищих навчальних закладів (ВНЗ), а також запровадженням модерації оцінок. Доцільним може стати відміна значення середнього балу атестату для вступу у ВУЗ. У звіті зазначено, що стимули для зловживань можна зменшити за умови підвищення вчительських зарплат, але лише після оцінювання реальних доходів і умов роботи вчителів, щоб визначити, які зміни в оплаті праці будуть справедливими та ефективними [6, с. 67-72].

Ще одна типова для всієї країни проблема побутової корупції, експерти відмітили – традиція дарувати подарунки. У відповідності до даних щорічного дослідження, яке проводить міжнародна неурядова організація

Transparency International “Індекс сприйняття корупції” (CPI) [7] - українці не високої думки про чиновників та посадовців. Країна здобула 30 балів (зі 100 можливих у дослідженні Transparency International) за 2017 рік і посіла 130 місце (зі 180 країн). Це на 1 бал більше та на 1 позицію вище, ніж у минулому році (29 балів, 131 місце зі 176 країн). Але в динаміці результати минулого року нижчі (1 бал проти 2) ніж у 2016 році. У дослідженні зазначено, що на практиці це означає – всі все бачать, але змін не відбувається – в освіті традиція обдаровувати вчителя чи керівника закладу укорінена та має підґрунтя – високі оцінки – більше шансів вступу у вищий навчальний заклад. Шкільний атестат є передумовою отримання професійнотехнічної або вищої освіти. Високі оцінки в атестаті збільшують шанси учня вступити до хорошого вишу на бюджет, хоча в Законі України «Про вищу освіту» від 2014 р. і йдеться, що ці оцінки не можуть становити більше ніж 10% від загального балу. Низькі оцінки сигналізують, що учні можуть не скласти ЗНО взагалі, або не отримати за нього достатньо високий бал, щоб вступити до бажаного університету, або ж не матимуть права навчатися на бюджеті.

Міфологізований дискурс про низьку заробітну плату вчителя лише допомагає цій традиції бути у школах країни, адже фактичних даних про кількість вчителів з мінімальною заробітною платою немає, таке дослідження в Україні ще не зроблено. Перегляд заробітних плат освітян з 2014 року відбувся два рази, але покращення у питаннях доброчесності не відбулось. Вищі вчительські зарплати не є однозначним шляхом до покращення доброчесності в освіті. У звіті ОЕСР подано дві причини: “По-перше, немає прямого зв’язку між низькими зарплатами вчителів і їхнім бажанням вдаватися до зловживань (наприклад, навмисного неналежного оцінювання) чи уникати їх. Учителі та керівники шкіл можуть діяти доброчесно, незважаючи на відсутність фінансових стимулів до цього. І навпаки, учителі, які добре заробляють, але працюють у школах, де керівництво вимагає певних показників успішності на тлі культури страху, залякування та помсти,

можуть вдаватися до «організованих і систематичних порушень», таких як маніпулювання результатами тестів (New York Times, 2015)»[6, с. 81]. А друга причина – це як раз відсутність реальної інформації про офіційні зарплати вчителів, а отже, для скількох учителів підвищення зарплати може вплинути на стимули вдаватися до зловживань, бо додатково вчителі мають доплати за додаткові завдання, такі як перевірка домашніх завдань або класне керівництво і т. ін. Якщо аналізувати вчительську заробітну платню з доплатами, то виявляється що оплата праці вчителів може бути збільшена до рівнів, набагато вищих за офіційну суму.

Приватні додаткові заняття в школах експерти визначили ще однією типовою проблемою по країні та надали ряд рекомендацій. У звіті зазначено, що українські вчителі часто надають платні приватні додаткові заняття для своїх учнів, не виходячі зі стін школи. Така практика, що не є забороненою чи регульованою, створює небажані стимули для порушень. Як зазначається у звіті, учителі можуть більш прихильно ставитися на уроках до учнів, з якими вони займаються, погано викладати і ставити незаслужено низькі оцінки, щоб створити попит на власні репетиторські послуги. Звіт зосереджується на умовах, за яких родини вдаються до послуг репетиторів, а вчителі їх надають. Міжнародні експерти акцентують увагу на необхідності прийняття радою політичних рішень, зокрема визначити за яких умов вчителі можуть займатись репетиторством, коли це є конфліктом інтересів, включно із заборonoю для вчителів давати уроки своїм учням за гроші; запровадження обов'язкової реєстрації репетиторів; надання більш якісного зворотного зв'язку батькам щодо процесу навчання; зміцненням переконання, що зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) можливо здати не оплачуючи репетиторів, оцінювання вчительської зарплати[6, с. 90-102].

Висновки. Комплексне поняття доброчесність у шкільній освіті не є новим, але є дискусійним, оскільки притягнення до відповідальності здобувачів освіти чи вчителів у школі не має конкретних форм у вітчизняному законодавстві щодо правопорушення, співмірності вини і покарання, наслідків для учня чи

вчителя або батьків і чи може бути – питання відкрите. Адже використання додаткових друкованих зошитів, продукування завдань, які є не унікальними, відповіді на які знаходяться на електронних ресурсах так званих готових домашніх завдань, часто неусвідомлена, непрофесійна робота самих вчителів школи, що в свою чергу мотивує учнів використовувати всі сайти, оскільки унікальність роботи вчителям часто не потрібна.

Як вбачається з аналізу звіту міжнародних експертів ОЕСР та існуючих норм права у питанні доброчесності, у порівнянні з ситуацією до 2014 року – наша країна зробила значний крок у розумінні суті академічної доброчесності та доброчесності в цілому у шкільній освіті, як соціальної передумови добробуту та визнання загальнолюських етичних норм моралі. Але далеким є ще усвідомлення та зміна світогляду громадян України, оскільки роками це питання не висвітлювалось, не аналізувалось, не досліджувалось і не було у пріоритеті в школах та ВУЗах. Важливим є початок виховання доброчесності у школі, оскільки явище плагіату у вищих навчальних закладах має одне коріння – відсутність поняття та навички бути чесним у виконанні завдання, бути творчим та креативним, не боятись робити авторську, унікальну роботу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Закон України «Про державну службу» [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
3. Закон України «Про судоустрій і статус суддів» [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1402-19>
4. Проект закону «Про повну загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – 2018. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu>
5. За заг. ред. О. О. Гужви. Довідник з академічної доброчесності для школярів [Електронний ресурс] / М. В. Григор'єва, О. В. Крикова, С. Г. Певко // ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://rmkbib14.blogspot.com/2017/05/Avtorske-pravo-Plagiat-Akademichna-dobrochesnist.html>.
6. «Огляди ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку) на тему доброчесності в освіті: Україна 2017» [Електронний ресурс] // Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – 2017. – Режим доступу до ресурсу: [http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_\(1\).pdf](http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_(1).pdf).
7. ІНДЕКС КОРУПЦІЇ CPI-2017 [Електронний ресурс] // Transparency International – антикорупційна організація. – 26. – Режим доступу до ресурсу: <https://ti-ukraine.org/research/indexs-korupsiyi-cpi-2017/>.

References

1. The Law of Ukraine "On Education" [Electronic resource]. - 2017. - Mode of access to the resource: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Law of Ukraine "On Civil Service" [Electronic resource]. - 2015. - Resource access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
3. Law of Ukraine "On the Judiciary and Status of Judges" [Electronic resource]. - 2016. - Mode of access to the resource: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1402-19>
4. Draft Law "On Full Secondary Education" [Electronic resource]. - 2018. Mode access to the resource: <https://mon.gov.ua/ru/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorenniya-proekt-zakonu-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu>
5. For the community Ed. O.O.Guzhvi. A guide to academic integrity for schoolchildren [Electronic resource] / MV Grigoryeva, O. V. Krykova, S. G. Pevko // KhNU them. V. N. Karazin .. - 2016. - Mode of access to the resource: <http://rmkbib14.blogspot.com/2017/05/Avtorske-pravo-Plagiat-Academichna-dobrochesnist.html>.
6. "OECD Surveys on the Integrity of Education: Ukraine 2017" [Electronic Resource] // Charitable Foundation "Institute for Educational Development". - 2017. - Resource access mode: [http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_\(1\).pdf](http://iro.org.ua/uploads/OECDrev_ua_K+P293_out2_(1).pdf).
7. CORRUPTION INDEXES CPI-2017 [Electronic resource] // Transparency International - an anticorruption organization. - 2017. - Resource access mode: <https://tiu-ukraine.org/research/index-koruptsiyi-cpi-2017/>.

КОНЦЕПТ ДОБРОДЕТЕЛИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Е.И. Парфенова

В условиях реформирования системы общего среднего образования и старта новой украинской школы, одним из приоритетных является вопрос повышения качества образования. Ведь известен тот факт, что от того, каким является ученик школы, какие навыки у него сформированы, которая ценностная основа заложена как фундамент, зависит каким будет будущий студент, выпускник ВУЗа, гражданин страны.

Проанализировано законодательство Украины по определению понятия добродетель, в частности проведено сравнение образовательных нормативно-правовых актов и других сфер. Определен проблемный круг вопросов при рассмотрении добродетели в школе, вопросы ответственности в контексте соразмерности вины и наказания. Краткий анализ исследования «Обзоры ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) на тему добродетели в образовании: Украина 2017». Проведено исследование имеющейся нормативно правовой базы относительно определения понятия добродетели, анализ проекта ЗУ "О среднем образовании", обобщенный и систематизированный материал по добропорядочности в образовании с целью разработки действенного механизма обеспечения внутреннего качества образования в школах Украины.

Ключевые слова: добродетель, академическая добродетель, школа, образование, закон, ответственность.

THE CONCEPT OF INTEGRITY IN SCHOOL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF THE NEW EDUCATIONAL LEGISLATION.

O.I. Parfonova

One of the priority issues is the education quality improvement issue, which is the reforming system of general secondary education and the launch of a new Ukrainian school. It is well-known that from what the student took from school, what skills were formed, which value basis is laid as a foundation, depends on who would be the future student, graduate of the university, a citizen of the country.

Target setting: to analyze the legislation of Ukraine in defining the notion of virtue, in particular to compare educational normative legal acts and other fields. Identify a range of issues when considering integrity in school, the question of responsibility in the context of proportionality of guilt and punishment. A Brief Analysis of the OECD Survey (Organization for Economic Cooperation and Development) on Integrity in Education: Ukraine 2017

Actual scientific researches and issues analysis. Leading experts in education, namely Volodymyr Satsik, Yuri Fedorchenko, Volodimir Bahrushin from time to time addressed the issue of education of integrity, providing an effective mechanism for the system of internal quality of education, responsibility and consequences of infertility.

The research objective. study of the existing normative legal basis for the definition of the concept of integrity, analysis of the draft Law on Full-General Secondary Education, generalize and systematize material on integrity in education with the aim of developing an effective mechanism for securing the integral quality of education in schools of Ukraine.

In the general understanding, the concept of integrity has a certain form, and in a higher school there is a plagiarism, in the general secondary education is only takes place formed the value content of integrity: trust, honesty, justice, mutual respect, impartiality, courage.

The modern school should consider the role of plagiarism and the production of abstracts, notes, or tasks from the sites of the GDZ (ready homework). If the teachers begin to prepare for lessons and ask their own homework assignments, pay attention not only to individual works but also to collective projects, the culture of academic integrity will increase at times. Work with additional printed materials also deepened the crisis of virtue in school education, because when there is such a notebook - there is ready homework in the Internet.

Thus, it is seen that there is a close connection between the professionalism of the teacher, the ability to prepare individual tasks, taking into account the particularities of a certain collection of students, student and manifestations of various kinds of unfair practices. But, as international experts have pointed out, this is not the only type of violation of integrity in education, unfortunately, the distorted system of general secondary education in Ukraine is in crisis.

Conclusions. Integrating the integrity of school education is not new but controversial, since bringing to responsibility of educators or teachers at school does not have specific forms in domestic law on offenses, proportionality of guilt and punishment, consequences for a pupil or teacher or teachers, and whether it can be - the question is open. After all, the use of additional printed booklets, the production of tasks that are not unique, the answers to the electronic resources of so-called ready-made homework, are often unconscious, unprofessional work of these school teachers, which in turn motivates students to use all the sites, the profundity of the uniqueness of work for teachers often not needed.

As the analysis of the report of international experts OECD and the existing rules of law in the issue of integrity, in comparison with the situation until 2014, our country has made a significant step in understanding the essence of academic integrity and integrity in the whole school education as a social prerequisite for prosperity and the recognition of universal moral norms of morality . But the awareness and change in the outlook of Ukrainian citizens is far from complete, since for years this issue has not been analyzed, it has not been analyzed, was not investigated and was not a priority in schools and universities. It is important to begin the education of integrity in the school, the inspiration of the phenomenon of plagiarism in higher educational institutions has one roots - the lack of concepts and skills to be honest in fulfilling the task, to be creative and creative, not to be afraid to do authorial, unique work.

Key words: integrity, academic integrity, school, education, law, responsibility.

УДК 37.012.1

ORCID 0000-0002-8053-5595

ФІЛОСОФ ЯК ГРОМАДСЬКИЙ (ПУБЛІЧНИЙ) ІНТЕЛЕКТУАЛ

М.О. Дроботенко, кандидат філософських наук, докторант кафедри
філософії ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Здійснення своєї культурної та освітньо-виховної місії людиною, яка іменує себе філософом, не можлива без широкої громадської участі як взаємодії поза формальними навчальними програмами університетської структури, тобто без реалізації ролі публічного інтелектуала. Звичайно, визначення університетського викладача як публічного інтелектуала, може бути сприйняте як просування корпоративного інтересу, адже є небезпека думати про «інтелектуальну» діяльність в основному як своєрідний PR, наприклад, для власної установи, дисципліни чи дослідницької групи. Це цілком легітимне завдання у навчальних закладах, проте має інструментальний характер, яке не слід плутати з інтелектуальним завданням окремих осіб та установ. По-друге, існують сильні тенденції плутати інтелектуальну роль з експертною роллю. Але інтелектуальне завдання, у першу чергу, орієнтоване на культурну та світоглядну сфери суспільства. слід наголосити, що сьогодні рольова реальність публічного філософа змінилася. Якщо раніше він виконував роль інтелектуального інтелігента, соціального та політичного експерта, то нині йдеться про діалогічного громадського інтелектуала (the dialogical public intellectual). Вони більше не є владою та суддями національного характеру, ідентичності та майбутнього, але культурними посередниками, функції яких полягають не тільки у виконанні чи презентації обраних ідей, об'єктів, а також наративу, а також залучення та перекладу інших голосів у різних контекстах в ході поточних переговорів про те, що має культурне та суспільне значення.

Ключові слова: філософія, публічний інтелектуал, діалогічного громадського інтелектуала, освітньо-виховна місія

Здійснення своєї культурної та освітньо-виховної місії людиною, яка іменує себе філософом, не можлива без широкої громадської участі як взаємодії поза формальними навчальними програмами університетської структури, тобто без реалізації ролі публічного інтелектуала. Звичайно, академічні професори-філософи також взаємодіють із суспільством через навчання своїх студентів та аспірантів, таким чином впливаючи на більш широкі соціальні та політичні сфери. Але адресатом публічних інтелектуалів є більш широка аудиторія, так само розширені й контексти діяльності.

Хоча сам термін «публічний інтелектуал» введений в обіг відносно нещодавно, історія філософії засвідчує, що публічна суспільна діяльність та активна громадська позиція були невід'ємною частиною життя та діяльності чи не кожного філософа.

Термін «публічний інтелектуал» та його варіанти можна простежити принаймні ще в роботах середини ХХ століття Міллса та Дьюї, обидва з яких наголошували на необхідності зміни академічних текстів на доступну та зручну публічну інформацію. Поняття публічного інтелектуала пізніше було популяризовано Якобі, коли він поскаржився на зниження інтелектуальної праці, доступною для освіченої аудиторії. Хоча аналіз Якобі зосереджувався насамперед на інтелігенції, яка працює поза академічним середовищем, він також критикував викладачів університетів за вироблення теоретичної та емпіричної роботи, яка була «переважно технічною, нечитабельною і, окрім фахівців, непрочитаною» [11, с. 147]. З цього періоду обговорення публічного інтелекту як унікального покликання стало все більш помітним у академії та в широкому суспільстві.

Термін Якобі «публічний інтелектуал» можна розглядати як семантично зайвий, або як зусилля посилення одного змісту, що містяться в ньому. Таке посилення можна також сприймати як ознаку тривоги, невпевненості в реальній соціальній ролі інтелектуалів, або як вимогу, щоб інтелектуальне життя відображало і утілювало демократичні якості доступності, або прагматичні якості ефективності.

Числення наукова література рясніє авторськими визначеннями терміну, одне з можливих операціональних пояснень може бути сформульоване наступним чином: публічний інтелектуал – людина, інтелектуальне виробництво якої визначається не академічною спільнотою. Публічний інтелектуал артикулює (говорить) назовні спільноти, щоб поділитися своєю роботою з більш широкою аудиторією. Незважаючи на те, що інтелектуальна діяльність часто перебуває у сфері професійної підготовки та досвіду, багато учених проводять громадську роботу у межах інших теоретичних, дисциплінарних та методологічних сфер. З іншого боку, публічний інтелектуал, у своєму конституюванні пов'язаний з цінностями, інтересами та контекстами функціонування певної дисципліни та наукової спільноти, є виразником певної епістемної культури, тому іманентно виражає

притаманні їм інтереси; у такий спосіб відіграючи роль конструктора та організатора цієї спільноти чи навчальної/наукової дисципліни. Таким чином, характер публічної інтелектуальної праці є принципово демократичним, завжди анімований діалогічними зіткненнями між університетом та зовнішніми спільнотами. Зокрема, Габермас, розкриваючи сучасну роль метафізичного аспекту ідеї університету у аргументації освітньо-політичних і взагалі політичних рішень, пише: «Якщо не йдеться про внутрішньо-політичні суперечки між частинами самої корпорації, університет не є місцем демонстрації політичної волі. Але він, на мою думку, є надзвичайно придатним місцем для роз'яснення політичних питань, якщо і оскільки така дискусія принципово ґрунтується на тих самих правилах раціональності, в рамках яких рухається наукова рефлексія. Посилання на цей структурний зв'язок дозволяє також пояснити, що студенти екстенсивно застосовують свої громадянські права, демонструючи свою волю також і за межами університету. Щоправда, тоді і навпаки, зрозуміло, що від громадян університету у їх ролі як громадян держави очікується прозорий зв'язок між демонстраціями і попередньою аргументацією» [9, с. 152].

Як уже констатувалося, розміщення «публічний» у смисловому центрі поняття «публічний інтелектуал» видається дещо тавтологічним, оскільки усі форми інтелектуального виробництва незмінно продукуються та споживаються фактичною чи гіпотетичною «публікою». Проте, навіть у світлі такого операціонального звуження визначення, яке вимагає зв'язку з неакадемічними спільнотами, слід розглянути шляхи відображення усіх академічних робіт та інформування інтересів організацій, спеціальних груп інтересів та силових блоків, які існують поза університетом. Існує декілька публічних просторів, які виникають, трансформуються та перекриваються у просторі та часі. З цієї позиції численні спільноти філософів освіти, представлені у багатьох країнах, можуть розглядатися як одна з багатьох громадських/публічних організацій, з якою філософи освіти пов'язані. У цьому конкретному просторі дослідники освіти займаються формами інтелекту-

ального виробництва щодо визначених теоретичних, емпіричних, практичних питань окремих дисциплін, освітніх стратегій тощо. Як правило, наукові журнали, книги, конференції та доповіді про освітню політику та освітні стратегії є основними формами та засобами, де ця інформація розповсюджується та споживається. Таким чином, такі організації та об'єднання, є інституалізованим академічним виміром публічної сфери, яка на підставі наведеного вище визначення не задовольняє умови публічної інтелектуальної праці. Для Габермаса публічна сфера представляла собою простір, у якому прості громадяни могли б розподіляти інформацію, обговорювати ідеї та формулювати думки.

Термін «інтелектуал» використовується з великою кількістю різних значень, часто несумісних один з одним: позначає тих, хто має університетську освіту; вчені, професіонали у певній галузі, які виходять за межі своєї вузької спеціальності; в умовах ліберальної демократії будь-який громадянин, незалежно від освіти, який впливає впливати на соціальний порядок денний та визначення певної проблеми в добре функціонуючій дорадчій демократії, наприклад, у місцевій громаді.

Інституційний контекст інтелектуала – це той чи інший тип публічного форуму, наприклад, журнал, який читає широка публіка, газета, відкрита для публічного обговорення, телеканал, широкий форум в університеті, асоціація в громадянському суспільстві, відкритий форум у школі, музеї або дискусійному веб-сайті в Інтернеті. Мета полягає у тому, щоб впливати на визначення культурних та політичних питань, а також прагнути до отримання нових питань у громадській програмі. Можна також сказати, що метою є посилення раціональності у культурному відтворенні та сприяння дискусіям щодо соціальних та культурних реалій, спрямовані на підтримку або вдосконаленням культурних традицій та освічених демократичних дискурсів на всіх рівнях від мікро до макро.

Авторитет публічних інтелектуалів процвітає у дуже конкретних умовах. По-перше, у суспільствах, в яких значний розподіл інтелектуального

життя населення, в яких культурний та інтелектуальний капітал зосереджений у нечисленних елітах. По-друге, в ієрархічному навчальному процесі («ієрархічний» мається на увазі розходження не тільки між закладами освіти, а й між статусом дисциплін). Вони можуть існувати незалежно від академічних зустрічей через незалежні ресурси, отримані від родини або успішної експлуатації засобів масової інформації. Вони виникають, як правило, коли верхівка академічної надбудови є більш аморфною, з обмеженою спеціалізацією, особливо коли соціальні науки погано професіоналізовані. Саме у таких специфічних контекстах зростає авторитет публічних інтелектуалів, таких як Ж.П. Сартр, Б. Рассел. Перша половина XX століття у країнах Європи була ідеальним середовищем для епохи філософа як публічного інтелігента. Питання статусу та культурної ролі публічних філософів є частиною дискусії щодо статусу освітніх інституцій та їхньої ролі у суспільстві та культурі. Берт і Шипман справедливо вказують на те, що значна кількість сучасних, високо-професійних інтелігентів мають впливову академічну кар'єру – наприклад, Д. Батлер, Н. Хомський, П. Кругман, Е. Саїд, А. Гідденс та ін. [3]. З іншого боку, ми знаходимо досить часто припущення про те, що роль інтелектуала знижується, особливо у порівнянні з попередніми моральними авторитетами, такими як Золя, Солженіцин, Сартр та ін. Аргументація таких висновків відсилає до аналізу соціальних умов виробництва знання. Стверджується, що надзвичайно збільшена спеціалізація знань призвела до обмеженого простору інтелектуальної взаємодії; а діяльність навчальних закладів, зокрема університетів, тісно пов'язана з економікою та політикою, що обмежує реалізацію інтелектуалами своєї освітньо-виховної та світоглядної місії, позаяк їхня участь у співпраці з громадськістю стає інструментальною. Домінуючий дискурс, який передбачає занепад публічного інтелектуала, стверджує інституціоналізацію їхньої праці: висловлювання від імені інших, кодифікація інтелектуальних результатів перетворила їх із мудреців, філософів на тривіальних медіа-виконавців, експертів та ідеологів. Так,

прогнозувалася «смерть» інтелектуала, який більше не міг претендувати на універсальні висловлювання від імені інших, у зв'язку зі значними соціальними зрушеннями що відбулися за останні десятиліття. По-перше, з утратою філософією свого інтелектуального домінування. Останнє частково зумовлено зростанням, під час другої половини XX ст., різних філософських напрямків, на кшталт, постмодернізму та неопрагматизму, які ставлять під сумнів попередні філософські ідеї та вчення. У той же час соціальні науки перетворилися на значущу силу завдяки професіоналізації, ускладнюючи для філософів здійснення експертизи без знання відповідної термінології. Соціальні науки почали висувати свої домагання на єдину достовірну соціальну експертизу, на відміну від загальних поверхових коментарів «фахівців широкого профілю». По-друге, зі зростанням доступу до освітніх ресурсів значної частини населення, стиранням відмінностей між інтелектуальною елітою та пересічним людом. З вищою освітою приходить також і зростання скептичної налаштованості щодо усіляких авторитетів, зростання визнання помилковості знань та існування альтернативних точок зору. По-третє, зростання нових соціальних медіа у XXI ст. інтенсифікували процес демократизації громадського інтелектуального втручання, а самі засоби масової інформації стали менш шанобливими у виборі тем для своїх оглядів та достовірності поданої авторами інформації. Дедалі більше людей можуть самостійно здійснювати публічну діяльність. При цьому можливе формування загрози часткового розмивання відмінностей між публічними інтелектуалами і громадськістю; кожна особа з вищою освітою вважає себе експертом і знавцем у тому чи іншому питанні соціального чи політичного життя. Проте, частина авторів виступають проти парадигми інтелектуального занепаду та визнають це обманом, але в той же час визнають структурні зміни суспільства та різні функції інтелектуалів [3, 5]. У цілому, як засвідчує короткий науковий огляд, протягом останніх декількох десятиліть роль, функції та майбутнє публічного інтелектуала визначалися як суперечливі. У зв'язку з цим виникає необхідність осмислення освітнього філософа та

викладача/професора філософії як публічних інтелектуалів як ідеально-типової конструкції.

Будь-яка соціальна позиція (або соціальний статус) не вичерпується окремою роллю, а передбачає рольовий набір, масив рольових реальностей. Як правило, ролі інституційно розташовані, складаються та регулюються різними наборами цінностей, норм, очікувань і санкцій. Позиції та рольові набори в організаціях, будь то промислові фірми, лікарні та університети, призначені, перш за все, для досягнення ефективного та надійного «виробництва» товарів або послуг: автомобілі, ліки, наукові знання, засоби розваг. Науковці та викладачі університетів функціонують у п'яти різних ролях, що відбуваються на різних арені та сприяють різним видам публічної взаємодії: з іншими вченими; як вчителі з учнями; як інтелігенти з громадянами, популяризація спеціалізованих знань та використання таких знань у публічному дискурсі; як експерти; як представники певних освітніх інституцій.

Звичайно визначення університетського викладача як публічного інтелектуала, може бути сприйняте як просування корпоративного інтересу, адже є небезпека думати про «інтелектуальну» діяльність в основному як своєрідний PR, наприклад, для власної установи, дисципліни чи дослідницької групи. Це цілком легітимне завдання у навчальних закладах, проте має інструментальний характер, яке не слід плутати з інтелектуальним завданням окремих осіб та установ. По-друге, існують сильні тенденції плутати інтелектуальну роль з експертною роллю. Але інтелектуальне завдання, у першу чергу, орієнтоване на культурну та світоглядну сфери суспільства.

Як публічний інтелектуал, професор університету діє в ролі розповсюджувача («популяризатора») наукових знань у різних культурних контекстах та як спонукальний чинник у демократичних публічних дискурсах. У сучасних реаліях представники університетської спільноти, залишаючись громадянами держави і носіями національної культури,

одночасно стають представниками усього людства. Вони мають безпосередній вплив на створення нової форми структурування міжлюдських взаємовідносин на засадах комунікативної раціональності, якісний рівень якої обумовлюється мірою участі у цьому процесі, реально існуючих університетів, об'єднаних спільною ідеєю [15, с. 47].

Ураховуючи центральну увагу освітніх питань у суспільстві, а також притаманну доступність освітніх досліджень у порівнянні з іншими науковими сферами, філософи освіти мають унікальну можливість поділитися своїми результатами з непрофесійною аудиторією. Зробивши емпіричні дослідження більш публічними, освітні дослідники не тільки сприяють більш освіченому громадянству, але також підвищують вплив освітніх досліджень на політичне обговорення, демократичний діалог та конкретні соціальні зміни. Проте, слід наголосити, що сьогодні рольова реальність публічного філософа змінилася. Якщо раніше він виконував роль інтелектуального інтелігента, соціального та політичного експерта, то нині йдеться про діалогічного громадського інтелектуала (*the dialogical public intellectual*) [4]. Вони більше не є владою та суддями національного характеру, ідентичності та майбутнього, але культурними посередниками, функції яких полягають не тільки у виконанні чи презентації обраних ідей, об'єктів, а також наративу, а також залучення та перекладу інших голосів у різних контекстах в ході поточних переговорів про те, що має культурне та суспільне значення.

Філософ як публічна фігура завжди говорить на загальнозначущі теми, бо філософування – в будь-якому випадку виступ на загальнозначущі, актуальні «тут-і-тепер» теми. Звичайно, можна говорити про наявність специфічної мови, специфічних проблем і необхідності професійної підготовки у виробництві філософського дискурсу, але все це не скасовує загальнозначуще вимірювання філософської проблематики. В іншому випадку, культивується філософія як ще одну професію, а це унеможливорює універсалізацію тем, сюжетів, проблем філософського дискурсу. При цьому

проблематизується реалізація філософом себе у філософському дискурсі. З одного боку, є кваліфікаційні філософські роботи, та галузеві дослідження, а, з іншого боку, є філософські роботи, де демонструється позиція саме щодо загальнозначущих для широкого інтелектуального середовища питань. Філософ зазвичай виявляє себе на публіці серед «своїх», але кругом «своїх» філософські презентації не обмежуються, бо адресат висловлювання, як правило, слабо конкретизований. Звичайно, існує професійний філософський дискурс, але він не є самоціллю, точніше не може бути, якщо передбачати соціальну інтенцію цього дискурсу. У зв'язку з останнім актуалізується аналіз стратегій публічного визнання філософів.

Перша з них пов'язана з інституалізацією практик популярної філософії та формуванням відкритих філософських співтовариств. Друга – деконструкції (ре-проблематизація) буденної свідомості. Як правило, вона здійснюється під час презентації філософа перед нефілософською аудиторією щодо соціально значущого питання. Висловлене філософське судження не береться до уваги як діагноз експерта (з істиною не сперечаються, її або відкривають, або приймають), радше воно пробуджує коментарі, спростування, викликає подив, захоплення, роздратування – саме цим породжується і цікавість і підтверджується його цінність. Як визначає М. Фуко позицію і роль публічного інтелектуала: «Інтелектуал довгий час брав слово - і право на це за ним визнавалося - як той, хто розпоряджається істиною ...», а зараз інтелектуал (тобто філософ) «не тільки не працює у сфері справедливого-і-істинного-для-всіх», а й виступає «руйнівником очевидностей і універсальностей» [7, с. 126-128].

Освітній філософ як критик освітньої реальності та культурний критик. Однією з найбільш упізнаваних та популярних форм публічної інтелектуальної праці є культурна критика, у ході якої дослідник вивчає наукові знання, щоб обговорити поточні події, суперечливі теми або загальний стан суспільства. Як правило, культурний критик використовує такі засоби як газети, блоги, радіо та телебачення для участі у публічних

дискурсах. Учені можуть надавати емпіричну інформацію для дискусій, пов'язаних з освітою та навчанням. Діючи водночас як агент освітніх інституцій він здійснює рефлексію щодо фундаментальних припущень з якими працює. У цій якості критик культури діє як громадський педагог. Філософи як публічні інтелектуали постають у якості зберігачів ідей та наративів у сучасних галузях культури, отримують привілей аудиторії та визнають, що пересічні люди беруть участь у суспільній культурі з різних причин, у тому числі через критику, розуміння та розваги. Визнання того факту, що філософ як публічний інтелектуал не володіє усім можливим обсягом знання, досвідом, акцентує його роль як «перекладача» смислів. У цій якості він здійснює свою культурну просвітницьку місію, адже його діяльність реалізується на перетині розмежувань у суспільній культурі. Філософ поглинає ідеї та культурні артефакти та створює наративи, які залучають аудиторію та громаду до процесу переосмислення минулого як способу надання нового розуміння сучасним проблемам.

Стенлі Ріл заявив, що публічний інтелектуал – «той, хто легко їде в світ ідей, має досить великі політичні та соціальні концепції і здатний передати важливість та складність цих ідей доступною мовою» [14] Як громадські інтелігенти, філософи повинні розумітися як виробники орнаментальних зображень та предметів. Вони будуть визнані для створення навчальних місць, де обговорюються ідеї, піднімаються питання та передбачаються можливості. Як стверджував Саїд, громадським інтелектом є «той, чие місце полягає в тому, щоб піднімати незручні питання, протистояти ортодоксальному і догмам, бути тим, котрий не може легко бути кооптованими урядами чи корпораціями» [13, с. 11]

Публічний освітній філософ може працювати як куратор у своїх зусиллях, спрямованих на збереження конкретних ідей, інтерпретацій та наративів суспільної культури.

Освітні філософи, будучи публічними інтелектуалами, як і раніше є впливовими громадськими діячами, і їхні можливості спрямовані на

розширення можливостей та реформування суспільства через існуючу систему, ніж на заохочення та підтримку альтернатив існуючим соціально-культурним реаліям. Вони указують на соціальні, культурні, освітні зміни та їх перспективи, ризики та небезпеки. Вони є цінною частиною суспільного ландшафту, забезпечуючи легітимізацію (або іноді деміфікацію) пануючого порядку. Гіпотетичне суспільство освіти вимагає від освітнього філософа здійснювати авторитетну самокритику інтелектуальної традиції.

Освітній філософ як розробник політики Для багатьох дослідників освіти найбільш інтуїтивним є шлях до ширшої неакадемічної аудиторії, виконуючи роль розробника політики. Хоча всі форми досліджень мають потенціал для інформування про політику, адже наукові висновки часто привласнюються численними посередниками (наприклад, адміністраторами, політиками, журналістами), які поширюють ідеї між академічною та політичною галузями. Діяльність освітнього філософа як розробника політики передбачає здійснення консультування щодо освітніх стратегій, проведення оцінок програм, експертне свідчення перед законодавчими органами чи робота з політичними дослідницькими організаціями. Завдяки цій роботі філософи освіти зможуть пов'язати відповідні знання з критичними проблемами державної освітньої політики. Генрі Жіро стверджує, що громадські інтелігенти повинні послідовно та рішуче робити випадок, що вища освіта необхідна для здорової демократії: «Необхідно, щоб публічні інтелігенти захищали всередині та за межами університету вищу освіту як демократичну публічну сферу, пов'язує академічну роботу з громадським життям та просуває поняття педагогіки, що надає студентам способи індивідуального та соціального агентства, що дозволяє їм бути як зацікавленими громадянами, так і активними учасниками боротьби за глобальну демократію» [8, с. 63-78].

Філософ освіти як практик. У цій ролі освітні дослідники можуть розгорнути наукові знання, щоб змінити їх у конкретних освітніх контекстах. На відміну від вищезгаданих форм публічної інтелектуальної праці, яка може

бути виконана з фізичної чи інтелектуальної віддаленості, прикладна робота зазвичай вимагає взаємодії з реальними проблемами на місцях. Таким чином, хоча часто не так професійно прибуткові або престижні, як культурна критика та формування політики, прикладна робота багато у чому є найбільш органічною формою публічної інтелектуальної праці. Незважаючи на свої широкі межі, не всі форми практичної роботи або прикладні дослідження кваліфікуються як публічна інтелектуальна праця. Публічний характер прикладної роботи залежить від мети проекту, а також від відносин між дослідником та спільнотами, з якими вона взаємодіє.

Список використаних джерел

1. "Friendship as a way of life." The Essential Works of Foucault 1954-1984, Volume One - Ethics: Subjectivity and Truth. Ed. Paul Rabinow. Trans. Robert Hurley. New York: The New Press, 1997. 135-140.
2. Academics as Public Intellectuals, Edited by Sven Eliaeson and Ragnvald Kalleberg This book first published 2008 by Cambridge Scholars Publishing
3. Baert P., & Shipman A. Transforming the intellectual // F. Dominguez Rubio & P. Baert (Eds.), The politics of knowledge. - London: Routledge. 2012. - P. 179-204.
4. Baert Patrick The Philosopher as Public Intellectual // Public Intellectuals in the Global Arena; Professors or Pundits, Ed. M. Desch, University of Notre Dame Press, 2016. - P. 163-181.
5. Bourdieu P. 1988. Homo academicus. Cambridge, UK: Polity Press.
6. Dallyn S., Marinetto M., Cederström C. The Academic as Public Intellectual: Examining Public Engagement in the Professionalised Academy// Sociology. - Volume 49. - issue 6. - P. 1031-1046
7. Foucault M Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977. Ed. and trans. Gordon C. Harlow: Prentice Hall, 1980
8. Giroux H. A. Higher Education under Siege: Implications for Public Intellectuals // Thought & Action. - 2006. - P. 63-78
9. Habermas J. Universität in der Demokratie - Demokratisierung der Universität // Kleine politischen Schriften/ Frankfurt am. Main 1981. S. 148-149
10. Hill M. L. Beyond 'talking out of school': educational researchers as public intellectuals // International Journal of Research & Method in Education. - 2012. - Volume 35. - issue 2/ - P. 153-169.
11. Jacoby, R. The last intellectuals: American culture in the age of academy. London: Basic Books, 2000.
12. Posner RA (2003) Public Intellectuals: A Study of Decline. Cambridge, MA: Harvard University Press.
13. Said, E. Representations of the intellectual. - New York: Pantheon Books, 1994.
14. Spizzirri, J. Public intellectuals: Who needs them? (2003). Retrieved March 15, 2005, from <http://www.uiaa.org/chicago/uicalumni/ctxt0203a.htm>
15. 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, Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. - Х. К.: Вид-во ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. - с.388.

ФИЛОСОФ КАК ОБЩЕСТВЕННЫЙ (ПУБЛИЧНЫЙ) ИНТЕЛЛЕКТУАЛ

Дроботенко М.А.

Осуществление культурной и образовательно-воспитательной миссии человеком, который называет себя философом, невозможна без широкого общественного участия как взаимодействия вне формальных учебных программ университетской структуры, то есть без реализации роли публичного интеллектуала. Конечно, определение университетского преподавателя как публичного интеллектуала, может быть воспринято как продвижение корпоративного интереса, ведь есть опасность думать о «интеллектуальной» деятельности в основном как о своеобразном PR, например, для собственной учреждения, дисциплины или исследовательской группы. Эта вполне легитимная задача в учебных заведениях однако же имеет инструментальный характер, её не следует путать с интеллектуальным заданием отдельных лиц и учреждений. Во-вторых, существуют тенденции путать интеллектуальную роль с экспертной ролью. Но интеллектуальная задача, в первую очередь, ориентирована на культурную и мировоззренческую сферы общества. Следует отметить, что сегодня ролевая реальность публичного философа изменилась. Если раньше он выполнял роль интеллектуального интеллигента, социального и политического эксперта, то сейчас речь идет о диалогическом общественном интеллектуале (the dialogical public intellectual). Они больше не являются властью и судьями национального характера, идентичности и будущего, но культурными посредниками, функции которых заключаются не только в исполнении или презентации избранных идей, объектов, а также нарратива, а также привлечение и перевода других голосов в разных контекстах в ходе текущих переговоров о том, что имеет культурное и общественное значение.

Ключевые слова: философия, публичный интеллектуал, диалогический общественный интеллектуал, образовательно-воспитательная миссия.

THE PHILOSOPHER AS A PUBLIC INTELLECTUAL

Drobotenko M.

Implementation of the cultural and educational mission by a person who considers himself a philosopher is not possible without public participation as an interaction outside the formal curricula of the university structure, that is, without performing the role of a public intellectual. Of course, the definition of a university teacher as a public intellectual can be treated as a promotion of corporate interest, because there is a risk of thinking about "intellectual" activity as a kind of PR, for example, for the institution, discipline or the research group. This is a legitimate task in educational institutions with an instrumental character that should not be confused with the intellectual tasks of individuals and institutions. Secondly, there are strong tendencies to confuse an intellectual role with an expert role. But the intellectual task, first of all, is focused on the cultural and ideological spheres of society. It should be emphasized that today the role reality of a public philosopher has changed. Previously, he was an intelligent intellectual, a social and political expert, but now he is a dialogical public intellectual. They are no longer authorities and judges of national character, identity and future but cultural intermediaries, whose function in addition to implementation or presentation of certain ideas, objects, and narratives is also to involve and translate other philosophical positions in different contexts during current negotiations about the issues that have cultural and social significance.

Keywords: philosophy, public intellectual, the cultural and educational mission, the dialogical public intellectual.

УДК: 159.9016.1 : 1: 378
ORCID 0000-0002-8815-9272

СОЗИДАТЕЛЬНОСТЬ, КАК СТРАТЕГИЯ ВЫЖИВАНИЯ И КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Мищенко, старший преподаватель кафедры философии
Национального технического университета "Харьковский политехнический
институт"

Когда спросили одного каменщика:
«Что ты делаешь?». «Кладу кирпич», –
таков был ответ. Спросили другого.
«Я воздвигаю храм», – ответил он.

Исходя из необходимости подготовки человека будущего к кардинальным преобразованиям мира, реализации стратегии опережающих действий в нейтрализации угроз, связанных с глобальными проблемами цивилизации, осуществляется анализ термина созидательность, как основы формирования духовного облика личности, педагогики духовности, как современной концепции философии образования. Рассматриваются возможные девиации и риски, возникающие в условиях отхода от принципов духовного воспитания при реализации концепций компетентностного подхода, эвристического воспитания, необихевиористических и неопрагматических подходах, теории дистанционного обучения, концепции ноосферного воспитания. Анализируются онтологический, проективный и метафизический аспект созидательности, как практического преломления духовного. Демонстрируется развитие идей созидательности в современной философской антропологии, отечественными и зарубежными исследователями. Подчёркивается связь теории созидательности с концепцией устойчивого развития, экологической безопасностью, теорией ноосферного общества. Анализируются конструктивные возможности данной категории в формировании высокой гражданской мотивации личности, утверждении нового мироустройства. Изучаются возможности духовной коррекции созидательных усилий человечества на основе реализации задач спецкурсов «Сопричастность» и «Миропостижение». Выносятся на рассмотрение основные принципы формирования созидательности с учётом теоретических, педагогических, методологических и организационных аспектов. Теория созидательности рассматривается как основа педагогической духовности, как стратегия современного образования и логическое продолжение теории трудового воспитания. Формирование созидательности, интеллигентности и открытости миру рассматривается в качестве основополагающих компонентов общепланетарной идентичности, как основы единения человечества для решения глобальных проблем цивилизации.

Ключевые слова: философия образования, созидательность, открытость миру, интеллигентность, трудовое воспитание.

Постановка проблемы. Если XX век породил надежды, что глобальные проблемы цивилизации могут быть решены в новом

тысячелетии, то век XXI развеял эти иллюзии. В новом веке человечество переживает новую полосу «смутного времени», период неуправляемого хаоса, преобладания центробежных тенденций над интеграционными процессами. Но может ли человеческий дух смириться с таким положением вещей, ведь ему свойственно не только адаптироваться к условиям существования, но и изменять, реконструировать этот мир. Ещё в 1644 г. основатель Великой дидактики Я.А. Коменский в главном труде своей жизни – в сочинении под названием «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власть имущим Европы», указывая на небывалую новизну такой постановки проблемы – выработки и реализации программы преобразований на пути к всеединству народов, отмечает: «Что мешает попытаться..., снова и снова делать такие же попытки...? Предпочтительней тысячу раз дерзнуть и потерпеть неудачу, чем тысячу раз воздержаться от попыток, – особенно если Богом указан какой-то новый, еще нехоженный путь» [12]. Данную статью автора можно рассматривать как такую попытку, она посвящена проблеме реконструкции мира, которая должна обеспечить не только выживание, но и процветание человечества.

Актуальность рассматриваемой проблемы связана, прежде всего, с объективными процессами: если в конце XX столетия главную угрозу безопасности стали связывать с экологической проблематикой, то в настоящее время мы наблюдаем возвращение угрозы ядерного уничтожения, которая опять возвращается на первое место в иерархии глобальных проблем. Динамичное развитие стран тихоокеанского региона приводит к экономическому противоборству, высказываются мысли о завершении мирного этапа развития капитализма. В общественном сознании стали преобладать эсхатологические и разрушительные тенденции, они приобрели моду, стали новым трендом. На наш взгляд, драматизм современной истории, обострение противоречий на всех уровнях цивилизационного развития требует не смирения, а активной работы разума. История развивается

циклично, но характер, длительность этих циклов зависит от воли людей. Именно сегодня необходимо нацелить наше сознание на решение проблемы, которую и поставил основатель Великой дидактики, указывая на необходимость учреждения Коллегии света (для распространения истинных знаний) и Духовного управления (для развития личности) [15, с. 77]. Я.А. Каменский с гениальной прозорливостью высказал идею о единении наций на основе его духовной основе интеграции, формировании единого образовательного пространства,

Целью написания статьи является рассмотрение образования как инструмента, позволяющего обеспечить выживание человечества в условиях обострения глобальных проблем. Именно образование согласно Максу Шеллеру, приобщает к высшим образцам духа и связано не только с познанием, но, прежде всего, с усвоением добра, красоты, святости, милости, любви и признания. Исходя из концептуального подхода В.П. Андриющенко, который отметил, что «переход человечества к педагогике духовности обусловлен исторической эволюцией цивилизации» [1], мы рассматриваем проблему формирования духовного облика личности, как выражение этой стратегии развития общества, способной обеспечить его выживание и процветание. Человечество не имеет позитивного будущего без формирования духовной личности, несущей в себе идеи гуманизма и альтруизма. Вместе с тем, нельзя ни согласиться с мнением В.Г. Воронковой о том, что «никакая высокая духовность и нравственность сами по себе не выведут глобализирующееся общество из тупикового положения» [5, с. 147], «необходимо тотальное переосмысление всех принципов, на основе которых осуществляется жизнедеятельность социума» [5, с. 151]. Поэтому важно обратиться к форме проявления духа в практической сфере жизнедеятельности, выразить эту стратегию в понятных символах, которые позволят говорить об общепланетарной идентичности и на этой основе сформировать «единое духовное сознание, единую культуру космопланетарного порядка» [5, с. 151], общую тенденцию единения.

Именно на этой основе возможно выявление рисков и угроз, определённых девиаций, которые могут иметь современные образовательные концепции на стадии своей реализации. Наконец, необходимо определение новых возможностей, которые могут быть реализованы в большинстве современных педагогических концепций, при гармоничном взаимодействии с педагогикой духовности. Философия образования должна дать точно выверенную концепцию современного образования, исходя из стратегии опережающих действий, способных обеспечить выживание человечества.

Анализ решения проблемы в публикациях современных исследователей. Система образования, как и всё в этом мире, должно находиться в состоянии развития, «приходить в соответствие с требованиями современного мира» [11, с. 57]. Но возникает вопрос, как именно глобальные проблемы, стоящие перед цивилизацией учитываются в выборе ориентиров, стратегий современного образования? Б.О. Майер и В.Ф. Сухина видят главную задачу развития образовательной системы в её способности отвечать «реалиям современной культурной ситуации» [18, с. 4], «взаимопроникновению культур» [25, с. 10]. Если Д.И. Фельдштейн считает, что определение целей и задач образования связано с «осмыслением тенденций прогрессивного развития общества и человека» [31, с. 5], то И.А. Грешилова, отмечая, что «время ставит перед личностью проблемные ситуации, без разрешения которых невозможно дальнейшее развитие цивилизации», видит главную задачу развития образования в «саморазвитии человека с учетом изменения мира» [7, с. 13]. Л.А. Микешина указывая на то, что «сложные современные проблемы требуют нестандартных решений и методов», говорит о необходимости обучения «способам творческого и критического мышления..., воспитания нравственных и гражданских добродетелей» [20, с. 128]. Таким образом, из приведённых примеров следует, что современные исследователи, подтверждая необходимость взаимосвязи выбора образовательных стратегий с практическими проблемами, указывают на важные направления ориентации системы образования. Однако, все эти

ориентиры, по сути, являются традиционными для системы образования, которые ставились и прежде. Поэтому приходится признать, что все они недостаточно точно воспроизводят остроту переживаемого периода, связанного с тем, что негативные тенденции способны усиливать друг друга, подобно гигантскому социальному резонансу, и потому, не дают полной картины необходимых предстоящих трансформаций, в том числе и в сфере образования. Не случайно, А.Д. Урсул, характеризуя современную образовательную систему, как глобальную проблему, приближающую антропологическую катастрофу и одну из самых консервативных систем, транслирующей в будущее ценности индустриально-потребительского общества, системы, где «знания о прошлом заполнили почти всё образовательное пространство» [30, с. 29]. Обратимся к анализу наиболее значимых стратегий в области образования.

Отношение к свободе, формирование педагогики свободы традиционно в обществе, основанном на либеральных ценностях. Современный необихевиоризм, ориентирован на создание атмосферы напряженной умственной деятельности, стимулирование индивидуальной деятельности, соперничества, воспитание качеств «индустриального человека» — деловитости, организованности, дисциплинированности, предприимчивости. Но при этом, совершенствование человека, по мнению Б.Ф. Скинера, заключается в умении наилучшим образом приспособиться к окружающей среде, так, как осуществляют приспособление биологические организмы. Внешними обстоятельствами определяется саморазвитие, формирование моральных качеств и так называемое «оперантное» поведение, целью подлинно свободное поведение. Такое свободное поведение отстаивают и неопрагматисты А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук, предлагая фактически полный произвол в поступках и оценках личности, которая руководствуется лишь своими желаниями. Свобода без чувства гармонии с миром, благоговения перед мирозданием, без чувства святости, как основы духовности, теряет свой смысл и значение. Абсолютизация

свободы приводит к антидуховности. Антидуховность, как следствие превращения свободы во вседозволенность, когда стремление к свободе одного человека нарушает свободу другого; это посягательство проявляется в форме агрессии. «Прошедший XX век, – отмечает Н.В. Шаповал, – с ужасающей наглядностью продемонстрировал человечеству, во что может вылиться распространение разрушительных тенденций в обществе» [33, с. 93].

Эвристическая концепция философии образования вызвана к жизни переходом к цивилизации, связанной с областью высоких технологий, с формированием человека, нацеленного на совершение открытия, способного к творчеству. Методики обучения творческому мышлению разрабатывали Мэтью Липман, В.С. Библер, В.В. Давыдов и другие учёные. Творчество является, безусловно, ценным аспектом жизнедеятельности индивидов, но каковы критерии творчества? В.Н. Томалинцев справедливо отмечая, что недостаточно одного указания на инновационный характер творческой деятельности, поскольку новое может быть хуже старого, говорит об изошрённости как о критерии творчества. [29]. Но не явится ли изошрённость формой показной экстравагантности, квазидуховности, определяющей различные проявления гипертрофированной духовности, широко представленной в массовой культуре, шоу-бизнесе?

Концепция ноосферного воспитания так или иначе даёт возможность соприкосновения духа человека и величия космоса. Вне этого «соприкосновения» не может быть духовного возвышения, но чрезмерная мистификация этого духовного контакта приводит к различным формам квазидуховности. Иногда эти формы девиации способны приводить как к проявлениям религиозного фанатизма авторитарных сект, так и к добровольному самоистязанию, жертвоприношениям. Является важным так же уйти от декларативного понимания ноосферного общества, как «сферы разума», к более предметному осмыслению решаемых проблем, включая такие важные условия как развитие и укрепление Планетарных органов управления, а так же формирование общепланетарной идентичности землян.

В последней четверти прошлого столетия, когда началось активное распространение информационных технологий и значительно возросли требования к профессионализму, эрудиции и глубине знаний, оказалась востребованной концепция компетентностного подхода. Образование, ориентированное на компетенции, было впервые описано американским философом-теоретиком Ноамом Хомским, представляющим Массачусетский университет и шотландским исследователем Джон Равеном из Эдинбургского университета. Кроме знаний и навыков, оно предполагает развитие умения быстро ориентироваться и применить полученную информацию. Но будет ли этот грамотный специалист достаточно мотивирован к предстоящему глобальному переустройству планеты? Для такой мотивации недостаточно финансового стимулирования, мотивационного менеджмента компании, должно быть «глубокое, обоснованное всестороннее на формирование цивилизованности, на активизацию духа» [27, с. 9 - 10]. Оценивая возможные последствия данного подхода к обучению, Л.Н. Шереметьева подчёркивает: «Сегодня же глобальному миру, навязываются цели и модели западного образования, готовящего «успешных и компетентных» личностей, но порой – бездушных, и безответственных. Образование подчиняют интересам рынка, пользы и конкуренции. Человека отрывают от мыслей о высоком, предлагая ему занятие будничным, прагматичным, ему внушают мысль о его неполноценности, утилитарном предназначении, ориентируют не в завтра, а во вчера» [36].

Широкое распространение в современном мире получает дистанционное обучение, связанное с использованием информационных технологий. Автор уже указывал на противоречивость влияния технотронного общества на духовный облик личности: возможность получения информации уже в готовом виде снижают интеллектуальные возможности, критическое мировосприятие [23]. Как очень точно отметил А.Д. Король, «флешка со всеми достижениями человечества, которая

“вставлена в голову” ученика, убивает внутренние смыслы, пространство этих смыслов, равно как и мотивацию и способность задавать вопросы» [11, с. 37]. Чрезмерное погружение человека информационного общества в виртуальное пространство, утрата связи с реальным миром может вызывать у специалиста состояние абулии, связанное с «нарушением психической регуляции поступков и действий, сопровождающейся нерешительностью, слабоволием, проявлением ипохондрии, меланхолии и неврастении» [8, с. 3]. Учёт фактора влияния информационных технологий на человека приобретает особую значимость в условиях необходимости преодоления негативных последствий глобальных проблем, необходимости формирования мотивации, воли, желания и стремления к кардинальному преобразованию климата и ландшафта Планеты.

Что на наш взгляд надо брать во внимание, определяя стратегию образования? Современная философия образования должна исходить не только из констатации самого факта существования глобальных противоречий, но предлагать способы их разрешения. Необходим честный и объективный анализ реалий современного мира, чтобы сформировывать выверенную стратегию. На наш взгляд, человечество, поставленное перед необходимостью кардинальных изменений, находящееся у границы «Часа X», «Нового «Осевого времени», перед «точкой невозврата», должно действовать на опережение. Увеличение численности населения, живущего на Земле, носит характер экспоненты: с начала века население планеты удваивается с 6 миллиардов человек в начале века и до 12 – к середине столетия. Учитывая темпы роста, не сложно представить дальнейшую динамику. Вполне возможно, что в дальнейшем эти темпы будут стабилизированы, но именно сейчас, в единстве с сырьевой и продовольственной проблемой являют собой серьёзную цивилизационную угрозу. Обостряется проблема питьевой воды и энергоресурсов. Человечеству в поисках углеводородов и полезных ископаемых приходится осваивать Арктику и Мировой океан. Стоит задача освоения горной и пустынной местности. Обострение борьбы за

энергоресурсы на Ближнем востоке привело к невиданным доселе миграционным потокам и фактической неготовностью, а в отдельных случаях – и нежеланием народов европейских стран адаптировать к своей культуре мигрантов из Азии и Африки. Анализируя ситуацию глобального мира XXI столетия, Л.Н. Шереметьева отмечает: «Землю еще можно спасти от экологической катастрофы, если в ближайшие 15 лет человечество создаст две промышленные структуры: 1) по переработке накопленных вредных отходов, сравнимую по масштабу с оборонным комплексом стран мира; 2) по рекультивации земель, выведенных из хозяйственного оборота, сравнимую с транспортным комплексом стран мира. Но, чтобы создать такие системы спасения Земли, человечество должно обладать единством и высокой сознательностью к активным действиям ради общего блага и жизни будущих поколений» [36]. Перед человечеством, таким образом, предстаёт задача преобразования мира, как условия дальнейшего существования, и, следует заметить, решение этой глобальной проблемы требует преобразования сознания самого человека, его духовного преображения.

Поэтому справедливо Н.Н. Моисеев полагает, что «знания, всеобщая образованность и действия, дающие человеку тайм-аут, время, необходимое людям для познания реальности и для принятия согласованных в планетарном масштабе решений» [24, с. 22]. Решение задачи преобразования мира предусматривает реальное изменение земного ландшафта. Для того, чтобы не допустить миграционной экспансии, обеспечить устойчивое развитие различных регионов планеты, страдающих от засухи, наводнений и других негативных явлений в виде смерчей, ураганов и тайфунов, температурных аномалий, необходимо научиться управлять процессами в атмосфере и стратосфере, создать благоприятные климатические условия для развития экономики в тех регионах планеты, где ранее это не представлялось возможным. Земля обладает колоссальным ресурсом мирового океана, а развитие систем опреснения позволит увеличить площади лесов и земель для сельского хозяйства. Вполне реальным выглядят

перспективы использования нанотехнологий для создания атмосферы Марса и его последующей колонизации. Человечество должно осознать, что решение комплекса глобальных цивилизационных проблем возможно, если человечество осознает свою общепланетарную идентичность и сформирует готовность к осуществлению радикальных планетарных проектов. Подобно тому, как по мысли Макса Вебера, протестантизм сформировал ценности свободы и ответственности, дух предпринимательства, современное образование должно совершить поистине коперниковский переворот в сознании обывателя и потребителя – сформировать дух созидания.

Какая форма деятельности должна быть осмыслена, принята в качестве идеала, следуя которому, люди смогут обеспечить своё будущее? На наш взгляд, это не абстрактная практика или деятельность, внутренне противоречивая пассионарность. Этой формой деятельности не может быть малопродуктивный, монотонный труд и даже – творчество, оторванное от смысловых оснований бытия. Такой категорией может быть «созидательность». Термин созидательность, происходящий от старославянского «зидать» «зидати», находит свои аналоги в древнегреческом, болгарском, сербохорватском, словенском, чешском, прусском, и персидском языках, а в значениях «формовать», «лепить» – в польском, латышском, готском, индийском и других языках [Ожегов]. Уже генезис данного слова даёт основание для выделения следующих аспектов:

а) имея в своем арсенале такие смысловые оттенки, как «стена», «укрепление», термин созидание свидетельствует о стремлении человека обрести защиту, укрепить свою безопасность, обеспечить выживание, то есть об онтологических основаниях человеческого бытия;

б) созидание, как «сооружение», «формирование», означает осуществление проекта, это реализация стратегического проективного мышления. Созидательность, основанная на фантазии и воображении, выступающая как сила разума, стремление к «абсолютному духу» (Г.Ф. Гегель), способность сознания творить новый мир, предполагает

развитие как пространственного мышления (взгляд в глубину, видение через препятствия, преобразование геометрических фигур, мысленный перенос в объекта в любом направлении трёхмерного пространства), так и композиционного (чувство гармонии, вариативность и комбинаторность, ощущение цветового баланса, чувство ритма и динамики);

в) созидательность, в аспекте «творения», «возведения», означает соприкосновение с великим, возвышенным, значимым, совершенным и имеет непосредственное отношение к терминам «культура», «божественное» и «духовное». Термин «культура» как «движение к свету» (Н. Рерих), как «стремление к совершенству, мудрости и красоте, социальному улучшению..., лучшему, о чём думали и сказали в мире» (Мэтью Арнольд) позволяет рассматривать созидательность в качестве важнейшего инструмента по её формированию. Термин «божественное», позволяет рассматривать человека, как орудие Господа в его божественных замыслах. Термин «духовное» указывает нам происхождение духовности, связанной с катарсическим чувством удивления, потрясения и восхищения, способностью человека противостоять грозным силам природы, быть мерой космического, ощутив возвышенное, вырваться из мира повседневности, осознав свой статус как существа духовного.

Созидательность, таким образом, может быть рассмотрена, как практическое преломление духовного. Подтверждение своим идеям автор находит у представителей философской антропологии. Так у Микаэла Ландмана, человек трактуется в ней как творец и творение объективного духа, как творческий дух, который созидает стабильные формы в которых он живет, работа, действия и созидание которого (Arbeit, Handeln, Schöpfung) отличают как присущую ему креативность, как фундаментальной антропины человека. Человек согласно Арнольду Гелену должен созидать новую среду, пригодную для его жизни, он должен из себя самого сделать нечто такое, что способно ужиться и развиваться в этой искусственной среде. Для Эрика Ротхакера человек, созидательность которого характеризуется самоцельной

активностью, источник которой лежит в его сознании, есть творец и носитель культуры. Макс Шелер делает вывод о том, что огромной созидательной силой обладает любовь, что она всегда созидательна, говорит о свободе проектирования, что предопределяет его «особое положение в космосе» [35, с. 13]. Следует отметить, что, поскольку представители немецкой антропологической школы использовали термин «Entwicklung» для характеристики развития личности, то следует отметить что в своё содержание он включает такие смысловые оттенки, как создание, конструкция, развертывание, конструирование, модернизация, проект, что, по сути, и есть развёрнутая смысловая характеристика созидательности.

Термины «созидание», «созидательность» используются современными авторами. И.Д. Бех пишет о созидательной форме духовной саморефлексии, которая проявляется в стремлении личности к саморазвитию [3], В.Г. Воронкова размышляет о созидających основах жизни [5, с. 146], В.А. Кудин говорит о силе, направленной на созидание [15, с. 15], В.И. Мельник – о созидательности, как сущностном свойстве человека в контексте его цивилизованности, [19, с. 15]. И.А. Грешилова, говоря об активности и деятельности человека, подчёркивает важность того, чтобы «активность была направлена в нужное русло, чтобы деятельность носила созидающий характер» [7, с. 111] Ю.Ю. Бродецкая осуществляет противопоставление созиданию тотальному потребительству [4, с. 71], а С. Лебедев осуществляет сравнительный анализ созидательности и инновационности [16]. С.С Костенко, говоря о «созидающем преобразовании мира», указывает, что именно образование, как «составная часть механизма выживания человечества», осуществляет как «созидание человека,,, как автономной, свободной творческой личности с жизнеутверждающей направленностью», так и «конструирование и направление человеческой энергии» на преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности, во имя продолжения и функционирования данного общества» [13, с. 137-138].

Актуальным для современного образования является вопрос В.А. Кудина «Известно, что ребёнок, по своей природе, всегда творец, созидатель, преобразователь. Задумаемся, почему со временем он это утрачивает? Причина в том, что в процессе современного образования не актуализируются его... созидательные потребности» [15, с. 158]. Очевидно, что созидание в указанном нами онтологическом аспекте, связано с категориями «жизнь» и «выживание», а творчество, в свою очередь имеет жизненную укоренённость в самом созидании и созидательности, как стремлении человека жить полноценно, стремиться познавать мир и преобразовывать его. Созидание, «вбирает» в себя творчество, но не сводится к нему, именно стремление к созиданию сообщает ему позитивный вектор жизнеутверждения и, кроме этого выполняет и другую, не менее важную роль: обеспечение преемственности в культуре, в развитии, в утверждении нового, когда революционный характер инновационных изменений грозит подорвать необходимые условия для стабильности и устойчивости. В теории культуры такая миссия обычно отводилась традиции, но это рассмотрение не совсем корректно, поскольку неправомерно суживает смысловой тезаурус самой культуры, сводя её к социальной сфере, отбросив культуру материальную.

На основании данного сопоставления созидательности и творчества следует вывод о том, что теорию эвристического образования следует дополнить положениями о созидательности, как реализации сущностных жизненных сил личности. Созидательность есть цивилизационный путь эволюции, процесс позитивного накопления, обеспечивающий реализацию концепции устойчивого развития, предполагающей единство творческой инновации и поддержания стабильности (гомеостаза) – бережного отношения к уже сделанному, к культурному достоянию. Это путь инновационной и структурной модернизации, модель системного развития и самоорганизации, основа реализации экологической стратегии.

Непосредственная связь созидательности с концепцией устойчивого развития даёт возможность сделать следующий шаг: на основании выводов А.Д. Урсула о взаимосвязи концепции устойчивого развития с теорией ноосферы. «Ноосфера мыслится, – отмечал философ, – как конечная цель движения цивилизации по траектории устойчивого развития» [30, с. 31] и добавлял: «Модели устойчивого развития цивилизации должна и соответствовать и новая модель образования» [30, с. 28]. Выражением этой концепции на наш взгляд и есть теория созидательности. В добавление к уже отмеченным характеристикам созидательности необходимо отметить:

а) Созидательность, как нацеленность на великое, живёт в сердце каждого человека, это особенного ярко проявляется на различных стадиях взросления человека. Фиксируя в себе стратегию приближения к ноосфере, к трансцендентному, она предполагает аккумуляции воли, жизненной энергии, повышенную степень мотивации, стремление превзойти самого себя. В условиях «погружения» человека информационного общества в виртуальное пространство, данная концепция призвана стимулировать волю и решимость к действию, быть «гибким, изобретательным и целеустремлённым» [27, с. 7]. что необходимо учесть в теории компетентностного подхода с учётом реализации стратегии опережающего действия для решения глобальных проблем цивилизации.

б) В настоящее время ширится понимание недолговечности современного общества частного предпринимательства, поскольку оно вступает в глобальные противоречия с природой самого человека, отравляя его дух бациллой потребительства, с одной стороны и с самой природой – с другой, подрывая сами основы бытия человека. Созидательность в этом плане есть проявление альтруизма, осознание человека своей особой роли в космосе, своей миссии. Созидательность – это путь к новому миру, новому общественному устройству.

в) Созидательность есть проявление духовного, и, будучи элементом духовного облика, как синергетической самоорганизующейся системы, она

сама оказывает мощное воздействие на возникновение, укрепление духовности личности, но и имеет основательные каналы коррекции.

В качестве первого канала коррекции выступаем разум, который обязан не допустить превращение созидательности в рутинную деятельность или деятельность, лишённую смысла. Именно постижение сущностных форм построения мира, или идеация, согласно Максу Шеллеру, – это способность человека наделить Вселенную самосознанием. Мы обозначим интеллектуальный компонент духовного облика личности избранным нами символом «интеллигентность». Основание для такого выбора состоит в том, что термин «интеллигентность» может быть здесь рассмотрена, как синтез, единство самостоятельного критического мышления и мышления позитивного, жизнеутверждающего. Объединению этих двух противоречивых сторон служит то, что, А.Ф. Лосев считал основой интеллигентности – чувство «жизненного несовершенства» [17]. Именно это чувство несовершенства мира порождает, как стремление критично осмыслить причины зла, так и желание устранить его, направляя человека на путь позитивного жизнеутверждения и созидания. Исходя из понимания механизмов активизации мышления, мы считаем целесообразным рассмотрение другого спецкурса – «Сопричастность». Для молодого поколения, вступающего в жизнь, было бы целесообразно и оправдано изучение таких вопросов, как:

- связь поколений, культ предков и ответственность за человека будущего, как смысл бытия;
- осмысление общей космической судьбы землян, представление о Галактике, как космическом доме;
- мировая культура, литература, искусство;
- осмысление роли альтруизма в природе;
- ценность любви, дружбы;
- история, теория и практика гуманизма.

Вторым каналом коррекции являются мировоззренческие основания духовности, для обозначения которых мы используем символ «Открытость миру». Цель этой коррекции – предотвратить появление такой ситуации, когда постановка сверхзначимой цели приводила к нивелировке личности, индивидуальности, ценности человеческой жизни [9]. Тема открытости миру была предметом отдельного рассмотрения автором с учётом её роли в формировании духовного облика [22]. Человеку, согласно Максу Шеллеру, дано сформировать у себя новое чувства сопричастности, сродности с величественным. Именно открытость миру позволяет «вырвать» человека из мира повседневности, вызвать катарсис, как духовное очищение и преображение, чувство удивления и потрясения перед величием мироздания и обрести свой новый статус, как существа духовного. В современной педагогике намечаются пути достижения этой цели. Представители Вальдорфской педагогики, основываясь на идеях Р. Штайнера, предлагают курс теософии, целью которого является изучение явлений сверхчувственного порядка для познания природы человеческого существа и Вселенной [37]. В.В. Буряк предлагает междисциплинарный университетский курс «Ноосферология», цель которого – формирование научного системного мировоззрения о едином и взаимосвязанном мире, обучение «способам познания многомерных явлений и сложных систем», исследование механизмов ускоренной трансформации биосферы в ноосферу, антропосоциогенеза в условиях эволюции высоких технологий» [2, с. 110 – 111]. Формирование открытости миру, как условия и источника духовного преображения личности мы связываем с подготовкой спецкурса «Миропостижение», представляющий собой философское осмысление когнитивных процессов в современной науке в их аксиологическом выражении в таких направлениях, как космология, нанотехнологии, искусственный интеллект [21]. Предполагается использование новейших достижений техники, таких как телескоп Хаббл, андронный коллайдер, ракетно-космическая техника для осмысления проблем антропного

принципа, тонкой настройки, тайн и загадок Вселенной и микромира, живой и мыслящей природы. Чувство катарсиса, духовного возвышения будут способствовать формированию духовного облика личности, осознанию его особого положения в космосе. Планетарное созидание не приведёт к нивелированию личности, превращение в механический элемент социальной системы, если личность осознает свой духовный статус, если её индивидуальность личности не будет разрушена.

Следует отметить, что создание проявляется в большом и малом, она связана и с отдельной личностью и с массами людей, проявляется в исторических свершениях и в стремлении ребёнка утвердить себя на планете привычной фразой «Я сам!». Созидательность, проявляющаяся как микро, так и макроуровнях, может рассматриваться в качестве связующего звена личного и массового, культуры и цивилизации, мира духовного и мира повседневности. Какие идеи мы считаем приоритетными, что мы считаем должно определять содержание спецкурса по формированию воли и мотивации к созиданию? На наш взгляд, к основным принципам, формирующим содержание спецкурса «Созидательность», следует отнести:

А) в содержательном аспекте:

- рассмотрение «созидательности», как основополагающего понятия философской антропологии, понимание самого себя не как самодостаточное, любующееся собой и преисполненное гордыней существо, находящееся на вершине эволюции, а как вечный процесс, стремление к созиданию и самосозиданию, стремление быть человеком, а самого человека, как вечного процесса самоосуществления, самореализации;

- формирование представлений о жизни, как способе трансформации космической энергии, активности, свойственной живой природе, человеческом творчестве, как оправдании его бытия в мире;

- рассмотрение человеческой жизни как о величайшей ценности и дара природы: каждый человек приходит в этот мир, имеет минимальные шансы именно своего появления, социальные и биологические предпосылки его

рождения представляют столь мизерную долю вероятности, что естественно предположить необходимость явления миру именно его индивидуальности, которая будет ожидаема и востребована обществом;

- развитие представлений о счастье, как о воплощении мечты, осуществлении давно намеченной цели, о счастье, как о процессе достижения цели, созидательных усилиях и результате этого достижения;

- понимание смысла жизни человека в непосредственной связи с его созидательной деятельностью исходя из того, что любой человек, приходящий в этот мир застает те условия жизнедеятельности, которые явились результатом доблести и созидания его предков, и;

б) в педагогическом аспекте:

- получение позитивного опыта реализации проекта, радости достижения цели;

- развитие воображения, проективного и композиционного мышления, исследование стратегий познания и развития, обучение методологии футурологического анализа, умение формировать системные сценарии развития, экстраполировать определённую совокупность процессов;

- осознание нравственного долга человека – активное самопознание своих талантов и способностей, их развитие и использование в созидательной деятельности;

- развитие стремления к самосозиданию, к духовному саморазвитию, к полноте самореализации, направленности на поиск труда, родственного душе, интереса к любимому делу;

- в духовном саморазвитии важно формирование отношения к образованию, как самоценности, стимулирование духовного саморазвития;

- формирование устойчивой мотивации активного преобразования мира на основе изучения глобальных проблем цивилизации, способов и технологий, способных обеспечить их решение

в) в методологическом отношении:

- переход от обывательского понимания культуры, как «весьма распространённого вида деятельности», допускающую культуру убийств и изнасилований [32], – к смыслам культуры, как движения к свету, заложенным Арнольдом Мэтью, развитым М.С. Каганом;

- продвижение сознания от метафизического, механистического понимания развития, предполагающего бесконечную череду смены качественных состояний, в ходе которых, по сути, теряется смысл восхождения, – к внутреннему развёртываю объекта, как органической части космоса;

- «возвращение разума», как истинной возможности свободы и полноценного бытия, преодоление парадокса деструктивности современной истории, веры в созидательные силы человека;

- защита духовности, основанной на чувстве святости и благоговения перед мирозданием и формирующей альтруистические формы жизнедеятельности, отделением и дифференциации её от таких форм как бездуховности (нищеты духовного), антидуховности (разрушающей духовное), квазидуховности (амбициозном следовании моде) и лжедуховности, как мистификации духовного;

- смысл жизни всего человечества связан, прежде всего, с педагогикой – созиданием человека отдалённого будущего, который будет готов ответить на вызовы своего времени.

К числу организационных условий формирования созидательности следует отнести:

- формирование новой истории: не истории войн и конфликтов, а «истории созидания», истории, основанной на оценке роли и свершении её субъектов в развитии цивилизации в различных сферах жизнедеятельности, формах проявления культуры;

- формирование духовного пространства мегаполисов, школьных и вузовских музеев, как лабораторий созидательной деятельности человечества, установление памятников героям созидательного труда

- человек нового мира должен быть готов к созидательности, как практическому преломлению духовности, он должен стремиться не только к научному открытию, но и к свершению, созиданию, наполняющему его жизнь смыслом, его судьба, биография должна отражать его летопись индивидуального созидания;

- общество вправе ожидать готовность к преобразованию у каждой личности, но оно должно обеспечить возможность для свершения, эксперимента, реализации проекта, формировать их открытый список, осуществлять научную экспертизу проекта.

- тема созидания должна широко охватывать духовную сферу жизнедеятельности общества, деятельность СМИ, искусство.

- переход на более высокий уровень оценки роли образования – от адаптации к условиям бытия, до «опережающего образования» [30], образования, связанного со всеми этапами жизни человека, самоценного по своей основе, поскольку и сам человек есть продукт общественного развития, образования как мощного инструмента социального управления, способного формировать сознание и оказывать воздействие на мотивацию: «сделать образование мощным мотивирующим фактором в жизни человека и общества»;

- рассмотрение философии не как совокупности абстрактных рассуждений, не как инструмента стимулирования интереса «к маргинальному, периферийному» [26, с. 178], а гуманистической силы, нацеленной на решение ключевых проблем человеческого бытия, глобальных противоречий цивилизации.

Формирование созидательности должно стать основой педагогики духовности, как стратегии современного образования, логическим продолжением теории трудового воспитания. Подобно стремлению Жан Жака Руссо: преодоление недостатков «книжного» воспитания, пробудить и развить естественные природные силы ребёнка, развить у него чувство жизненного оптимизма, сегодня, в новых условиях актуальны задачи

преодолеть интернет зависимость, погружённость в виртуальное пространство, отрыв от жизни, деструктивные и неозсхатологические тенденции, потребительское «обладать», а не созидать, творить.

Точно так же, как К.Д. Ушинский осуществлял критику труда рабского, рождённого страхом, труда механического, низводящего человека до положения животного, сегодня не менее важно видеть в созидательности отрицание бессмысленной тотальной технологичности [9], гипертрофии человеческой активности, приближаемся к пороговым значениям в отношении адаптационных возможностей человеческой психики [6], проявление монотонности, деинтеллектуализации труда, ведущей к «умиранию духовного начала» [34]. Подобно тому, как Жак Делор в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» обращает внимание не только на умение познавать и делать, но и научиться жить, научиться жить вместе, то есть сотрудничать в процессе жизнедеятельности [10], сегодня стоит задача на основании базисных компонентов духовного облика личности – открытости миру, интеллигентности и созидательности, поставить вопрос о формировании основ планетарной идентичности человечества, поскольку они отражают основные характеристики человека, как духовного существа познавать, осмысливать и изменять мир.

Выводы.

1. Современное образование решают функции непосредственного обеспечения потребностей функционирования техногенной цивилизации и демонстрирует несоответствие «проекта личности» будущего тем задачам, которые связаны с предотвращением экологической катастрофы,

2. Рассматривая педагогику духовности как базовую стратегию развития образования, необходимо видеть её в практическом преломлении созидательности, являющейся условием выживания и процветания человечества.

Список использованных источников

1. Андрищенко В. Педагогіка духовності: погляд за горизонти сучасного // Інформаційний ресурс: <http://www.npu.edu.ua/ua/>
2. Буряк В.В. Формирование современного мировоззрения и актуальность ноосферного мышления / Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / Под ред. О.А. Базалука – Киев: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – С. 106 – 111
3. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості / І. Бех // Рідна школа. - 2012. - № 1-2. - С. 9-12.
4. Бродецкая Ю. Ю. Практики деформации целостности социальной реальности: объективация желаний как наследие цивилизационного прогресса / Ю. Ю. Бродецкая // Антропологічні виміри філософських
5. Воронкова В.Г. Формирование нового мировоззрения, нового человека, нового общества будущего / Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / Под ред. О.А. Базалука – Киев: Издательский дом «Скиф», 2012. – Т. 2. – С. 134 - 152
6. Гавров С.Н., Ашер Т. Кризис глобализирующегося мира и переход к планетарной культуре // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно практический сборник. Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2007. – С. 170 – 182
7. Грешилова И. А. Феномен непрерывного образования: философско-антропологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал 2018. – № 2 (19). – С. 11 - 14.
8. Грицанов А.А. Абулия. // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд. В.М. Скакун, 1988. – 896 с.
9. XXI век: мир между прошлым и будущим. Культура как системообразующий фактор международной и национальной безопасности / Под научной ред. О.П. Лановенко. Киев: Стило, 2004. – 572 с.
10. Делор Ж. Образование: сокровище. – UNESCO, 1996. – 37 с.
11. Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола». // Вопросы философии, 2018. – № 6. – С. 34–58.
12. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власти имущим Европы // Информационный ресурс: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st015.shtml>
13. Костенко С.С. Образование – процесс социализации с жизненноутверждающей направленностью. // Философские науки, 2007. – № 5. – С. 137 - 148.
14. Кудин В.А. Образование – основа общественного и социального прогресса // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Збірник наукових праць. / За редакцією О.Г. Романовського. Вип. 3 (7). – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 66-77.
15. Кудин В.А. Раздумья. – Изд. 2-е, дополненное. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2006. – 356 с.
16. Лебедев С. Инновационность и созидательность как признаки творческого труда реформатора // Предпринимательство. 2016. № 2. С. 136-144.
17. Лосев А.Ф. Дерзание духа: монография. М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
18. Майер Б.О. Эпистемологические аспекты философии образования. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – 213 с.
19. Мельник В.И. Цивилизованность как категория социальной философии : автореферат диссертации на соискание учёного звания доктора философских наук : 09.00.11 / Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2004. – 42 с.
20. Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010, – 575 с.
21. Мищенко В.И. Миропостижение как стратегия философии образования / В.И. Мищенко // Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. 10 -11 листоп. 2017 р. / Національна академія Національної гвардії України. – Х.: ХОГОКЗ, 2017. – С. 296 – 305.
22. Мищенко В.И. Открытость миру, как условие одухотворённости и источник творчества / В.И. Мищенко // Філософія в сучасному світі: Матеріали міського науково-практичного семінару, 17-18 листопада 2017 р. // Ред. кол. Я.В. Тараров, А.В. Кіпенський, Л.В. Перевалова [та ін.]. – Харків: «Точка», 2017. – С. 92-95.
23. Мищенко В.И. Технотронное общество как детерминанта духовного облика современной личности / В.И. Мищенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] : зб.наук. праць /за ред. О.Г. Романовського. – Вип. 48 (52). – Харків : НТУ «ХПІ», 2018. – С. 199 – 203.
24. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М. : Устойчивый мир, 2001. 195 с.
25. Образование, общество, культура: Монография / Нар. укр. акад. Под. общ. ред. В.Ф. Сухиной. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 252 с.
26. Тарасов А. Н. Теория деконструкции как философско-теоретическая основа эстетики постмодернизма // Философия и общество, 2009. – № 1. – С. 174 – 187/
27. Тимошенко И.И., Соснин А.С. Мотивация личности и человеческих ресурсов. Киев: Изд-во Европ. ун-та, 2002. – 576 с.
28. Толковый словарь Ожегова // Информационный ресурс: <http://slovarozhegova.ru>

29. Томалинцев В. Н. Человек на рубеже тысячелетий. Парадоксы духовного развития : Опыт исслед. феномена изощренности в культуре и творчестве / В.Н. Томалинцев; С.-Петерб. гос. ун-т. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 109, [2] с.;
30. Урсул А.Д. Концепция опережающего образования // Вестник высшей школы, 2006. – № 7. – С. 28 – 33.
31. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Сибирский учитель. 2013. – № 1. – С. 5–17.
32. Флиер А.Я. Культура насилия // Новая Цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2007. С. 57 – 69.
33. Шаповал Н. В. Деструктивность человеческого поведения: философский анализ // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – Випуск 57. – 2017. – С. 93 – 97.
34. Швейцер Альберт. Культура и этика. / Пер. с нем. Н.А. Захарченко и Г.В. Колшановского. / Общая ред. и пред. В.А. Карпушина. М.: «Прогресс», 1973. – 344 с.
35. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер ; пер. А. Ф. Филиппова // Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 31–95.
36. Шереметьева Л.Н. Философия образования как метод гуманизации глобального мира // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СИБАК, 2012. // Информационный ресурс: <https://sibac.info/conf/social/ix/26699>
37. Штайнер Р. Теософия. Источник : <http://iknigi.net/avtor-rudolf-shtayner/1065-teosofiya-rudolf-shtayner/read/page-1.html>

References

1. Andryushchenko V. Pedagogy of the Spirituality: A Look beyond the Level of the Succeeding // Informational Resource: <http://www.npu.edu.ua/ua/>
2. Buryak V.V. Formation of the modern worldview and relevance of the noosphere thinking / Image of a man of the future: Whom and How to educate in the younger generations: a collective monograph / Ed. O.A. Bazaluka - Kiev: Skif Publishing House, 2012. - Vol. 2. - p. 106 - 111
3. Beh I. Dukhovni tsinnosti yak nadbannya particular / I. Beh // Ridna school. - 2012. - № 1-2. - p. 9-12.
4. Brodetskaya Yu. Yu. Practices of Deformation of the Integrity of Social Reality: Objectification of Desires as a Legacy of Civilizational Progress / Yu. Yu. Brodetskaya // Anthropological vimiri phylosof
5. Voronkova V.G. Formation of a new worldview, a new man, a new society of the future / Image of a man of the future: Whom and How to educate in the younger generations: collective monograph / Ed. O.A. Bazaluka - Kiev: Skif Publishing House, 2012. - Vol. 2. - p. 134 - 152
6. Gavrov, SN, Asher, T. The Crisis of the Globalizing World and the Transition to a Planetary Culture // New Civilization. Interdisciplinary scientific practical collection. Samara: Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2007. - p. 170 - 182
7. Greshilova I. A. The Phenomenon of Continuing Education: Philosophical and Anthropological Aspect // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities research. The scientific journal 2018. - № 2 (19). - P. 11 - 14.
8. Gritsanov A.A. Abulia. // Newest Philosophical Dictionary / Comp. A.A. Gritsanov. Minsk: Ed. V.m. Skakun, 1988. - 896 p.
9. XXI century: peace between past and future. Culture as a backbone factor of international and national security / Under scientific ed. O.P. Lanovenko. Kiev: Stylos, 2004. - 572 p.
10. Delors J. Education: hidden treasure. - UNESCO, 1996. - 37 p.
11. What education is valuable for us? Materials "round table". // Questions of Philosophy, 2018. - № 6. - P. 34–58.
12. Komensky Ya.A. General advice on the correction of human affairs. Human kind, and above all scientists, believers and those in power in Europe // Information resource: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st015.shtml>
13. Kostenko S.S. Education is a process of socialization with a vital affirmation. // Philosophical Sciences, 2007. - № 5. - p. 137 - 148.
14. Kudin V.A. Education is the basis of social and social progress. Problems of the prospects for the formation of the national humanitarian and technical elite. Zbirnik naukovih Prats. / For the editorship of OG Romanovskogo. Vip 3 (7). - Kharkiv: NTU "KhPI", 2004. - p. 66-77.
15. Kudin V.A. Thinking. - Ed. 2nd, supplemented. - Kharkov: NTU "KPI", 2006. - 356 p.
16. Lebedev S. Innovation and creativity as signs of the creative work of a reformer // Entrepreneurship. 2016. No. 2. P. 136-144.
17. Losev A.F. Daring spirit: monograph. M. : Politizdat, 1988. - 366 p.
18. Mayer B.O. Epistemological aspects of the philosophy of education. - Novosibirsk: Izd. NGPU, 2005. - 213 p.
19. Miller V.I. Civilization as a category of social philosophy: dissertation for the academic title of doctor of philosophical sciences: 09.00.11 / Ur. state un-t them. A.M. Gorky. - Ekaterinburg, 2004. - 42 p.
20. Mikeshina L.A. Dialogue of cognitive practices. From the history of epistemology and philosophy of science. M. : Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2010, - 575 p.

21. Mishchenko V.I. Understanding as a strategy of educational philosophy / V.I. Mishchenko // Actual Nutrition of Science and Science: ST. sciences. Art., materi V mizhnar. science.-practical. conf. 10 -11 leaflets. 2017 r. / National Academy of National Guard of Ukraine. - H. : HOGOKZ, 2017. - p. 296 - 305.
22. Mishchenko V.I. Openness to the world as a condition of spirituality and source of creativity / V.I. Mishchenko // Philosophy in the State of the Day: Mother of the Nauk-Practical Seminary, 17-18 leaf fall, 2017 p. // Ed. count I'M IN. Tararoev, A.V. Kipensky, L.V. Perevalova [ta i.]. - Kharkiv: "Point", 2017. - p. 92-95.
23. Mishchenko V.I. Technotronic society as a determinant of the spiritual appearance of a modern person / V.I. Mishchenko // Problems with the prospects for the formation of a national humane-technical elite [Text]: zb.nauk. Prats / ed .. OG Romanovskogo. - Vip. 48 (52). - Kharkiv: NTU "KhPI", 2018. - p. 199 - 203.
24. Moiseev N. N. Universum. Information. Society. M.: Sustainable Peace, 2001. 195 p.
25. Education, society, culture: Monograph / Nar. ukr Acad: Under. total ed. V.F. Sukhinoy. - Kharkov: LSA Publishing House, 2005. - 252 p.
26. Tarasov A.N. The theory of deconstruction as a philosophical and theoretical basis of the aesthetics of postmodernism // Philosophy and Society, 2009. - No. 1. - P. 174 - 187 /
27. Timoshenko I.I., Sosnin A.S. Motivation of personality and human resources. Kiev: Publishing House of Europe. University, 2002. - 576 p.
28. Ozhegov Dictionary of Explanation // Information resource: <http://slovarozhegova.ru>
29. Tomalintsev V.N. Man at the Turn of the Millennium. Paradoxes of spiritual development: Experience the phenomenon of sophistication in culture and creativity / V.N. Tomalintsev; St. Petersburg state un-t - SPb. : Publishing house of S.-Petersburg. Un-ta, 1999. - 109, [2] pp. ;
30. Ursul A.D. The concept of advanced education // Bulletin of Higher Education, 2006. - № 7. - P. 28 - 33.
31. Feldstein DI Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the XXI century // Siberian teacher. 2013. - № 1. - P. 5–17.
32. Flier A.Ya. Culture of violence // New Civilization. Interdisciplinary scientific and practical collection. Samara: Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2007. P. 57 - 69.
33. N. Shapoval. The Destructiveness of Human Behavior: A Philosophical Analysis // The Bulletin of KhNU Imeni V.N. Karazina. Seria "Philosophy. Philosophy peripeti ". - Vipusk 57. - 2017. - p. 93 - 97.
34. Schweitzer Albert. Culture and ethics. / Per. with him. ON. Zakharchenko and G.V. Kolshanovsky. / General ed. and before. V.A. Karpushina. M. : Progress, 1973. - 344 p.
35. Scheler M. The position of man in space / M. Scheler; per. A. F. Filippova // The Problem of Man in Western Philosophy: Translations / Comp. and afterword P. S. Gurevich; total ed. Yu. N. Popova. - Moscow: Progress, 1988. - p. 31–95.
36. Sheremetyeva L.N. Philosophy of education as a method of humanizing the global world // Actual problems of social sciences: sociology, political science, philosophy, history: Coll. st. on mater. IX International scientific-practical conf. - Novosibirsk: SIBAK, 2012. // Information resource: <https://sibac.info/conf/social/ix/26699>
37. Steiner R. Theosophy. Source: <http://iknigi.net/avtor-rudolf-shtayner/1065-teosofiya-rudolf-shtayner/read/page-1.html>

CREATIVITY AS A SURVIVAL STRATEGY AND EDUCATION CONCEPT

Mishchenko V.I.

Based on the need to prepare the person of the future for cardinal transformations of the world, to implement a strategy of advancing actions to neutralize threats related to global problems of civilization, an analysis of the term building as the basis for the formation of the spiritual image of the individual, the pedagogy of spirituality, as a modern concept of educational philosophy is carried out. Possible deviations and risks arising in the conditions of deviation from the principles of spiritual education in the implementation of the concepts of competence approach, heuristic education, non-behavioral and non-pragmatic approaches, the theory of distance education, the concept of noospheric education are considered. The ontological, projective and metaphysical aspects of building as a practical refraction of the spiritual are analyzed.

The development of ideas of creativity in modern philosophical anthropology, by domestic and foreign researchers, is demonstrated. It emphasizes the connection between the theory of creativity and the concept of sustainable development, environmental safety, and the theory of noospheric society. The constructive capabilities of this category are analyzed in the formation of a high civic motivation of the individual, the approval of a new world pattern. The possibilities of the spiritual correction of the building efforts of mankind are being studied on the basis of the realization of the tasks of the special courses "Involvement" and "World

Awareness”. The basic principles of the formation of creativity are taken into consideration, taking into account theoretical, pedagogical, methodological and organizational aspects. The theory of creativity is considered as the basis of pedagogical spirituality, as a strategy of modern education and a logical continuation of the theory of labor education. Formation of building, intelligence and openness to the world is considered as the fundamental components of planetary identity, as the basis of the unity of humanity for solving global problems of civilization.

Keywords: philosophy of education, building, openness to the world, intelligence, labor education.

«СОЗИДАТЕЛЬНОСТЬ» ЯК СТРАТЕГІЯ ВИЖИВАННЯ І КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ

Мищенко В.І.

Виходячи з необхідності підготовки людини майбутнього до кардинальних перетворень світу, реалізації стратегії випереджальних дій в нейтралізації загроз, пов'язаних з глобальними проблемами цивілізації, здійснюється аналіз терміна «творення», або російською мовою «созидательность», як основи формування духовного обличчя особистості, педагогіки духовності, як сучасної концепції філософії освіти. Розглядаються можливі девіації і ризики, що виникають в умовах відходу від принципів духовного виховання при реалізації концепцій компетентнісного підходу, евристичного виховання, необіхевіористических і неопрагматических підходах, теорії дистанційного навчання, концепції ноосферного виховання. Аналізуються онтологічний, проєктивний і метафізичний аспект творення, як практичного заломлення духовного. Демонструється розвиток ідей творення в сучасній філософській антропології, вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Підкреслюється зв'язок теорії творення з концепцією сталого розвитку, екологічною безпекою, теорією ноосферного суспільства. Аналізуються конструктивні можливості даної категорії в формуванні високої громадянської мотивації особистості, затвердження нового світоустрою. Вивчаються можливості духовної корекції творчих зусиль людства на основі реалізації завдань спецкурсів «Причетність» і «Осягнення світу». Виносяться на розгляд основні принципи формування творення з урахуванням теоретичних, педагогічних, методологічних та організаційних аспектів. Теорія творення розглядається як основа педагогічної духовності, як стратегія сучасної освіти і логічне продовження теорії трудового виховання. Формування «созидательности», інтелігентності та відкритості світу розглядається в якості основних компонентів загальнолюдської ідентичності, як основи єднання людства для вирішення глобальних проблем цивілізації.

Ключові слова: філософія освіти, «созидательность», відкритість світу, інтелігентність, трудове виховання.

УДК 37.011.33:[32+33+37]

ORCID 0000-0003-2358-5622

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ЕКОНОМІКО-ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ОСВІТА» («УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ»)

О. Якимчук, кандидат філософських наук,
старший викладач НПУ імені М.П.Драгоманова

Формування (створення) Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») автор розглядає як один з найважливіших етапів реформування галузі після розпаду СРСР. Постає велика кількість першочергових завдань, щодо створення та розбудови української держави, формування української людини, відродження культури. Основним завданням стало духовне відродження народу, як головного суб'єкта поточних і перспективних змін. Останнє десятиліття існування Радянського Союзу було досить суперечливим. З одного боку, існував запит на проведення певних реформ, а з іншого – в багатьох сферах зберігалася економічна, ідеологічна, соціокультурна стагнація та реакція. В такій суперечливій обстановці змінювалася і система освіти, формувалися нові підходи, яким не судилося втілитися через розпад СРСР. Одразу після здобуття незалежності Україна мала самостійно сформулювати власні пріоритети і перспективи розвитку національної освітньої сфери. Головна проблема, що піднімається в статті, полягає в тому, наскільки соціокультурні та економіко-політичні обставини останніх років існування СРСР вплинули на створення Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Автор звертає увагу на активне продукування нових знань, які здатні забезпечити соціально-економічний прогрес суспільства тому, що освіта є професійним та соціальним захистом для людини. Створення національного ефективного простору освіти з метою конкурентоспроможності у глобалізаційних світових процесах. Соціокультурні передумови стали значними змінами у житті суспільства та націотворення. Відбулося розширення потреб в індивідуальному та особистісному розвитку людини завдяки економічним та політичним трансформаціям, поширенню інтеграційних та глобалізаційних процесів у світі, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Автор розглядає економічні фактори, а саме, руйнування економіки у зв'язку з переходом на ринкові принципи господарства та зростання випуску фахівців при зниженні якості освіти, що в свою чергу не відображало потреб економіки. Це стало поштовхом до падіння престижності праці кваліфікованих фахівців та призвело до небажання молоді обирати технічні спеціальності, через незабезпечення комп'ютерного фонду, застарілої матеріальної бази та ін.

Ключові слова: людина, освіта, культура, Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), соціокультурні передумови, економіко-політичні передумови, трансформація освіти.

Актуальність проблеми. Проголошення незалежності України поставило низку завдань, першочерговими серед яких стали створення та розбудова нової української держави, відродження культури, встановлення конструктивних зв'язків на міжнародній арені, формування української людини. Духовне відродження народу – головного суб'єкта поточних і

перспективних змін – визначалось у якості ключового завдання новітнього українського поступу. Зрозумілим було й те, що основним чинником його вирішення є освіта, очищення від нашарувань тоталітарного минулого й створення національної системи якої постало як питання державного значення. Цю функцію взяла на себе «Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)), розроблена колективом освітян-патріотів й прийнята першим з'їздом педагогічних працівників України (1992 р.) З нашої точки зору, в першу чергу заслуговують уваги економічні, політичні та соціокультурні передумови створення цієї Програми.

Мета статті. Розглянути соціокультурні та економіко-політичні передумови створення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») як етап реформування галузі освіти після розпаду СРСР.

Виклад основного матеріалу. Політичні передумови створення Програми визначались доленосними суспільно-політичними змінами – розпадом СРСР, проголошенням незалежності України та вибором демократичного шляху розвитку молодій державі. Існуюча на теренах України система освіти не могла задовольнити вимог, що постали перед нею в умовах становлення української державності, відродження української нації передусім через невідповідність змісту і структури освіти запитам особистості, потребам суспільства та держави. Втім новостворена держава мала будувати власну систему освіти не на порожньому місці. В ході різних за масштабами радянських реформ у СРСР, куди входила Україна, було створено державну систему освіти, яка напередодні перебудовних процесів досягла значних результатів. Серед них: забезпечення рівного доступу до здобуття освіти; зростання мережі загальноосвітніх шкіл; збільшення обов'язкової тривалості загальної освіти (від 7-річної до 8-річної, до 10–11-річної середньої школи; від 3-річної до 4-річної початкової школи); створення системи підготовки учнів до життя, професійної діяльності; фундаментальність освіти; реалізація обґрунтованої системи виховання.

Разом з тим, радянська система освіти мала й негативні риси:

державний монополізм в управлінні школою, її авторитарний і політичний характер; перенасичення змісту освіти й виховання комуністичною ідеологією; однотипність навчальних закладів, планів, форм і методів педагогічного процесу; вилучення національної складової з освіти і здійснення її системної русифікації [2, с. 17]. Ілюстрацією останнього є той факт, що в середині 1980-х рр. в Київському університеті менше третини природних і половини суспільно-гуманітарних дисциплін викладалося українською мовою, в фондах київських бібліотек література українською мовою становила чверть [11, с. 313].

Головною особливістю радянської освіти була доцентрова тенденція організаційно-управлінських структур у дії (тенденція руху інструкцій, вказівок, рекомендацій із центру і одночасно орієнтація регіонів на норми, перспективи центру). Усі 70 років існування СРСР особливе значення надавалося втягуванню в тоталітарний простір управління всіх регіонів, національних республік, країв, що забезпечило досягнення по суті політичної мети – створення єдиного освітнього простору [14, с. 83].

Політичний розпад, що стався в грудні 1991 р., стимулював розвиток тенденцій до самоутвердження, самовизначення, спрямованих переважно на самообмеження. Потреба формування національних просторів освіти країн колишнього СРСР, й України зокрема, відчувалась на тлі кардинальної зміни геополітичного балансу сил у світі і розпаду біполярної моделі міжнародних відносин, що знаменувалась «відмовою людства від таких форм організації життя, як тоталітаризм і авторитаризм, подолання зневаги до особистості, її свободи та демократичних цінностей», а також конструктивним процесом динамічного утвердження «демократичних форм організації влади й управління, підйому авторитету особистості, толерантної взаємодії народів, держав і культур у відкритому й прозорому міжнародному просторі» [1].

Розпад СРСР і утворення СНД супроводжувалися не лише розривом життєво важливих стійких зв'язків і зміною умов функціонування республік-держав, але й, що надзвичайно важливо, змінилася вся система їх взаємодії

як суб'єктів. Надзвичайно актуально поставали питання встановлення відносин між Росією й іншими пострадянськими республіками, формування національної ідентичності, питання національної безпеки [14, с.83], й загалом «утвердженням України не лише як локальної, але й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання підростаючого покоління» [1].

В Україні з'явилася можливість формувати і розвивати національний простір освіти без керівництва «старшого брата», на свій розсуд будувати свою модель освіти та інтегруватися або в європейський освітній простір, або в загальний освітній простір СНД. Й хоча на першому етапі домінував процес встановлення відносин між Росією й іншими пострадянськими республіками, Україна доволі швидко переорієнтувалася на європейській освітній простір.

Серед економічних факторів ключову роль відгравала руйнація планової економіки та перехід на ринкові принципи господарства. Екстенсивний шлях розвитку економіки в СРСР супроводжувався безперервним, в деякій частині необґрунтованим, зростанням випуску фахівців при зниженні якості освіти. Плани підготовки фахівців на заході СРСР не відображали потреб економіки, формувалися на основі необґрунтованих штатного розкладу і заявок міністерств. Існуюча практика використання фахівців була пов'язана з низькими їх заробітної плати, абсолютно недостатньою її диференціацією залежно від якості та складності роботи. Падіння престижу праці фахівців, особливо інженерів, призвело до зниження тяги молоді до технічної освіти, відповідальності за навчання. Окрім того, станом на початок 1990-х внаслідок недостатніх асигнувань серйозно застаріла матеріальна база вузів, абсолютно незадовільним було забезпечення комп'ютерами, аудиторіями, бібліотеками, гуртожитками [13, с. 163].

Таким чином, на початку 1990-х рр., коли в Україні на тлі руйнації планової економіки закладались основи ринкового господарства увесь світ

повною мірою відчував виклики глобалізації, постіндустріального, інформаційного суспільства, у якому зменшується роль матеріальних товарів і послуг, й зростає значення «інтелектуального потенціалу», а здатність нації підтримувати сучасну й ефективну систему освіти, підвищувати інтелектуальний компонент робочої сили шляхом навчання стає критично важливою для конкурентоспроможності [6, с. 28].

Виклики інформаційного суспільства не могли минути пострадянські країни, які ставали часткою світової економічної системи. Прийшло розуміння того, що сучасні проблеми економічного розвитку пов'язані, насамперед, з інтелектуалізацією праці, наданням найвищого пріоритету процесам продукування нових знань, які здатні забезпечити соціально-економічний прогрес суспільства. Тому головною стратегією пострадянських держав, й Україна не є виключенням, стало створення ефективного національного простору освіти з метою конкурентоспроможності у глобалізаційних світових процесах [14, с. 84].

Й нарешті, соціокультурними передумовами для створення Державної національної програми «Освіта» стали значні зміни у житті суспільства та потреби націотворення. Будучи закономірним наслідком значних політичних та економічних трансформацій, поширення глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі, бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, вони істотно розширили потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини, про які не могло бути й мови за часів СРСР.

Характерні риси освітнього простору СРСР – страх перед системою (перед представником системи) і нетерпимість до будь-якої точки зору, що не збігалася з офіційною; войовничість до людей з «іншого» світу й одночасно байдужість до всього сущого як казенного і чужого; націленість на формування дисциплінованих і відданих державі членів соціуму, професіоналів у певній галузі суспільного життя разом з одночасною невідповідністю справжнім інтересам вихованців, що призводило до їх конфлікту та відставанню від вимог соціального розвитку; ворожість до

людини і людяності, гуманізму і моральності, нарешті, приниження людини, зведення її до поняття «гвинтика» у великому державному механізмі [14, с. 81-82] не могли більше детермінувати розвиток особистості.

У останні роки існування СРСР стало зрозуміло, що учням та студентам не вистачає самостійного творчого мислення, диференційованого навчання, належних умов для індивідуальної і самостійної роботи. Як наслідок випускники інженерно-технічних, сільськогосподарських, економічних вузів в значній мірі були не готові до створення і використання техніки і технологій нового покоління, управління виробництвом. Випускники медінституту часто не могли кваліфіковано поставити діагноз і забезпечити правильне лікування. Не відповідала елементарним вимогам якість навчання і за іншими спеціальностями. Падіння якості навчання супроводжувалось зменшенням оплати праці фахівців з вищою освітою, що змушувало багатьох інженерів працювати на робочих посадах. Вища освіта переставала виконувати функцію соціального ліфта. Отже, спотворення професійної структури, розрив з ринком праці, недостатня зарплата фахівців приводили до зниження освітньої та трудової мотивації, відтоку фахівців в інші сфери і невиправданої витрати державних коштів [13, с. 163-164].

Натомість в умовах постіндустріального суспільства саме освіта слугує людині соціальним і професійним захистом, оскільки дозволяє швидко адаптуватися до миттєвих змін, сприймати нестандартні ситуації і приймати нестандартні рішення, розумітися у динамічних процесах глобалізованого, інформаційного світу, критично оцінювати набутий досвід, знаходити сили для подальшого розвитку і самовизначення. Саме освіта дозволяє стати кожному самодостньою особистістю, адже, розвиваючи розум і душевні сили людини, дає змогу замислитися не тільки над вирішенням особистісних і професійних проблем, а й зрозуміти перетворення, що відбуваються у суспільстві, стати їх активним учасником [12, с. 8]. Система освіти, яку Україна успадкувала від СРСР, не могла задовільними ці потреби. Вона не була здатна сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному

рівнях розуміння людини як найвищої цінності, виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому світі, зростаючої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності [7, с. 8].

В умовах, коли у більшості країн світу здійснюється перехід від усталеної адаптаційної освітньої моделі до моделі інноваційної, спрямованої на розвиток здібностей людини, її інноваційного мислення, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу [10, с. 15], Україна не може залишитись на узбіччі цивілізаційних змін.

Окрім того, у пошуках перспектив розвитку ефективного національного простору освіти країни колишнього СРСР звернулися до національних джерел, ідеалів народної педагогіки, спадщини національної педагогічної класики, етнокультурних традицій. У них відбувається актуалізація національних компонентів, де особливе місце займають культура і мова. Із здобуттям незалежності перед Україною постало завдання творення особистості, яка усвідомлює свою належність до української нації, сучасної європейської цивілізації, збереження і продовження української культурно-історичної традиції; виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, державної мови та мов національних меншин, історії і культури всіх національностей, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин [9, с. 85]. Окрім того, національний характер освітнього простору країн колишнього СРСР, й Україна не є виключенням, створюють також культурно-історичні традиції, звичаї, обряди, мораль, релігія. Усе те, що контролювалося комуністичною ідеологією і викликало небезпеку при вихованні радянської людини [14, с. 85].

Як справедливо зазначає Г. Сичкаренко, уявлення про те, що радянська освітня система давала якісну освіту і відповідала завданням суспільства, не має відношення до останнього періоду існування СРСР [13, с. 165]. Втім зростаючі проблеми в галузі освіти усвідомлювались ще за часів існування

СРСР, наслідком чого стали освітні реформи наприкінці 80-х–на початку 90-х рр. минулого століття.

Зокрема, в УРСР на тлі союзної реформи загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. була проголошена «згори» дійова перебудова освіти під впливом громадсько-педагогічного руху. Варто відзначити, що сам термін «перебудова» уперше був використаний в урядовому документі, що був розроблений для вищої школи, й потім став головним визначенням епохи, означаючи спробу радикального перетворення всього суспільства.

Перебудову освіти вже у 1980-х пов'язували з втіленням в життя принципів демократизації, деуніфікації, деідеологізації, національного характеру освіти. Реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. була націлена на подолання ряду «негативних явищ, серйозних недоліків і упущень» накопичилися в діяльності радянської школи. Планувалося поліпшити структуру освіти, істотно підвищити якість загальноосвітньої, трудової та професійної підготовки, більш широко застосовувати активні і технічні засоби навчання, цілеспрямовано реалізовувати принцип єдності навчання і виховання, забезпечити тісний зв'язок школи, сім'ї та громадськості. Від реформи очікувалось підвищення якості навчання і виховання, досягнення високого наукового рівня викладання, удосконалення навчальних планів і ліквідацію перевантаження учнів [8, с. 191].

Далі пішли автори Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» 1987 р., у якій вже було проголошено інтеграцію освіти, виробництва і науки; підняття якості підготовки; всебічний розвиток вузівської науки як найважливішого резерву прискорення НТП; поліпшення якісного складу науково-педагогічних кадрів; посилення ролі вищої освіти в підвищенні кваліфікації і перепідготовки фахівців; технічне переоснащення і вдосконалення управління вищою освітою і тощо. У документі були відображені всі аспекти вищої освіти, світові тенденції розвитку, що сприяло впровадженню в вузах модульно-рейтингової системи, залучення

позабюджетних коштів, переходу на госпрозрахункові, договірні відносини з виробництвом. Вводилися атестація вузів, викладачів, студентів, процеси демократизації і гласності, зокрема, виборність ректорів і студентське самоврядування [13, с. 163].

Наприкінці 80-х рр. Міністерство народної освіти УРСР здійснювало перебудову освіти у контексті Закону про мови в УРСР (1989), Декларації про державний суверенітет (1990) з метою створення національної системи освіти за такими напрямками: розробка національного освітнього законодавства; відродження української школи, відновлення національного компонента у змісті освіти [2].

З проголошенням суверенної української держави (1991), саморозпуском КПРС, розпадом СРСР стали можливими демократичні зміни, тобто відмова від уніфікації, ідеологізації, русифікації в галузі освіти; розробка національної системи освіти, відмінної від загальносоюзної; здійснення національної шкільної реформи. У цей час розробляється Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України (1990); Закон України «Про освіту» (1991). У останньому освіта проголошувалася «пріоритетною сферою соціально-економічного розвитку суспільства на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між народами» [5, с. 3].

Висновки. Таким чином, окреслені вище економічні, політичні та соціокультурні фактори разом із спробами пошуку на заході СРСР «шляхів реформування освіти на базі досягнень, що були, але при чіткому пануванні тенденцій, що спрямовані на зміну застарілих парадигм, розповсюдження нового педагогічного досвіду і розширенні варіативності освітніх структур» [14, с. 85] суттєво розширили потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Як наслідок на початку 90-х рр. XX ст. в Українській незалежній державі існувала нагальна необхідність побудови основної стратегії розвитку системи освіти. Існуюча в Україні система не могла задовольнити вимог, що постали перед нею в умовах становлення

української державності, відродження української нації. Спостерігалася невідповідність змісту і структури освіти запитам особистості, потребам суспільства та світовим досягненням у царині освіти; знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної праці; за бюрократизованості всіх ланок системи освіти [3, с. 14-15]. Документом, який визначив стратегію і основні напрями розвитку освіти України у ХХІ ст., стала Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)»[4], затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. Продовженням даного дослідження має стати аналіз змісту, цілей та результатів виконання Програми.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – №3. – С. 6-12.
2. Березовська Л. Реформування шкільної освіти в умовах державотворення (початок 90-х років ХХ ст.) / Лариса Березовська // Молодь і ринок. – 2011. – №6 (77). – С. 17-21.
3. Бондар Д.М. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") та її роль у реформуванні управління системою вищої освіти в Україні (історико-педагогічний аспект) / Д. М. Бондар // Збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 17 (2). – С. 14-19.
4. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
5. Закон України "Про освіту" // Законодавство України про освіту: зб. законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – С.3-27.
6. Земляная Т. Б. Россия в мировом образовательном пространстве: информационно-аналитический материал / Т. Б. Земляная, О. Н. Павлычева – М.: ИНИПИ РАО, 2011. – 141 с.
7. В. Кремень. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Кремень // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – С. 7-8.
8. Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года/ А.В. Овчинников // Пространство и время. – 2014. – № 4 (18). – С. 190-194.
9. Огнев'юк В. Реформування як сутнісна характеристика сучасної освіти / Віктор Огнев'юк // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. – К. : ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – С.61-106.
10. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. – К.: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – 460 с.
11. Політична історія України ХХ століття: у 6 т. Т. 6. Від тоталітаризму до демократії (1945-2002) / О. М. Майборода та ін. – К.: Генеза, 2003. – 696 с.
12. Сисоева О. С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / О.С. Сисоева, Н.Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
13. Сичкаренко Г.Г. Программа перестройки высшего образования в СССР и в Украине / Г. Г. Сичкаренко // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 8 (75). – С. 162 – 165.
14. Якимчук О. Філософсько-психологічні підвалини освітнього простору тоталітарного суспільства / Оксана Якимчук // Вища освіта України. – 2015. – № 1 (14). – С. 81-86.

References

1. Andryushchenko V. Pedagogy of the Spirituality: A Look beyond the Level of the Succeeding // Informational Resource: <http://www.npu.edu.ua/>

2. Buryak V.V. Formation of the modern worldview and relevance of the noosphere thinking / Image of a man of the future: Whom and How to educate in the younger generations: a collective monograph / Ed. O.A. Bazaluka - Kiev: Skif Publishing House, 2012. - Vol. 2. - p. 106 - 111
3. Beh I. Dukhovni tsinnosti yak nadbannya particular / I. Beh // Ridna school. - 2012. - № 1-2. - p. 9-12.
4. Brodetskaya Yu. Yu. Practices of Deformation of the Integrity of Social Reality: Objectification of Desires as a Legacy of Civilizational Progress / Yu. Yu. Brodetskaya // Anthropological vimiri phylosof
5. Voronkova V.G. Formation of a new worldview, a new man, a new society of the future / Image of a man of the future: Whom and How to educate in the younger generations: collective monograph / Ed. O.A. Bazaluka - Kiev: Skif Publishing House, 2012. - Vol. 2. - p. 134 - 152
6. Gavrov, SN, Asher, T. The Crisis of the Globalizing World and the Transition to a Planetary Culture // New Civilization. Interdisciplinary scientific practical collection. Samara: Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2007. - p. 170 - 182
7. Greshilova I. A. The Phenomenon of Continuing Education: Philosophical and Anthropological Aspect // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities research. The scientific journal 2018. - № 2 (19). - P. 11 - 14.
8. Gritsanov A.A. Abulia. // Newest Philosophical Dictionary / Comp. A.A. Gritsanov. Minsk: Ed. V.m. Skakun, 1988. - 896 p.
9. XXI century: peace between past and future. Culture as a backbone factor of international and national security / Under scientific ed. O.P. Lanovenko. Kiev: Stylos, 2004. - 572 p.
10. Delors J. Education: hidden treasure. - UNESCO, 1996. - 37 p.
11. What education is valuable for us? Materials "round table". // Questions of Philosophy, 2018. - № 6. - P. 34–58.
12. Komensky Ya.A. General advice on the correction of human affairs. Human kind, and above all scientists, believers and those in power in Europe // Information resource: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st015.shtml>
13. Kostenko S.S. Education is a process of socialization with a vital affirmation. // Philosophical Sciences, 2007. - № 5. - p. 137 - 148.
14. Kudin V.A. Education is the basis of social and social progress. Problems of the prospects for the formation of the national humanitarian and technical elite. Zbirnik naukovih Prats. / For the editorship of OG Romanovskogo. Vip 3 (7). - Kharkiv: NTU "KhPI", 2004. - p. 66-77.
15. Kudin V.A. Thinking. - Ed. 2nd, supplemented. - Kharkov: NTU "KPI", 2006. - 356 p.
16. Lebedev S. Innovation and creativity as signs of the creative work of a reformer // Entrepreneurship. 2016. No. 2. P. 136-144.
17. Losev A.F. Daring spirit: monograph. M.: Politizdat, 1988. - 366 p.
18. Mayer B.O. Epistemological aspects of the philosophy of education. - Novosibirsk: Izd. NGPU, 2005. - 213 p.
19. Miller V.I. Civilization as a category of social philosophy: dissertation for the academic title of doctor of philosophical sciences: 09.00.11 / Ur. state un-t them. A.M. Gorky. - Ekaterinburg, 2004. - 42 p.
20. Mikeskina L.A. Dialogue of cognitive practices. From the history of epistemology and philosophy of science. M.: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2010, - 575 p.
21. Mishchenko V.I. Understanding as a strategy of educational philosophy / V.I. Mishchenko // Actual Nutrition of Science and Science: ST. sciences. Art., materi V mizhnar. science-practical. conf. 10 -11 leaflets. 2017 r. / National Academy of National Guard of Ukraine. - H.: HOGOKZ, 2017. - p. 296 - 305.
22. Mishchenko V.I. Openness to the world as a condition of spirituality and source of creativity / V.I. Mishchenko // Philosophy in the State of the Day: Mother of the Nauk-Practical Seminary, 17-18 leaf fall, 2017 p. // Ed. count I'M IN. Tararoev, A.V. Kipensky, L.V. Perevalova [ta i.]. - Kharkiv: "Point", 2017. - p. 92-95.
23. Mishchenko V.I. Technotronic society as a determinant of the spiritual appearance of a modern person / V.I. Mishchenko // Problems with the prospects for the formation of a national humane-technical elite [Text]: zb.nauk. Prats / ed .. OG Romanovskogo. - Vip. 48 (52). - Kharkiv: NTU "KhPI", 2018. - p. 199 - 203.
24. Moiseev N. N. Universum. Information. Society. M.: Sustainable Peace, 2001. 195 p.
25. Education, society, culture: Monograph / Nar. ukr Acad: Under. total ed. V.F. Sukhinoy. - Kharkov: LSA Publishing House, 2005. - 252 p.
26. Tarasov A.N. The theory of deconstruction as a philosophical and theoretical basis of the aesthetics of postmodernism // Philosophy and Society, 2009. - No. 1. - P. 174 - 187 /
27. Timoshenko I.I., Sosnin A.S. Motivation of personality and human resources. Kiev: Publishing House of Europe. University, 2002. - 576 p.
28. Ozhegov Dictionary of Explanation // Information resource: <http://slovarozhegova.ru>
29. Tomalintsev V.N. Man at the Turn of the Millennium. Paradoxes of spiritual development: Experience the phenomenon of sophistication in culture and creativity / V.N. Tomalintsev; St. Petersburg state un-t - SPb.: Publishing house of S.-Petersburg. Un-ta, 1999. - 109, [2] pp.;
30. Ursul A.D. The concept of advanced education // Bulletin of Higher Education, 2006. - № 7. - P. 28 - 33.
31. Feldstein DI Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the XXI century // Siberian teacher. 2013. - № 1. - P. 5–17.
32. Flier A.Ya. Culture of violence // New Civilization. Interdisciplinary scientific and practical collection. Samara: Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2007. P. 57 - 69.

33. N. Shapoval. The Destructiveness of Human Behavior: A Philosophical Analysis // The Bulletin of KhNU Imeni V.N. Karazina. Seria "Philosophy. Philosophy peripeti ". - Vipusk 57. - 2017. - p. 93 - 97.
34. Schweitzer Albert. Culture and ethics. / Per. with him. ON. Zakharchenko and G.V. Kolshanovsky. / General ed. and before. V.A. Karpushina. M. : Progress, 1973. - 344 p.
35. Scheler M. The position of man in space / M. Scheler; per. A. F. Filippova // The Problem of Man in Western Philosophy: Translations / Comp. and afterword P. S. Gurevich; total ed. Yu. N. Popova. - Moscow: Progress, 1988. - p. 31–95.
36. Sheremetyeva L.N. Philosophy of education as a method of humanizing the global world // Actual problems of social sciences: sociology, political science, philosophy, history: Coll. st. on mater. IX International scientific-practical conf. - Novosibirsk: SIBAK, 2012. // Information resource: <https://sibac.info/conf/social/ix/26699>
37. Steiner R. Theosophy. Source: <http://iknigi.net/avtor-rudolf-shtayner/1065-teosofiya-rudolf-shtayner/read/page-1.html>

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ЭКОНОМИКО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОБРАЗОВАНИЕ» («УКРАИНА XXI века»)

Якимчук О.

Формирование (создание) Государственной национальной программы «Образование» («Украина XXI века») автор рассматривает как один из важнейших этапов реформирования отрасли после распада СССР. Возникла большое количество первоочередных задач, по созданию и развития украинского государства, формирование украинского человека, возрождение культуры. Основной задачей стало духовное возрождение народа, как главного субъекта текущих и перспективных изменений. Последнее десятилетие существования Советского Союза было достаточно противоречивым. С одной стороны, существовал запрос на проведение определенных реформ, а с другой - во многих сферах сохранялась экономическая, идеологическая, социокультурная стагнация и реакция. В такой противоречивой обстановке менялась и система образования, формировались новые подходы, которым не суждено было воплотиться из-за распада СССР. Сразу после обретения независимости Украина имела самостоятельно сформулировать собственные приоритеты и перспективы развития национальной образовательной сферы. Главная проблема, которая поднимается в статье, заключается в том, насколько социокультурные и экономико-политические обстоятельства последних лет существования СССР повлияли на создание Государственной национальной программы «Образование» («Украина XXI века»). Автор обращает внимание на активное продуцирование новых знаний, которые способны обеспечить социально-экономический прогресс общества том, что образование является профессиональным и социальным защитой для человека. Создание национального эффективного пространства образования с целью конкурентоспособности в глобализационных мировых процессах. Социокультурные предпосылки стали значительными изменениями в жизни общества и нации. Произошло расширение потребностей в индивидуальном и личностном развитии человека благодаря экономическим и политическим трансформациям, распространению интеграционных и глобализационных процессов в мире, стремительного развития информационно-коммуникационных технологий. Автор рассматривает экономические факторы, а именно, разрушение экономики в связи с переходом на рыночные принципы хозяйства и рост выпуска специалистов при снижении качества образования, что в свою очередь не отражало потребностей экономики. Это стало толчком к падению престижности труда квалифицированных специалистов и привело к нежеланию молодежи выбирать технические специальности, из-за необеспечения компьютерного фонда, устаревшей материальной базы и др.

Ключевые понятия: человек, образование, культура, Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века»), социокультурные предпосылки, экономико-политические предпосылки, трансформация образования.

SOCIO-CULTURAL AND ECONOMIC-POLITICAL PRECONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE STATE NATIONAL PROGRAM “EDUCATION” (“UKRAINE XXI CENTURY”)

Yakymchuk Oksana

The formation (creation) of the State National Program “Education” (“Ukraine XXI Century”) is considered by the author as one of the most important stages of the reforming after the collapse of the USSR. There has been a large number of priority tasks for the creation and development of the Ukrainian State, the formation of the Ukrainian citizen, the revival of culture. The main task became the spiritual revival of the people, as the main subject of current and perspective changes. The last decade of the Soviet Union existence was quite controversial. On the one hand, there was a demand for certain reforms, and on the other – in many spheres, namely, economic, ideological, socio-cultural stagnation and reaction persisted. In such a contradictory situation, the system of education changed, and new approaches emerged, which were not destined to be realized due to the collapse of the USSR. Ukraine immediately had to formulate its own priorities and prospects for the development of the national educational sphere after gaining independence. The main problem which is raised in the article is how socio-cultural and economic-political circumstances of the last years of the USSR existence has influenced on the creation of the State National Program “Education” (“Ukraine XXI Century”). The author draws attention to the active production of new knowledge that can provide socio-economic progress of society because education is a professional and social protection for a person. Creation of a national effective education space for competitiveness in globalization processes. Socio-cultural background has become a significant change in society's life and nation-building. There was a growing need for individual and personal development of a person due to economic and political transformations, the spread of integration and globalization processes in the world, the rapid development of information and communication technologies. The author examines economic factors, namely, the economy destruction in connection with the transition to market principles of running a business and the growth of graduates in reducing the quality of education, which in turn does not reflect the needs of the economy. It became an impetus to the fall in the prestige of qualified specialists work and this led to reluctance of young people to choose technical specialties, due to the lack of a computer fund, outdated material base, etc.

Key words: person, education, culture, State national program “Education” (“Ukraine XXI century”), socio-cultural conditions, economic-political preconditions, transformation of education.

УДК 004.73:37.015.31

ORCID: 0000-0003-1689-6166

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

С.П. Шостя, методист відділу природничо-математичних дисциплін та технологій Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

У статті здійснюється аналіз поняття творчості у філософському, психологічному, педагогічному аспекті. Акцентовано увагу на тому, що висока динаміка процесів сучасного цифрового світу потребує від випускників закладів загальної середньої освіти творчої активності, що дозволить їм адаптуватися в сучасному цифровому суспільстві. Проаналізовано визначення «творчості», «творчого мислення» у фундаментальних довідниках.

Спрогнозовано, що в майбутньому можлива «ескалація творчості»: світ, у якому творчість буде доступною широкій аудиторії, і будь-хто зможе писати тексти, картини, складати музику і т.д. як відомі митці, бути майстерними дизайнерами і шукати нові форми творчого самовираження. У той же час зазначено, що саме завдяки сучасним можливостям ІКТ окремі «творчі продукти» можуть нести великі руйнації у світі.

Установлено, що навчальні програми закладів загальної середньої освіти багатьох країн спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої винахідливості і навиків взаємодії школярів. Розглядається питання застосування ІКТ як сучасного інструментарію творчої діяльності в освітньому процесі у закладах загальної середньої освіти нашої держави.

Ключові слова: творчість, творче мислення, інформаційно-комунікаційні технології.

Актуальність. Сучасність висуває до особистості все складніші вимоги щодо реалізації її професійної діяльності і, загалом, до реалізації нею своєї життєвої місії. Сьогодні саме творчість проголошується невід'ємною складовою успішної діяльності індивіда. В останні роки відбувається зростання кількості досліджень і експериментів, пов'язаних із дослідженням феномену творчості. Розвиток електронних мереж, цифрових сховищ культурної і наукової інформації відкриває простір для творчого мислення. Висока динаміка суспільних процесів сучасного українського суспільства потребує творчих особистостей в усіх галузях людської діяльності, тому проблема створення відповідних освітніх умов у закладах загальної середньої освіти є однією з найбільш актуальних і невідкладних у своєму вирішенні.

Утім, методи навчання творчості в інформаційному суспільстві залишаються поверхнево описаними, а застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як сучасного інструментарію педагогічної діяльності розцінюється амбівалентно: або як уповільнювач у розвитку здатностей до творчості, або як дивовижний засіб для формування творчого мислення і, відповідно, творчого світосприймання та творчого розв'язання проблем людського буття.

Шкоду і користь глобального проникнення ІКТ в освітній процес та його вплив на розвиток творчої особистості необхідно з'ясувати, це і є метою нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Питання розвитку творчого мислення засобами ІКТ не є новим, до нього зверталися у своїх роботах багато науковців. Зокрема, С. Пейперт виявляє антропологічні смисли використання комп'ютера, який може розв'язати питання переструктурування інтуїції, що склалася в ході еволюції пізнавальних здібностей, продовжити цю еволюцію, впливаючи на пізнавальні здібності, сприяти виробленню нового типу мислення [1]. А.В. Анісімов здійснює спробу застосування теорії алгоритмів, властивих рекурсивним методам, для аналізу і формалізації творів – як наукових, так і художніх, включаючи художню і музичну творчість. На основі концепції алгоритмічного аналізу висвітлює творчість людини і природні процеси. Детально обговорює поняття інформатики та її застосування в галузях мистецтва [2]. О.О. Зенкін пропонує методи інтенсифікації наукової творчості за допомогою використання можливостей інтерактивної комп'ютерної графіки [3]. Кен Робінсон [4] у своїй концепції навчання творчості наводить приклади, де комп'ютерна техніка є неймовірно ефективним інструментом для вивчення інших дисциплін і активно спонукає дітей до творчості.

Мета статті. Вітчизняні науковці майже не торкаються проблем взаємодії творчого потенціалу культури, технологічного розвитку нації та динаміки творчої обдарованості. Але найменш вивченою у роботах

вітчизняних науковців залишаються питання використання технологічних ресурсів для трансформації освіти. У закладах загальної середньої освіти нашої країни цифрові пристрої в основному використовуються для навчання певним технічним навикам, але для розвитку творчого потенціалу масово не залучаються. Існують протиріччя у вимогах суспільства щодо творчої та активної особистості і недостатньою науковою обґрунтованістю педагогічних умов, засобів, критеріїв виховання такої особистості; між необхідністю формування і розвитку творчого мислення школярів у сучасному цифровому просторі і відсутністю програм, що забезпечують масовість розвитку творчого мислення із використанням засобів ІКТ. Тому надзвичайно актуальним є завдання філософії освіти щодо визначення дійсних можливостей освіти в сучасних стратегіях модернізації суспільства, ефективності впливу інформаційно-комунікаційних технологій на формування творчого мислення та розвиток творчості особи, зокрема її життєвого ресурсу.

Виклад основного матеріалу. Питання творчості, творчої діяльності постійно привертає до себе увагу дослідників. Творчість вивчається у загальнофілософському аспекті, психологічному, педагогічному та багатьох інших. І в кожному з цих аспектів розкриваються ті чи інші сторони цього феномену, оскільки він являє собою багатогранне явище. Проаналізуємо визначення «творчості» у найфундаментальніших довідниках.

Термін «творчість» у «Філософському енциклопедичному словнику» розглядається як «діяльність, що породжує щось нове, чого раніше не існувало» і є предметом психологічних і філософських досліджень [5]. У «Новій філософській енциклопедії» творчість трактується як «категорія філософії, психології і культури, що виражає собою важливий сенс людської діяльності, що формує різноманіття людського світу в процесі культурної міграції». «Ключовими словами, що відноситься до даної групи, є обдарованість, оригінальність, фантазія, інтуїція, натхнення, технічний винахід, наукове відкриття, твір мистецтва» [6]. У філософському словнику

Н. Хамітов та С. Крилова творчість описують як «діяльність, у якій відбувається поява принципового нового в людській культурі. Принципово новим є результат розв'язання протиріччя, тому творчість можна визначити як усвідомлене розв'язання протиріч, що стали на шляху розвитку людини і її світу ...» [7, с. 159].

У різні епохи на перший план висувалися різні аспекти творчості: об'єктний, інформаційний, комунікативний, процесуальний, особистісний. У Сучасному філософському словнику описано, що «в архаїчних і традиційних суспільствах творчість і поєднане з ним створення нових якостей буття розглядалося як здатність небагатьох людей і часто переслідувалося, поскільки це розглядалося у протиріччі із загальноприйнятим укладом життя, традиціями і світорозумінням. Підвищена увага до проблеми творчості у суспільстві і в філософії формується в новий час у зв'язку з наростаючою індустріалізацією європейських країн і супутніми промисловому росту тенденціями модернізації техніки, науки, мистецтва, освіти, побуту і т.д. У свідомості суспільства творчість пов'язується з ідеєю прогресу і найчастіше з її кількісною інтерпретацією... » [8, с. 704]. Тому з огляду на визначені тенденції розвитку суспільства пріоритетом для держави є виховання людини інноваційного типу мислення.

У психології, як наведено у Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів, творчість трактується «як психологічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи, по суті, культурно-історичним явищем, має і психологічний аспект – особистісний і процесуальний. Припускає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [9, с. 539]. У Психологічній енциклопедії (2006 р.) запроваджено «творчість комп'ютерну» «як вид творчої діяльності людини, що реалізується за допомогою комп'ютера» [10, с. 353]. Зауважимо, що саме розробка і

вдосконалення цифрових пристроїв і програмного забезпечення звільняють людину від рутинної роботи і значно збільшують її творчі можливості, спрямовані на постановку та розв'язання принципово нових проблем, що є складовою наукової, технічної, художньої та інших видів творчості.

У педагогіці за визначенням С.У. Гончаренка «творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх рівнях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [11, с. 326].

Отже, підсумовуючи існуючі визначення, приходимо до висновку, що творчість – діяльність, що породжує нове, термін «творчість» служить програмним гаслом, що виконує стимулюючу і інтегративну функцію в науковому дослідженні, що не досяг строгості наукового поняття.

Аналогічно можна нарахувати чимало визначень поняття творчого мислення. У психологічному словнику читаємо: «Мислення творче – один з видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності по його створенню. Ці новоутворення стосуються мотивації, цілей, оцінок, смислів...» [12, с. 226]. Дж. Гілфорд розглядає творче мислення як «один із видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в процесі самої пізнавальної діяльності з його створення» [13, с. 297]. Одним із основних компонентів творчого мислення є образне мислення, уява. Не випадково в науці так широко застосовується метод уявного експерименту. Згідно з концепцією М. Вертгеймера продуктивне мислення починається і функціонує у розв'язанні проблемної ситуації, творчі можливості розвиваються у процесі розв'язування задач-

проблем [14]. Отже, дослідники виділяють таку ключову ознаку творчого мислення, як здатність утворювати нові поєднання ідей, що відповідають тій чи іншій меті.

Розглянемо питання застосування ІКТ як сучасного інструментарію творчої діяльності при формальному навчанні, що складається з трьох основних елементів: навчальної програми, викладання і оцінювання.

О’Доннелл та Міклетвайт (ODonnell and Micklethwaite) розглянули навчальні програми закладів загальної середньої освіти 16 розвинених країн Америки, Європи і Східної Азії, визначаючи місце мистецтва та творчості в освіті [15]. Вони виявили, що творчість включена на різних рівнях освіти, принаймні з перших років освітнього процесу через початкову освіту для більшості країн. У Канаді "творче мислення" визначено як один із 6 навиків [там же, с. 8]. У Південній Кореї національна навчальна програма визначає освічену людину як «здорову, незалежну, творчу та моральну» [там же, с. 33]. У Франції школи мають розвинути у дітей «смак до творення» [там же, с. 14]. У Німеччині увага початкової освіти зосереджена на розвитку «творчих здібностей дітей» [там же, с. 20]. У Нідерландах один із принципів, на яких ґрунтується початкова освіта, є «творчий розвиток» [там же, с. 38]. У Японії шкільна програма передбачає розвиток творчості з часів Другої світової війни. Японська національна рада з питань реформування освіти (NCER) визначила розвиток творчості учнів як найважливішу мету освіти для XXI-го століття [там же]. Відповідно до основної навчальної програми Сінгапуру творчість є одним з восьми основних навичок та цінностей, які повинна формувати школа [там же, с. 45].

Як бачимо, навчальні програми багатьох країн спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої винахідливості і навиків взаємодії в умовах прискорення темпів розвитку, різкої зміни ціннісних орієнтацій в культурі, порушенням принципу когерентності між традиціями як способу збереження соціокультурного досвіду та інноваціями.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що

прийнятий в Україні у 2011 році, про завдання формування творчих здібностей, розвитку творчого мислення, творчого потенціалу, творчих вмінь знаходимо майже в усіх освітніх галузях: «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Математика», «Природознавство», «Мистецтво», «Технології», але завдання «розробляти і реалізовувати творчий проект з використанням інформаційно-комунікаційних технологій» знайшло своє втілення лише у технологічному компоненті галузі «Технології» [16, с. 60].

Отже, Новій українській школі належить засвоїти кращий досвід інших країн, і прикласти всіх зусиль, щоб впевнено у майбутньому заявляти, що Стандарт освіти «працює на розвиток інноваційності в школі, зокрема за допомогою ІКТ, що передбачає створення достатнього простору і можливостей для творчості учнів та взаємодії їх між собою та із глобальним світом» [17, с. 8]. Серед 10 ключових компетентностей Нової української школи акцентуємо увагу на інформаційно-цифровій, яку передбачається включити у зміст всіх навчальних предметів, і яка, маємо сподівання, вплине і на зміну навчальних траєкторій учнів від комунікативних до творчих, і допоможе розкривати можливості кожної дитини у творчому середовищі.

Перші спроби дослідження «комп'ютерної творчості» знаходимо у роботі Клода Шеннона [18]. Учений у 1950 році, систематизувавши принципи англійської граматики, склав кілька речень, використовуючи комп'ютерну техніку. Ще в 1960-х роках Дуглас Енгельбарт вважав, що комп'ютери можуть використовуватися для розширення способів мислення. Бачення Енгельбарта полягало не тільки в автоматизації процесів, але і в збільшенні можливостей людини шляхом створення систем, що розширюють інтелект і творчість. У своїй роботі науковець описав систему, суть якої полягала в тому, що у парі людина-комп'ютер користувачу відводиться роль головного, творчої складової, а комп'ютер виступає лише в ролі помічника, підсилюючи природний інтелект людини [19]. У Джона Маккарті були інші погляди на роль комп'ютера – він хотів відтворити людський інтелект в електронному вигляді, заснувавши у 1960-х роках лабораторію штучного

інтелекту Стенфорда [20].

Сьогодні інтерес до творчості з точкою зору штучного інтелекту почав зростати. В останні роки проводяться дослідження та експерименти у сфері творчості та штучного інтелекту. З'являються програми, що можуть малювати, писати твори, створювати музику, проектувати об'єкти [21]. Якщо спробувати спрогнозувати розвиток цих тенденцій, то в майбутньому можлива «ескалація творчості»: світ, у якому творчість буде доступною широкій аудиторії, і будь-хто зможе писати тексти, картини, складати музику і т.д. як відомі митці, бути майстерними дизайнерами і шукати нові форми творчого самовираження. Для людини, яка не має ніяких особливих творчих здібностей, системи творчості відкривають безліч можливостей за вимогою освоїти будь-який творчий навик. У результаті подальшої такої ескалації, прогнозуємо, що творчість стане одним із засобів імперативного спілкування.

Поруч із тим існує і низка філософських і дидактичних проблем у цьому руслі. Як зазначає С.В. Лещев «інформаційно-комунікаційна технологічна революція трансформує відносини розуму з міфом, знаком, символом. З появою концепцій «внесення розуму в середовище», «нейрокомп'ютерного інтерфейсу», «штучного інтелекту» виникає нова топологія механізмів репрезентації і прийняття рішень, нові формули суб'єктивності, раціональності, розуму» [22, с. 426].

Звернімо увагу на позиції (думки) провідних науковців щодо ролі комп'ютерних технологій у освітньому процесі школи. Кен Робінсон зауважує, що «якщо ви хочете, щоб дитина, користуючись комп'ютером, виявляла креативність, її обов'язково треба навчити програмувати. ... Комп'ютер може бути неймовірно ефективним інструментом для вивчення інших дисциплін і активно спонукає дітей до творчості» [23]. Математик Марія Кло, президент Harvey Mudd College, вважає, що «кодування сьогодні є мовою творчості. Всі наші діти заслуговують шанс стати творцями, а не споживачами комп'ютерної науки». Програмування розглядається як цінний технічний набір творчих навичок, що необхідні для творчості, основи для

інновацій, винахідливості і лідерства, оскільки творчість є здатністю об'єднувати існуючі ідеї з новими рішеннями, підходами і концепціями. Велике коло дослідників намагається для наших допитливих і творчих дітей дати інструменти для становлення їхнього творчого начала, що здатні будуть вирішувати проблеми у цифровому світі. Відповідно до планів українського уряду [24] збільшено обсяг викладання основ алгоритмізації та програмування у школі. Це рішення буде безумовно мати вплив у майбутньому на всю систему освіти, оскільки програмуючи, учні мають можливість експериментувати, отримують знання з розв'язування складних задач і створюють програми самостійно. Можемо стверджувати, що комп'ютерні технології вносять радикальні зміни в структуру знань, оскільки дозволяють миттєво обробляти накопичені віками інформаційні ресурси. Брюс Нуссбаум, спеціаліст з інновацій, так характеризує зміни, що відбуваються сьогодні: «Відома нам Економіка Знань затьмарюється чимось новим – назовемо її Економікою творчості (Creativity Economy) ... Новий фокус професійної компетенції все більше зміщується у творчість» [25].

М.Н. Епштейн висловлює оптимістичні прогнози про гуманітарні науки і передбачає, що «філософія буде проектувати онтологію віртуальних світів, вихідні параметри їхнього буття, метрику їх часопростору, пізнавальні і ціннісні орієнтири. Логіка і психологія будуть розширювати можливості інтелекту та емоційної сфери, проектувати нові властивості штучного розуму. Естетика і поезика будуть окреслювати можливості нових художніх і літературних систем. Лінгвістика і семіотика розвиватимуть лексичну і граматичну систему мови і розширюватимуть семіосферу, створюватимуть нові знакові системи. Культурологія розроблятиме проекти нових культур і цивілізацій, в тому числі експериментальних і заснованих на взаємодії природного і штучного інтелектів» [26, с. 447].

Варто зауважити, що творчість переважно стереотипно асоціюється як позитивна діяльність. Проявом творчості є створення продукту, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю і, що важливо, може

бути використаний як на користь, так і на шкоду людині. Досить згадати антигероїв, які «творили» на зло людині. Сьогодні саме завдяки можливостям ІКТ окремі «творчі продукти» можуть нести великі руйнації у світі. І саме педагогіка як виховна система, що апелює до необхідності розвитку творчості як продуктивної людської діяльності, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, повинна попередити можливі деструктивні дії людини. Тому школа зобов'язана виховувати особистість, творчі продукти якої «повинні мати глибокі корені самоусвідомлення своєї сутності, місії, співвіднесених з сутністю і місією других людей і суспільства в цілому» [27, с. 156].

Вважаю за необхідне наголосити, що у світовому освітньому просторі немає узгоджених основ для оцінки розвитку творчості в закладах загальної середньої освіти та загальновизнаних інструментів оцінювання, спеціально розроблених для відстеження прогресу в учнів. Це і є одним із питань, що потребують глибоких наукових досліджень.

Висновки. Отже, школа має бути зорієнтована на виконання гуманістично-соціалізаційних функцій, тобто на підготовку учня до життя у високотехнологічному інформаційному суспільстві, повинна сприяти постійному нескінченному розвитку та творчій трансформації особистості, має перейти від стандартизованої освіти до виховання творчої індивідуальності, готової впоратися з викликами сьогоденного світу. ІКТ є одним із інструментів для розвитку творчого мислення школярів.

Список використаних джерел

1. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт – М. : Педагогика, 1989. – 221 с.
2. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия / Анисимов А. В. – Киев : Наукова думка, 1988. – 224 с.
3. Зенкин А. А. Когнитивная компьютерная графика / ред. Поспелов Д. А. – М. : Наука, 1991. – 192 с.
4. Робинсон, Кен. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / Кен Робинсон и Лу Ароника ; пер. с англ. О. Медведь. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 386 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В. Г. Панов – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010.
7. Хамітов Н., Крилова С. Філософський словник. Людина і світ / Н. Хамітов, С. Крилова. – К. : КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. – 264 с.
8. Современный философский словарь / Под общей ред. д. ф. н. профессора В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 864 с.

9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.
13. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 808 с. – (Словари).
14. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. Вступ. ст. В.П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
15. O'Donnell, S., & Micklethwaite, C. (1999). Arts and creativity in education: An international perspective.
16. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
17. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
18. Shannon, C. E. (1951). Prediction and Entropy of Printed English. *Bell System Technical Journal*. 30, 50-64.
19. Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework. Douglas C. Engelbart, Summary Report, Stanford Research Institute, on Contract AF 49(638)-1024, October 1962, 134 pages.
20. McCarthy, J., & Lifschitz, V. (1991). Artificial intelligence and mathematical theory of computation: papers in honor of John McCarthy. Boston, Academic Press.
21. Schorlemmer, M. and Smaill, A. (2015) Computational Creativity Research: Towards Creative Machines, Atlantis Press.
22. Лещев С. В. К феноменологии творчества: компьютеринг, интерпретация, цифрофизика / С. В. Лещев // Философия творчества: материалы Всероссийской научной конференции, 8-9 апреля 2015 г., Институт философии РАН, г. Москва / Под ред. Н.М. Смирновой, А.Ю. Алексеева. – М. : Интелл, 2015. – С 422-428.
23. Робинсон, Кен. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / Кен Робинсон и Лу Ароника; пер. с англ. О. Медведь. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 386 с.
24. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 8 квітня 2015 року № 338-р «Про затвердження плану заходів з підтримки розвитку індустрії програмної продукції на 2015 рік». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/338-2015-p>.
25. «Knowledge Economy as we know it»: Bruce Nussbaum. «Get Creative!». Bloomberg Businessweek. July 31 2005.
26. Эпштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. – М.; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.
27. Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема / А.Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156-162.

References

1. Peipert S. (1989). *Perevorot v soznanii: Deti, kompyutery i plodotvornyye idei* [Mind takeover: Children, computers and fruitful ideas]. Moscow: Pedahohyka [in Russian].
2. Anisimov, A.V. (1988). *Informatika. Tvorchestvo. Rekursiya* [Computer science. Creation. Recursion]. Kyiv: Naukova dumka [in Russian].
3. Zenkin A.A. (1991) *Kognitivnaya kompyuternaya grafika* [Cognitive Computer Graphics]. Moscow: Nauka [in Russian].
4. Robinson, Ken. (2016) *Shkola budushchego. Kak vyrastit talantlivogo rebenka* [School of the future. How to bring up a talented child]. Moscow: Mann. Ivanov i Ferber [in Russian].
5. Ilichev, L.F., Fedoseyev, P.N., Kovalev, S.M., & Panov, V.G. (Eds.). (1983). *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. Entsiklopediya [in Russian].
6. Stepin, V.S. (Eds.). (2010). *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia] (Vols. 1-4). (2nd ed., rev.). Moscow: Mysl [in Russian].
7. Khamitov, N., & Krylova S. (2007). *Filosofskiy slovnyk. Liudyna i svit* [Philosophic dictionary. Human and world]. Kyiv: KNT, Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
8. Kemerov, V.E. (Eds.). (2004). *Sovremennyy filosofskiy slovar* [Modern Philosophical Dictionary]. (3rd ed., rev.). Moscow: Akademicheskii Proyekt [in Russian].
9. *Psykhologichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv* [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms] (2009). Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
10. Stepanov, O.M. (Eds.). (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* [Psychological Encyclopedia]. Kyiv: «Akademvydav» [in Ukrainian].
11. Honcharenko, S.U. (1997.) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
12. Petrovskiy, A.V., & Yaroshevskiy, M.G. (Eds.). (1990). *Psikhologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. (2nd ed., rev.). Moscow [in Russian].

13. Shapar, V.B., Rossokha, V.E., & Shapar, O.V. (2006). Noveyshiyy psikhologicheskiy slovar [The newest psychological dictionary] (2nd ed., rev.). Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
14. Vertgemyer, M. (1987) Produktivnoye myshleniye [Productive thinking]. (S.F. Gorbova & V.P. Zinchenko, Trans). Moscow: Progress [in Russian].
15. O'Donnell, S., & Micklethwaite, C. (1999). Arts and creativity in education: An international perspective.
16. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1392 "On Approval of the State Standard for Basic and Comprehensive Secondary Education].
17. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity (2016) [New Ukrainian School: The basics of Educational Standard]. Lviv [in Ukrainian].
18. Shannon, C. E. (1951). Prediction and Entropy of Printed English. Bell System Technical Journal. 30, 50-64.
19. Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework. Douglas C. Engelbart, Summary Report, Stanford Research Institute, on Contract AF 49(638)-1024, October 1962, 134 pages.
20. McCarthy, J., & Lifschitz, V. (1991). Artificial intelligence and mathematical theory of computation: papers in honor of John McCarthy. Boston, Academic Press.
21. Schorlemmer, M. and Smaill, A. (2015) Computational Creativity Research: Towards Creative Machines, Atlantis Press.
22. Leshchev, S.V. (2015) K fenomenologii tvorchestva: kompyuting. interpretatsiya. Tsifrofizika [To the phenomenology of creativity: computing, interpretation, digital physics]. Smirnova, N.M., & Alekseyev, A.Yu. (Eds.), Filosofiya tvorchestva – Philosophy of creativity: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference (pp. 422-428). Moscow: Intell [in Russian].
23. Robinson, K., & Aronika, L. (2016). Shkola budushchego. Kak vyrastit talantlivogo rebenka [School of the future. How to grow a talented child]. (O. Medved, Trans). Moscow: Mann. Ivanov i Ferber [in Russian].
24. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 8 kvitnia 2015 roku № 338-r «Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z pidtrymky rozvytku industrii prohramnoi produktsii na 2015 rik» [The Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine from April 8 2015, № 338-p "On Approval of the Plan of Measures to Support the Development of the Software Products Industry for 2015"] Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/338-2015-p> [in Ukrainian].
25. «Knowledge Economy as we know it»: Bruce Nussbaum. «Get Creative!». Bloomberg Businessweek. July 31 2005.
26. Epshteyn, M.N. (2016). Ot znaniya – k tvorchestvu. Kak gumanitarnyye nauki mogut izmenyat mir [From knowledge to creativity. How the humanities can change the world]. Moscow; Saint Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ [in Russian].
27. Korol, A.D. (2013). Stereotip kak obrazovatel'naya problema [Stereotype as an educational problem]. Voprosy filosofii – Questions of philosophy, 10, 156-162 [in Russian].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

С.П. Шостя

В статье анализируется понятие творчества в философском, психологическом, педагогическом аспекте. Акцентируется внимание на том, что высокая динамика процессов современного цифрового мира требует от выпускников учреждений общего среднего образования творческой активности, что позволит им адаптироваться в современном цифровом обществе. Проанализированы определения «творчества», «творческого мышления» в фундаментальных справочниках.

Спрогнозировано, что в будущем возможна «эскалация творчества»: мир, в котором творчество будет доступным широкой аудитории, и любой сможет писать тексты, картины, сочинять музыку и т.д. как известные художники, быть искусными дизайнерами и искать новые формы творческого самовыражения.

Установлено, что учебные программы учреждений общего среднего образования многих стран направлены на развитие критического мышления, коммуникативных навыков, творческой изобретательности и навыков взаимодействия школьников. Рассматривается вопрос применения ИКТ как современного инструментария творческой деятельности в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования нашего государства.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, информационно-коммуникационные технологии.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE
DEVELOPMENT OF PUPIL'S CREATIVE THINKING

Shostia S.

In this article we analyse the notion "creativity" through the general aspects of philosophy, psychology, and pedagogy. We emphasize our attention on the fact that the high dynamics of the processes of the modern digital world requires high creativity from the graduates of general secondary education institutions, because this one allows them to adapt in the modern digital society. Nevertheless, methods of teaching creativity are not enough described. In particular, use of information and communication technologies (ICTs) as a modern tool for creative activity one may consider as ambivalent: as a barrier to creativity fostering or as an amazing super-tool for the creative thinking development and, accordingly, creative world perception and creative solution of the problems of human being. The question of application of ICTs as a modern tool of creative activity in formal education in institutions of general secondary education is considered.

It is projected that in the future "escalation of creativity" is possible: the world where creativity will be accessible to a wide audience, and anyone will be able to write texts, paintings, compose music, etc. as well-known artists, to be skilled designers and to look for new forms of creative self-expression. At the same time, it is noted that precisely with the help of the modern abilities of ICT some "creative products" can carry great destruction in the world.

It has been established that the curricula of institutions of general secondary education in many countries are aimed at critical thinking development, communicative skills, creative ingenuity and skills of student interaction. The issue of application of ICT as a modern tool of creative activity in the educational process in institutions of general secondary education of our state is considered.

It is noted that the school should be oriented towards preparing a student for life in a high-tech information society, should contribute to the constant endless development and creative transformation of the individual, should move from standard education to the education of creative personality, ready to cope with the challenges of today's world.

Key words: creativity, creative thinking, information and communication technologies.

УДК378.091.3:342.572]:37

ORCID 0000-0002-8704-1299

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУБ'ЄКТІВ ПРОЦЕСУ ЗАКОНОТВОРЕННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Н.М. Сімакова, здобувач НПУ імені М.П. Драгоманова

Нормативно-правове поле освіти формується як відображення реального освітнього процесу у свідомості всіх суб'єктів навчально-виховного процесу (через призму усвідомлення необхідного й того, що в ньому повторюється) та їх зусиллями. Ефективним цей процес буде тільки при наявності в суб'єктові високого рівня правової, філософської та загальної культури. На жаль, досить часто в процесі освітянського законотворення домінують особистості, які не мають досвіду та відповідної правової підготовки. Звідси – прикрі помилки, які зобов'язують переосмислення й доопрацювання вже прийнятих законів, додаткове проходження, здавалося б, вже освоєного. Формування правової культури суб'єкта законотворчого процесу є завданням державної ваги і значення. Зупинимось на цьому більш детально. Сучасна система підготовки суб'єктів законотворення в галузі освіти має відповідати потребам суспільства, а також трансформуватися відповідно світовим і національним тенденціям інноваційного розвитку освітнього простору. Продовжується пошук моделі підготовки управлінських кадрів в освітній галузі з поєднанням вітчизняних традицій і закордонного досвіду. Дослідник звертає увагу на формування управлінської культури суб'єктів законотворення як важливої проблематики тому, що майбутній законотворець в освітній галузі це фаховий управлінець з практичним досвідом та необхідними знаннями, який має розглядати педагогічно-освітянську діяльність як систему взаємопов'язаних елементів та вдосконалювати їх у правовий спосіб. Підготовка суб'єктів законотворення має бути спрямована на розвиток професійних якостей особистості та формування громадянина з світоглядно-ціннісними переконаннями, це забезпечить високий рівень патріотизму, правової і моральної культури, відкритість та інноваційність. У інформаційному суспільстві підготовка майбутніх суб'єктів процесу законотворення включає в себе вміння працювати з різноманітними базами даних, застосовувати підходи для розвитку освітньої сфери та креативність прийняття управлінських рішень. Зупинимось на цьому більш детально.

Ключові поняття: людина, освіта, культура, право, законотворення.

Актуальність проблеми. Проблема створення нормативно-правового поля освіти є складною, глибокою і багатоаспектною. Оскільки ж вона вирішується людьми, підготовка фахівців-законотворців є коли б чи не першочерговою. Така пріоритетність обумовлена тим, що саме якісні показники фахової підготовки майбутніх законотворців детермінують успіх процесу в цілому – реформування вітчизняної освіти.

Мета статті. Розглянути особливості фахової підготовки майбутніх суб'єктів процесу законотворення в галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. На переконання науковців, забезпечення результативності реформ, спрямованих на економічне зростання України та її інтеграцію у світове співтовариство вимагає якісних змін людського фактора, а також умов його відтворення. Розвиток продуктивних сил змінює роль інформації й знань в умовах переходу до суспільства постіндустріального типу, що неможливо без забезпечення інноваційного розвитку особистості. В такій ситуації висуваються нові вимоги до системи освіти, відтворення кваліфікованих кадрів, відповідно до потреб сьогодення. Система підготовки кадрів зазнає суттєвих змін під впливом не лише структурних зрушень, які відбуваються в Україні, але й загальних тенденцій постіндустріального суспільного розвитку. Для забезпечення відповідності потребам сьогодення, фахівці мають навчатися протягом всієї трудової діяльності. Ефективна організація відповідної системи підготовки кадрів, її фінансово-економічний механізм, форми і методи державного управління нею, підвищення ефективності її функціонування виступають ключовими проблемами, що потребують обґрунтування [1, с. 98].

Вочевидь, система підготовки суб'єктів законотворення в галузі освіти має відповідати потребам суспільства, адекватно трансформуватися згідно світовим та національним тенденціям інноваційного розвитку освітнього простору.

Майбутні фахівці освітньої сфери зможуть стати ефективними законотворцями у тому випадку, коли вони будуть розумітися на управлінні як окремих навчальних закладів, так і на закономірностях функціонування системи надання освітніх послуг в цілому. Саме тому для України є вкрай актуальною проблема підготовки менеджерів освіти, котрі будуть мати необхідні знання з державного управління, розумітися на існуючому законодавстві в цілому та в освітній сфері зокрема, мати відповідний рівень правової культури тощо.

Система підготовки менеджерів освіти увійшла у нашу систему освіти з

зарубіжних країн, зокрема з Франції, США, Великобританії та ін. Так, в американській практиці використовуються “програми розвитку керівників”, відбувається навчання управлінців за такими напрямками: короткотермінові та середньотермінові програми підвищення кваліфікації та перепідготовки; центри підвищення кваліфікації; за програмами шкіл бізнесу, освітніх центрів та консультативних пунктів, які розробляються спеціально за замовленням організації [2, с. 74-76].

У нашій державі, зокрема у Південноукраїнському національному педагогічному університет імені К.Д. Ушинського відбувається підготовка магістрів зі спеціальності “Управління навчальними закладами”. Підготовка менеджерів освіти за цією спеціальністю здійснюється згідно за галузевим стандартом: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП), за навчальним планом, розробленим кафедрою управління освітніми закладами та державною службою. У навчальному плані передбачено низку дисциплін гуманітарних і соціально-економічних циклів, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, а також дисципліни за вибором ВНЗ та вибором студента (спецкурси тощо) [3].

Як зазначає у цьому контексті Л. Бєлова, важливе значення для удосконалення системи підготовки кадрів управлінців освітньої сфери усіх рівнів має базовий освітній ступінь бакалавра, що почав здобуватися, починаючи з 2016, за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» на першому рівні вищої освіти. У грудні 2015 року завершено перший конкурсний відбір кандидатів до складу Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, яка є однією із форм спільної участі представників держави, роботодавців, навчальних закладів, наукових установ у розробці стандартів освітньої діяльності та стандартів освіти. Виші, які мають здійснювати підготовку фахівців за цією новою спеціальністю, почали напрацювання проектів освітньо-професійних програм у відповідності до Методичних рекомендацій Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та Національного Темпус/Еразмус + офіса у

рамках реалізації в Україні проекту «Тьюнінг» [4, с. 29].

Можна констатувати, що на сьогоднішній день в Україні продовжується пошук оптимальної моделі підготовки управлінських кадрів для освітньої галузі, яка б поєднала закордонний досвід та кращі вітчизняні традиції в цій царині. Реалізація цього завдання створить підґрунтя для фахової підготовки суб'єктів процесу законотворення в галузі освіти.

У контексті наведеного О. Штепа підкреслює, що в останні роки у зв'язку з посиленням вимог до керівників великої уваги надають спеціальній вузівській підготовці спеціалістів за дворічною програмою з присвоєнням випускникам ступеня «магістр ділового адміністрування», «магістр з менеджменту». Попри названі підходи і розроблювані на їх основі методики, досі не віднайдений механізм, який би дозволив ефективно проводити політику адаптації наявних зарубіжних схем і стандартів на користь нової якості освіти. На думку вищезначеної дослідниці, інноваційна схема розвитку управлінської освіти неможлива без участі держави (відповідних суб'єктів державного управління), яка покликана засобами закону і права забезпечувати умови для формування, становлення і реалізації самобутньої освітньої системи і створювати механізми, що стимулюють суспільну активність у напрямку розвитку національної системи освіти[5, с. 136–137].

Отже, набуття сучасних знань з управління освітньою сферою, розуміння логіки нормотворчого процесу у галузі освіти дозволить майбутнім суб'єктам законотворення комплексно уявляти існуючий алгоритм керування освітою та системно діяти для вирішення поставлених завдань, зокрема створення ефективної регулятивної бази для освітньої сфери.

Для вирішення вищенаведених завдань майбутній суб'єкт законотворення в галузі освіти має бути багатогранно розвиненою особистістю, носієм високого рівня професійної, правової, моральної, політичної, управлінської культур.

В цьому сенсі В. Мельник зауважує, що до важливих складових професійної підготовки менеджера освіти варто відносити:

1) правову культуру: знання базових законів, норм, правил, відомчих та інших нормативно-інструктивних документів, що регулюють діяльність навчального закладу;

2) психолого-педагогічну культуру: знання психології та педагогіки в інтересах навчання й виховання учнівського колективу, формування нових якостей в учнів; використання відповідних методів впливу на всіх учасників навчально-виховного процесу; налагодження комунікацій, ділового та міжособистісного спілкування;

3) управлінську культуру: знання теорії та процесів управління, їх закономірностей, властивостей, функціонування змісту, видів, форм і методів управлінської діяльності;

4) організаційну культуру: знання організаційних характеристик процесів управління, виявлення його учасників та їх взаємодія; попереднє проектування та всебічне впорядкування, чіткість, послідовність усіх видів та етапів управлінських дій; організація, класифікація та документування інформаційних потоків. На думку вищезначеного автора, висока культура майбутнього менеджера освіти є неодмінною умовою успішної управлінської діяльності. Досягти цього можна шляхом посилення професійної спрямованості навчального процесу, наближення навчальних завдань, які пропонуються студентам, до умов їх майбутньої професійної діяльності [6, с. 9].

Майбутній законотворець в галузі освіти це перш за все фаховий управлінець, який має необхідні знання та практичний досвід. Саме тому дослідники цієї проблематики наголошують на важливості (першорядності) формування управлінської культури суб'єктів законотворення. Зокрема Т. Пономаренко, до елементів управлінської культури відносить:

– стійкий світогляд, суттєвою частиною якого буде виступати система і диспозиція цінностей особистості, позитивна соціальна орієнтація, духовна культура, моральні якості;

– професіоналізм управління, отримання високої кваліфікації в галузі управлінської діяльності, що буде забезпечувати успіх у розвитку освіти на

основі поєднання інтересів замовників, власників, при пріоритеті замовників;

- психологізм управління, що передбачає уміння здійснювати психологічне забезпечення ефективної діяльності організації (закладу), персоналу, самого управлінця в ринкових умовах, бути фахівцем психологічного управління;

- правову компетентність, яка зумовлює оволодіння сукупністю обов'язкових для всіх соціальних норм, встановлених або санкціонованих державою для здійснення правомірного управління організацією;

- науковість управління, що дозволить досліджувати якості і особливості об'єкту вивчення, визначати його суттєві якості, зв'язки, використовувати фактори, що зумовлюють розвиток;

- знання щодо сучасних інформаційних систем і технологій, їх раціонального використання, а також практичні навички ефективного використання сучасних інформаційних технологій у процесі здійснення управлінської діяльності в організації [7].

Визначаючи особливості підготовки фахівців для освітньої сфери, варто погодитись з науковцями, які стверджують, що майбутнім менеджерам необхідно не оглядове ознайомлення з азами педагогіки і психології, а поглиблене вивчення соціальної психології і педагогіки в тісному взаємозв'язку з проблематикою людського капіталу. Система педагогічних понять і знань включає підсистему наукових знань про педагогічні основи мотивації (професійний інтерес); підсистему наукових знань про педагогічні основи управління і взаємодії в колективі; підсистему наукових знань про педагогічний аналіз інформації, її оцінку і прийняття рішень; підсистему наукових знань про комунікаційний процес; підсистему наукових знань про розвиток і контроль колективу організації[8, с. 53]. Майбутній управлінець та законотворець в галузі освіти має розглядати педагогічно-освітнянську діяльність як систему взаємопов'язаних елементів, бачити можливості їх вдосконалення у правовий спосіб.

З нашої точки зору, провідниками законотворчих змін у освітній сфері

мають бути ті педагоги, управлінці, науковці, які показали найкращі результати, стали лідерами освітнього процесу у різноманітних його вимірах. Виходячи з цього, система підготовки фахівців – майбутніх суб'єктів освітнього законотворення, має стимулювати прояв лідерських якостей та здорову конкуренцію ідей, програм, засобів щодо покращення навчально-виховного процесу в Україні як загальнодержавної проблеми.

Продовжуючи таку логіку С. Калашнікова стверджує, що реалізація освітніх реформ сьогодні має бути спрямоване на розвиток лідерства у системі освіти. Освітнє лідерство слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах як:

- лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів, студентів/учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків і стейкхолдерів задля розвитку освіти);
- лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери) [9, с. 109].

Розвиток та формування лідерських якостей майбутніх законотворців в галузі освіти базується на застосуванні різноманітних педагогічних прийомів й технологій серед яких одним з найефективніших є особистісно-орієнтований підхід.

Аналізуючи застосування особистісно-орієнтованого підходу для магістерської підготовки фахівців освітньої галузі В. Берека підкреслює, що його сутністю є, насамперед, реалізація на практиці сутнісних характеристик суб'єкта управління, його ставлення до навколишньої дійсності у всій багатомірності його індивідуальних проявів. Зокрема даний підхід пов'язаний з усвідомленням і засвоєння особистістю нормативного компоненту змісту магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти, який охоплює систему правових, моральних та естетичних норм, правил, розпоряджень та заборон, які регламентують взаємостосунки людини з управлінським середовищем, що в результаті значно прискорює процеси

формування громадянської позиції особистості щодо управління, яка, насамперед, передбачає вироблення непримиримого ставлення до будь-яких проявів антигромадської поведінки в ньому [10, с. 23].

Безсумнівно підготовка суб'єкта законотворення для освітньої сфери має бути спрямована не тільки на розвиток професійних якостей особистості, але й на формування громадянина з чіткими світоглядно-ціннісними переконаннями. Фахова підготовка таких суб'єктів, окрім необхідних знань та професійних навичок, має забезпечувати високий рівень патріотизму, моральної та правової культури, усвідомлення глибини та значущості національних педагогічних традицій, відкритість до інновацій тощо.

У зв'язку з вищенаведеним, фахівці визначають наступні провідні завдання управлінської деонтології:

1. Теоретичні завдання (розкриття соціальної значущості дотримання керівником норм управлінської етики; його ознайомлення з принципами, нормами та правилами управлінської поведінки й чітке їх засвоєння; формування моральних цінностей управлінської діяльності та відповідних якостей керівника; розвиток у майбутніх керівників етичної культури на рефлексивній основі, спонукання їх до самоаналізу власних вчинків; вивчення принципів поведінки керівників, спрямованої на ефективне виконання професійних і посадових обов'язків; вивчення різноманіття відносин у системі “керівник-підлеглий” для встановлення правильних відносин, які приводять до успіху; вивчення несприятливих чинників управлінського процесу з метою мінімізації їх впливу на функціонування закладу освіти; пошуки шляхів усунення шкідливих наслідків недоброякісної управлінської діяльності.

2. Практичні завдання (визначення типових помилок управлінської поведінки, пов'язаних із порушенням норм професійної моралі; розкриття особливостей етичної поведінки керівника в процесі вирішення управлінських завдань) [11, с. 132].

Необхідно зазначити, що у інформаційному суспільстві якісна

підготовка майбутніх суб'єктів процесу законотворення в галузі освіти обов'язково включає: вміння опрацьовувати різноманітні бази даних, креативність щодо прийняття управлінських рішень, здатність застосовувати інноваційні підходи для розвитку освітньої сфери.

Як свідчать фахівці, інноваційна складова діяльності менеджера освіти передбачає наявність знань, умінь й навичок у галузі змісту й технологій розробки інноваційних компонентів освітньої діяльності (інноваційний менеджмент в освіті), а саме:

- загальну теоретико-методологічну підготовку в галузі інноваційної політики та управління інноваціями;
- спеціальну теоретико-методологічну підготовку в галузі сучасних закономірностей освітньої інноватики, її місця і ролі в національній системі освіти, взаємозв'язок менеджменту освітніх нововведень з менеджментом освіти, як об'єктів управління;
- навчання формам побудови структур управління інноваційними процесами в освітніх установах, формам і методам створення й впровадження освітніх інновацій [12, с. 31].

Вочевидь, ефективно застосовуючи новітні інформаційні ресурси та технології, проявляючи креативність у вирішенні складних завдань у освітній сфері майбутній суб'єкт законотворчості зможе запропонувати інноваційні регулятивні норми, які здатні осучаснити законодавчу базу вітчизняного освітнього простору.

Висновки. Отже, фахова підготовка майбутніх суб'єктів законотворення в галузі освіти передбачає наступні особливості: набуття ними спеціальних знань з освітнього менеджменту, правового забезпечення освітньої діяльності; глибоке вивчення педагогіки й психології; формування в них високого рівня політико-правової, управлінської, професійної культури та ін. В той же час важливими є й особистісні якості фахівців в галузі управління освітою, а саме моральність, професіоналізм, відповідальність, патріотизм, креативність, здатність до інноваційної діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Олійник В.В. Підготовка управлінців в системі післядипломної освіти в умовах трансформації державного управління / В. В. Олійник // Науковий вісник Академії муніципального управління: Серія «Управління». – 2014. – Випуск 2. – С. 97-104.
2. Берека В.Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В.Є. Берека ; за ред. А. Сиротенка. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 357 с.
3. Торган М.М. Аналіз стану підготовки менеджерів освіти до виконання професійних функцій / М.М. Торган. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_1_22
4. Белова Л. Підготовка управлінських кадрів для національної освітньої системи / Л.О. Белова // Новий Колегіум. – 2016. – № 2. – С. 27-29.
5. Штепа О.В. Підготовка конкурентоздатних управлінських кадрів в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні / О.В. Штепа // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Економічні науки. – 2015. – № 1. – С. 134-137.
6. Мельник В. Керівниками не народжуються: Управлінська підготовка керівника навчального закладу в системі підвищення кваліфікації / В. Мельник // Управління освітою. – 2003. – №8. – С. 8-11.
7. Пономаренко Т.О. До проблеми розробки моделі змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти в контексті культури / Т.О. Пономаренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_1/doc_pdf/Ponomarenko_st.pdf
8. Жигір В. Вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера освіти / В. Жигір // Молодь і ринок. – 2011. – № 3. – С. 50-55.
9. Калашнікова С. Концепція лідерства в управлінні освітніми системами / С. Калашнікова // Освітологія. – 2012. – Вип. 1. – С. 106-112.
10. Берека В. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти: особистісно орієнтований підхід / В. Берека // Молодь і ринок. – 2011. – № 6. – С. 21-25.
11. Задорожна-Княгницька Л.В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження / Л. В. Задорожна-Княгницька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 40. – С. 128-136.
12. Жигір В. Провідні функції менеджера освіти як основа формування його професійної компетентності / В. Жигір // Молодь і ринок. – 2011. – № 2. – С. 27-33.

References

1. Oliinyk V.V. Training of managers in the system of post-graduate education in conditions of public administration transformations / V.V. Oliinyk // Scientific Bulletin of the Academy of Municipal Management: The "Management" Series. — 2014. — Vol. 2. — P. 97-104.
2. Bereka V.Y. Master's training for future managers of education: monograph / B. Є. Берека; Eds. A. Syrotenko. — Khmelnytskyi : Ed.: KHNPA, 2008. — P. 357.
3. Torhan M. M. Analysis of the status of education managers training concerning performing their professional functions / M. M. Torhan. // Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. — 2010. — Vol. 1. — Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_1_22
4. Bielova L. Training of management personnel for the national educational system / L.O. Bielova // New Collegium. — 2016. — № 2. — P. 27-29.
5. Shtepa O. V. Training of competitive managerial staff in the context of the introduction of European standards of higher education in Ukraine / O.V. Shtepa // Scientific Herald of Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University. Series: Economic Sciences. — 2015. — № 1. — P. 134-137.
6. Melnyk V. Managers are not born: Managerial training of the chief of educational institution in the system of advanced training / V. Melnyk // Education Management. — 2003. — №8. — P. 8-11.
7. Ponomarenko T.O. To the problem of developing a model of the content of training of preschool education managers in the context of culture / T.O. Ponomarenko. — [Electronic resource]. — Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_1/doc_pdf/Ponomarenko_st.pdf

8. Zhyhir V. Requirements for the professional training of the modern education manager / V. Zhyhir // Youth and the market. — 2011. — № 3. — P. 50-55.
9. Kalashnikova S. The Concept of Leadership in the Management of Educational Systems / S. Kalashnikova // Osvitohiia. — 2012. — Vol. 1. — P. 106-112.
10. Bereka V. Master's training for future managers of education: a person-centered approach / V. Bereka // Youth and the market. — 2011. — № 6. — P. 21-25.
11. Zadorozhna-Kniahnytska L.V. Deontological basis of training of chiefs of educational institutions: the concept of research / L.V. Zadorozhna-Kniahnytska // Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools. — 2015. — Vol. 40. — P. 128-136.
12. Zhyhir V. Leading functions of education manager as the basis for the formation of his professional competence / V. Zhyhir // Youth and the market. — 2011. — № 2. — P. 27-33.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СУБЪЕКТОВ ПРОЦЕССА ЗАКОНОТВОРЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Симакова Н.М.

Нормативно-правовое поле образования формируется как отражение реального образовательного процесса в сознании всех субъектов учебно-воспитательного процесса (через призму осознания необходимого и того, что в нем повторяется) и их усилиями. Эффективным этот процесс будет только при наличии в субъекте высокого уровня правовой, философской и общей культуры. К сожалению, довольно часто в процессе образовательного законотворчества доминируют личности, не имеющие опыта и соответствующей правовой подготовки. Отсюда - досадные ошибки, которые обязывают переосмысления и доработки уже принятых законов, дополнительное прохождения, казалось бы, уже освоенного. Формирование правовой культуры субъекта законотворческого процесса является задачей государственной важности и значения. Остановимся на этом более подробно. Современная система подготовки субъектов законотворчества в области образования должна соответствовать потребностям общества, а также трансформироваться в соответствии мировым и национальным тенденциям инновационного развития образовательного пространства. Продолжается поиск модели подготовки управленческих кадров в сфере образования с сочетанием отечественных традиций и зарубежного опыта. Исследователь обращает внимание на формирование управленческой культуры субъектов законотворчества как важной проблематики том, что будущий законодатель в сфере образования это профессиональный управленец с практическим опытом и необходимыми знаниями, который должен рассматривать педагогически образовательную деятельность как систему взаимосвязанных элементов и совершенствовать их в правовой способ. Подготовка субъектов законотворчества должна быть направлена на развитие профессиональных качеств личности и формирование гражданина с мировоззренчески-ценностными убеждениями, это обеспечит высокий уровень патриотизма, правовой и нравственной культуры, открытость и инновационность. В информационном обществе подготовка будущих субъектов процесса законотворчества включает в себя умение работать с различными базами данных, применять подходы для развития образовательной сферы и креативность принятия управленческих решений. Остановимся на этом более подробно.

Ключевые понятия: человек, образование, культура, право, законотворчества.

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWMAKERS IN EDUCATION

Simakova Nataliia

The normative-legal field of education is formed as a reflection of the real educational process in the consciousness of all educational process subjects (through the prism of awareness of the necessary things and the fact what is repeated there) and their efforts. This process will be effective only in the presence of a high level of legal, philosophical and general culture in the

subject. Unfortunately, often there are individuals who do not have experience and appropriate legal training in the process of education lawmaking. Hence, we face grave mistakes that oblige the rethinking and revision of already adopted laws, the additional passage of those obstacles, it may seem, we have already passed. Legal culture formation of the lawmaking process subject is a task of state importance and significance. Let's dwell on it in more detail. The modern system of lawmakers training in the education area must comply with the needs of society, as well as it should transform in accordance with international and national trends in the innovative development of educational space. The search of a model of managerial personnel training continues with a combination of domestic traditions and foreign experience in the educational sphere. The researcher draws attention to the managerial culture formation of the lawmaking subjects as an important issue because the future lawmaker should be a professional manager with practical experience and should have necessary knowledge in the educational sphere, he/she should consider pedagogical-educational activity as a system of interrelated elements and improve them in the legal way. The preparation of lawmaking subjects should be aimed at the professional qualities development of a person and also at the formation of a citizen with ideological and value beliefs, it will ensure a high level of patriotism, legal and moral culture, openness and innovativeness. The preparation of future lawmakers includes the ability to work with diverse databases, applying approaches to the educational sphere development, and the creativity of making managerial decisions in the information society. Let's dwell on it in more detail.

Key concepts: people, education, culture, law, lawmaking.

УДК: 141.78

ORCID 0000-0001-6107-5397

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТАХ

А.А. Малишева, аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди

У статті проводиться огляд педагогічної спадщини та висвітлюються основні погляди В.О. Сухомлинського на розумовий розвиток особистості як однієї з ланок освітнього процесу. Наводяться складові розумового розвитку: «процес мислення» інтелектуальні відносини, науковий світогляд. Аналізується творчий спадок В. О. Сухомлинського задля виявлення досвіду, який може бути адаптованим до умов сучасних соціокультурних контекстів.

Ключові слова: розумовий розвиток, розумове виховання, інтелектуальні відносини.

Актуальність. Сьогодні суспільство з притаманною йому швидкістю та мінливістю привертає нашу увагу до розумового розвитку задля формування у особистості компетенцій коректно працювати з масивами інформації, які зараз циркулюють у світовому павутинні. Це дає змогу переоцінити відомі гуманітарній науці погляди та ідеї видатних представників педагогічної думки. Звернемося до спадщини В.О. Сухомлинського, здебільшого ми будемо фокусувати нашу увагу на його творчому доробку «Про розумове виховання», втім час від часу будемо звертатись і до інших творів, з метою виявлення досвіду, що може бути адаптованим до умов сучасних соціокультурних контекстів.

Аналіз досліджень та публікацій. Розумове виховання філософи, психологи та педагоги минулого й сучасності вважають провідним у системі формування особистості. Про актуальність та пріоритетність розумового виховання говорили: Ф. Рабле, М. Монтень, К. Гельвецій, С. Френе, Д. Дідро, Р. Штайнер, Ф. Гербарт, А. Дістерверг, О. Конт, Лестер Уорд, Дж. Д'юї, К. Поппер, М. Гайдегер, Е. Муньє, М. Бубер, Ю. Габермас, К.О. Апель, Г. Ноль, А. Кроуфорда, В. Саул, С. Метьюз, Я. А. Коменський, Й. Песталоцці, Г. Блонський, М. Монтесорі, Г. Кершенштейнер, К. Д. Ушинський, М. Пирогов,

Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, Ж. Піаже. Також для нашого аналізу вельми важливими є філософські розвідки М. Д. Култаєвої, Н. Радіонової, М. В. Триняк, Л.С. Горбунової.

Зауважимо, що різні аспекти творчої спадщини та педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського ґрунтовно досліджені у розвідках таких сучасних науковців: А. Кокеріла (Alan Cockerill), Л. В. Ушкалова, С. Білецької, Н. Карпова, В. Ликова, М. Мухіна, Л. Подольної, С. Соловейчика, І. Старцева, О. Сухомлинської, Л. А. Ярославцевої та ін.

Мета статті полягає у дослідженні педагогічної спадщини педагога, зокрема ідей розумового розвитку у педагогічній концепції В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Василь Олександрович вважав «Розумову (інтелектуальна) освіту – одним з найбільш важливих ланцюжків системи освіти. Вона передбачає придбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, виробництво культури розумової праці, виховання інтересів і потреби розумової діяльності у постійному збагаченні наукових знань, в застосуванні їх на практиці. Розумова освіта здійснюється в процесі придбання наукового знання, але не зводиться до накопичення певного його обсягу» [1, 1]. Зауважемо також, що педагог звертав увагу, особливо молодих фахівців, на те яким чином здійснюється процес мислення. Ця ідея описана у книжці «Серце віддаю дітям». За словами педагога, «образи є домінуючим способом мислення у дитини, також він наголошує на кореляції між їх яскравістю та глибиною осмислення закономірностей природи». У творі читаємо: «Ніжні, чуйні нейрони мозку ще не зміцніли, їх треба розвивати, зміцнювати. [...] Це означає, що певна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (слова, явища, предмети) навколишнього світу та через найтонші нервові клітини – мов через канали зв'язку – йдуть сигнали. Нейрони проводять "обробку" цієї інформації, вони її систематизують, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить і надходить, її треба знову і знову сприймати, "обробляти"». [...] і далі педагог пояснює причини

цього феномену «...клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чуйно реагують на об'єкти сприйняття, що нормально працювати вони можуть лише за умови, що об'єктом сприйняття, осмислення є образ, який можна побачити, почути, доторкнутися». Тому Сухомлинський закликає «пам'ятати, що сутність мислення полягає у перемиканні думки, яке можливе лише тоді, коли перед дитиною є наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина ніби у доповненій реальності бачить, чує, відчуває те, про що розповідають (це пояснює чому діти узахваті від казок)». Відмітимо, що такий підхід, на нашу думку, гармоніює з феноменологічним підходом до освіти, що пропагувався Р. Штайнером. Зауважимо, що «природа дитячого мозку вимагає, щоб її розумове виховання проводилося безпосередньо біля джерела думки серед наочних образів, і насамперед серед природи» такий підхід, за словами Василя Олександровича, стимулює переключення думки від наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Також він наголошує, що «за умов ізоляції дітей від природи та навчання дитини з перших днів проводити лише словом, то клітини мозку швидко втомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель.» [2, 37-38]. Сьогодні прогресивна ідея, що описана Сухомлинським підтверджується емпіричними дослідженнями італійського нейрохірурга А. Дамассіо. І в нашому сприйнятті ідея, що пронизує практичну педагогічну спадщину, має схожість з ідеєю «трансверсального розуму», представленою німецьким філософом В. Вельшем, яка сьогодні активно вводиться до інтелектуальних освітніх практик. Завдяки перекладу М.Д. Култаєвої книги «Наш постмодерний модерн» В. Вельша (1987), ми отримали можливість відмітити співзвучність між ідеями німецького філософа та педагогічною спадщиною нашого українського педагога. За Вельшем «трансверсальний розум характеризується здатністю засвоювати різні типи раціональності й переходити між ними» [3, 317-318]. У Сухомлинського ми також бачимо виокремлення емоційної, пізнавальної, естетичної складових інтелектуального розвитку особистості. Ось чому на нашу думку вивчення спадщини

Сухомлинського молодими фахівцями під час професійної підготовки, створює передумови розуміння практичної реалізації теоретичних ідей та можливості адаптації до соціокультурних контекстів.

Як бачимо, директор павлишської школи вважав важливим розвивати розум, як малечі так і молоді й навіть зрілої особистості, бо надбання цілісного світогляду можливе лише у поєднанні передових наукових знань та ідей із реаліями буття кожної особистості при цьому враховуючи культурний потенціал суспільства. Сам Сухомлинський відмічав, що "...духовне багатство індивіда повністю залежить від багатства його реальних відносин..." також зауважується, що свідомості людей завжди пов'язані невидими нитками з тілом народу Розум, зростаючого індивіда всотує ідеології і психіку народу, його переконання, традиції, інтелектуальної, моральної і естетичної культури [2, 36]. Сухомлинський також підкреслював, що «розумовий розвиток означає постійне збагачення студентів, усіма духовними цінностями суспільства і що таке збагачення гармонійно поєднує в собі освітній процес у школі і життя суспільства» [1, 1]. Відмітимо, що за словами директора сам «процес придбання знань і якості їх поглиблення буде фактором розумової освіти тільки тоді, коли знання стануть особистим переконанням, духовним багатством прав, що відображається на ідейній цілеспрямованості свого життя, на її роботі, соціальній діяльності й інтересах. Формування світогляду – це основа розумового розвитку».

До того ж читаючи роботу автора можна помітити ідею, що йде через всю книгу: світоглядна спрямованість переконань побудованих на знаннях постає у якості серцевини розумового розвитку. Ми поділяємо думку Сухомлинського, який придавав вагоме значення практичному слідуванню тій важливій істині, що науковий світогляд – не лише система правильних поглядів на світ, але і суб'єктивний стан особистості, що проявляється в її почуттях, волі та діяльності. Розумова вихованість заключається у тому, що погляд людини на світ виражається не лише в здатності пояснити, але й у бажанні, щось довести, ствердити, щоб захистити свою творчу діяльність [1, 11].

«Формування науково світогляду залежить від того, наскільки глибоко осмислюють студенти головні, провідні ідеї основ наук: матеріальність та пізнаваність світу, взаємний зв'язок та обумовленість явищ; можливість і закономірну потребу перетворення навколишнього світу людиною; пізнаваність суті та причин суспільних явищ, особливо, таких як війни, революції та інші соціальні та економічні потрясіння і перетворення...» [1, 12]. Ці ідеї описувались давно втім ми бачимо у них потенціал який наразі є досить плідним для інформаційної та психологічної гігієни студентів виходячи з реалій нашого суспільного буття, бо на території нашої країни наразі ведуться бойові дії та введений військовий стан. Адже викладачам, особливо тим, що працюють на сході нашої країни часто доводиться навчати учнів та студентів, що мають травматичний досвід або посттравматичний синдром, що приводить до викривлення типу мислення світогляду та норм моралі, а подекуди навіть знецінення освітнього процесу.

Зауважимо, що становище, яке склалося, як у глобальному так і локальному вимірах у суспільстві наразі відкриває нові грані «інтелектуальних відносин» (В.О Сухомлинський). Інтелектуальні відносини впливають на якісне зростання особистості її творчий імпульс і супроводжують людину впродовж життя й сприяють творчому зростанню, відкривають можливості здобути нові професійні навички і це на нашу думку має свій алгоритм та закономірності розвитку. Тому ми враховуючи нові можливості які відкриваються перед сьогоdnішнім поколінням Z вважаємо за доцільне підняти питання, щодо питання інтелектуальних відносин, адже освіта вимагає не лише базового розуму, а й трансверсального, що за словами німецького філософа В. Вельша є «водночас обмеженим і відкритим, здатен переходити від однієї конфігурації раціональності до іншої, артикулює розбіжності, встановлює з'язки, веде дискусії та викликає зміни» [3, 275]. Для трансверсального розуму притаманні переходи, або як влучно підмічає вітчизняна дослідниця Горбунова Л.С. «конструювання мостів та терміналів, що виступають певними досвідами, які поєднують непоєднуване»

[4, 242]. Вважаємо, що ідеї В.О. Сухомлинського, щодо розумового розвитку є співзвучними з концептом трансверсального розуму. У творчому доробку педагога простежуємо віртуозне поєднання у гармонійну цілісність різних форм пізнання – емоційне, естетичне, розумове та практичні виміри (описано у «Школі під відкритим небом»), що були спрямовані на розвиток мислення й світогляду молодого покоління та їх батьків.

Мобільність, швидкість та доступність обміном інформацією й жонглювання ідеями між представниками у мережі інтернет. Наразі вищезазначені явища оновлюють наше звичне розуміння інтелектуальних відносин та обмін досвідом, вже не лише через особисту взаємодію в аудиторії у колі однолітків, чи у межах *alma mater* з молодшими чи старшими студентами, а й через месенджери, вебінари, освітні платформи, наприклад наші вітчизняні Prometeus та Osvitoria, які у своїх курсах пропагують ідеї феноменологічного, часом трансформативного та синергетичного навчання й застосовують передові освітні інтелектуальні стратегії, що вивчаються та висвітлюються у філософії освіти. (про це можна дізнатися у статті автора: Малишевої А.А. «Освітні концепції з підготовки молоді у методології професійної освіти»). Сухомлинський писав, що «Інтелектуальні відносини – найбільш сильні та довгострокові між старшим і молодшим поколінням учнів...». Ми вважаємо, що в цьому ракурсі ці стосунки схожі на менторство бо відбувається врахування особистісного досвіду та його адаптація або трансформація для вирішення потрібної ситуації чи питання, які у ситуації сьогодення є актуальними в умовах концепції людиноцентризму. «...Завдяки їм збагачується духовне життя команди, розумові інтереси переплітаються з інтересами дружби. І це приводить до безперервного примноження інтелектуального багатства» [1, 43-44], і далі читаємо з одного боку, а з іншого дозволяє реалізувати «мету навчання, що полягає у тому, щоб процес оволодіння знаннями забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, що досягається у процесі навчання, сприяв більш успішному засвоєнню знань» [1, 56].

Висновки. Творча спадщина В.О. Сухомлинського на нашу думку представляє філософський погляд на освіту через обирання та висвітлення стрижневих ідей у соціокультурному контексті та свідомості особистості, що слугує вагомим внеском до концепцій філософії освіти. Ідеї представлені у творчих доробках педагога співзвучні з концептом трансверсальності, бо демонструють віртуозне поєднання у гармонійну цілісність різних форм пізнання – емоційного, естетичного, розумового та їх практичних вимірів, що були спрямовані на розвиток мислення й світогляду як молодого покоління так і їх батьків.

Людина, що творчо мислить була ідеалом для Сухомлинського, тому що вона глибоко відчуває красу навколишнього світу, здатна творити матеріальні й духовні цінності, бути дослідником та мудрим мислителем, гуманістом та умільцем з патріотичним ставленням до своєї країни. До того ж для Сухомлинського майстерність вчителя розкриває себе в умінні вчити дітей мислити, для нього розумове виховання виступало однією з головних ланок освітнього процесу. Зокрема розумове виховання, за переконанням Василя Олександровича достатньо складний педагогічний процес який не можна зводити лише до теоретичного засвоєння понять та нагромадження знань. За Сухомлинським розумове виховання гармонійно охоплює всі сторони життєдіяльності особистості (розкриваючи тим самим аспект трансверсальності у нашому розумінні), що включають у себе засвоєння знань накоплених людством за час свого існування, розвиток здібностей до гностичної діяльності й творчого мислення, формування інтелектуальних відносин та наукового світогляду, залучення особистості до чуттєво-практичної діяльності, бо вона підпитує уяву та фантазію, розвиває емоції й запалює іскорку мислення та сприяє розвитку особистості. Зокрема педагог підкреслював важливість привчання учнів до подолання труднощів в інтелектуальній праці шляхом виховання самодисципліни розумової праці.

Відмітимо, що В.О. Сухомлинський був філософсько освідченою людиною і досить добре розумів, що дитина у своєму індивідуальному розвитку

проходить усі основні історичні етапи розвитку людства (щоправда в ускореному вигляді). Педагог зауважував, що діти подібні за мисленням до первісної людини, для якої переважаючим було міфологічне, ілюзорно-фантастичне відображення дійсності. Саме тому педагог використовував казку для введення дитини до складних людських відносин, бо вони розкривають на доступному рівні філософію життя й сутність загальнолюдських цінностей людства.

З огляду на стрімкий розвиток науки та вільну циркуляцію інформаційного знання, що накопичується вважаємо у молоді потребу формувати вміння орієнтуватись у безмежному океані знань та користуватись ними. Тому слід зазначити, що сьогодні надважливо навчити молодь компетентно користуватись існуючим доступом до знань через інтернет ресурси та платформи. Ідеї висвітлені у педагогічній спадщині розширюють нам коло потенційних можливостей для професійного становлення та компетентної реалізації молоді особистості, що здатна, критично осмислювати буття та творчо застосовувати набуті знання до соціокультурних контекстів впродовж всього свого життя.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. «Про розумове виховання»// Издательство академии педагогических наук РСФСР// МОСКВА. – М, 1954.
2. Сухомлинський В.О. «Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну». – 2 издание. – Киев.: Рад.шк. 1987. – 544с.
3. Вельш В. Наш постмодерний модерн. Пер. з нім А.Л. Богачова, М.Д. Култаєвої, Л.А. Ситніченко. – К.: Альтерпрес, 2004. – 328с. – («Сучасна гуманітарна бібліотека»).
4. Горбунова Л.С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії та практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710с.
5. Дьюи Дж. Введение в философию образования/ Дж. Дьюи. – М., 1921.
6. Новая философская энциклопедия: в 4 т/ под. ред. В.С. Степина. – М. – Мысль, 2001.
7. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред., передм. О.І.Пометун. – К.: Плеяда, 2006. – 220 с.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: в 2 т./К.Д. Ушинский// Избр. Пед.соч. – М., 1974. – Т.1.
9. Sukhomlinskii, V. A. (Vasilii Aleksandrovich) Holistic education – Ukraine. Education – Study and teaching (Primary) – Ukraine. Education – Ukraine. Other Creators/Contributors: Cockerill, Alan, 1952 – translator. Dewey Number: 370.11 First published in 2016 by EJL Language Service Pty Ltd [Trading online as Holistic Education Books] 181 Oxley Road, Graceville, QLD 4075 Australia www.ejl.com.au <http://holistic-education-books.com/>

References

1. Sukhomlinsky V.O. "On Intellectual Education" //PUBLISHING THE ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF THE RSFSR //MOSCOW. – М., 1954.
2. Sukhomlinsky V.O. "I give my heart to the children. Birth of a citizen. Letters to the son ". – 2nd edition. – Kyiv: Rad.school. 1987 – 544s.
3. Welsh V. Our postmodern modernist. Trans. from germany A.L Bogachev, M.D Kultraeva L.A. Sittenchenko – K.: AlterPres, 2004. – 328s. – ("Modern Humanitarian Library").

4. Gorbunova L.S. Philosophy of Transformative Education for Adults: University Strategies and Practices: Monograph. – Sumy: University Book, 2015 – 710s.
5. Dewey J. Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – M., 1921.
6. New Philosophical Encyclopedia: 4 t. Ed. VS Stepine – M. – Thought, 2001.
7. Technologies for the development of critical thinking of students / Crawford A., Saul V., Matthews S., Makinster D.; sciences ed., preface. O.I. Pometun – K.: Pleiada, 2006. – 220 p.
8. Ushinsky K. D. Man as a subject of upbringing: 2 t. / K.D. Ushinsky // Selected works – Moscow, 1974. – Vol. 1.
9. Sukhomlinskii, V. A. (Vasilii Aleksandrovich) Holistic education – Ukraine. Education – Study and teaching (Primary) – Ukraine. Education – Ukraine. Other Creators/Contributors: Cockerill, Alan, 1952 – translator. Dewey Number: 370.11 First published in 2016 by EJR Language Service Pty Ltd [Trading online as Holistic Education Books] 181 Oxley Road, Graceville, QLD 4075 Australia www.ejr.com.au <http://holistic-education-books.com/>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ

Малишева А.А.

В статье раскрываются основные взгляды В.А. Сухомлинского на интеллектуальное развитие личности, в качестве звена образовательного процесса, описанные в творческом наследии педагога. Рассматриваются составляющие интеллектуального развития: «процес мышления», интеллектуальные отношения, научное мировоззрение. Анализируется творческое наследие В. А. Сухомлинского для выявления опыта, который может быть адаптирован к условиям современного социокультурного контекста.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, интеллектуальное воспитание, интеллектуальные отношения.

THE PROBLEM OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: THE RENAISSANCE OF SUKHOMLINSKII'S IDEAS IN MODERN EDUCATION PRACTICES

A.A. Malisheva

Article reviewed the main views on intellectual education in V.O. Sukhomlinsky's holistic education philosophy as intellectual personal development. Sukhomlinsky emphasize the aspect of being truly human was a development of the intellect, so that the horizons of the mind grew ever wider, gradually encompassing the whole world and reaching into the depths of ideology/outlook space. Considered components of intellectual development: «processes of thinking», intelligent relation, scientific world. Sukhomlinsky first describes each of the families his students came from and the impact of the war, and then goes on to describe a uniquely creative and therapeutic pedagogy he developed to meet the needs of the children in his care. Also Sukhomlinsky characterized of children's thought, about the necessity of developing a child's investigative thinking, and also about the fact that study involves work and will power, and is not just an amusement or a pleasant way of spending time. One of the educators with whose ideas is in harmony is Rudolph Steiner, who promoted a phenomenological approach to the instruction and education of children, more specifically: living experience, observation, description, refection, work of an investigative nature, the use of stories as a vital and graphic way of coming to know the world, and the view of a teacher as a spiritual mentor.

Education viewed as a holistic process, and also because Sukhomlinsky often combines the word with a qualifier to produce expressions such as 'moral education', 'aesthetic education' and 'intellectual education', and the use of 'upbringing' in such expressions seems awkward. It was also important that learning the work of the intellects be associated with practical works which put their knowledge to use. Analyzed V. O. Sukhomlinsky's creative heritage to identify experience, that can be adapted to the knowledge of social and cultural context.

Key words: intellectual development, intellectual education, intellectual relationship.

РОЗДІЛ III

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ

УДК 111.4:141:140.8

ORCID 0000-0002-4766-1530

СИМУЛЯЦІЯ І СИМУЛЯКР В ТЕОРІЇ Ж. ДЕЛЬОЗА

Шаповал Н.В., аспірантка кафедри теоретичної і практичної
філософії імені професора Й.Б. Шада
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна

Стаття присвячена аналізу дельозівського «перевертання платонізму» та його можливим наслідкам для соціального цілого та світосприйняття окремої людини. У ході дослідження було встановлено, що симуляція руйнує встановлений класичний світ репрезентації і нерозривно пов'язана із вічним поверненням, селективним за своєю природою, але протилежним простому відбору. Виключаються і не повертаються саме моделі і копії, які можуть знову повернути центр і впорядкувати хаос. Функціонування симулякра повністю гальмує процес вдосконалення сфери, де він присутній, оскільки можна виправити певні недосконалості реалізованої моделі, але абсолютно немислимо поліпшити те, чого немає. «Перевернути платонізм» означає помістити симулякри на одному рівні з копіями і зображеннями, через утвердження їх у своїх правах. У такій ситуації нерозрізненості ніякий відбір більше неможливий. Принцип подібності зруйновано, заради тотальної різності.

Ключові слова: симулякр, симуляція, модель, копія, ідея, вічне повернення, репрезентація.

Феномен симуляції, що фіксувався і вивчався західними вченими в 60-70-х роках минулого століття, сьогодні все частіше зустрічається на пострадянському просторі у найрізноманітніших сферах людської діяльності: в науці, економіці, засобах комунікації, мистецтві, індустрії краси, політиці тощо.

Дослідники, які займаються цією проблематикою, як правило звертають увагу на те, що сенс і значення поняття «симулякр» (від лат. *simulare* - прикидатися), істотно розрізняються в залежності від того, до якої моделі застосування він відноситься: репрезентативної або нерепрезентативної [2]. Репрезентативна модель асоціюється з Платоном та його теорією ідей. В рамках зазначеної моделі симулякр розуміється як копія копії, яка відрізняється від оригіналу низкою недосконалостей. Згідно з

Платоном світ ідей або істинне буття та світ речей або видиме буття знаходяться у тісному зв'язку: перше забезпечує існування другого. Ідеї як ідеальні зразки присутні в речах, які є лише їх тінню, подобою. Світ речей як несправжньо суцільний є поєднанням справжнього буття – ідеї та небуття – безформеної, пасивної матерії. У контексті даної моделі істинність речі визначається ступенем її подібності з оригіналом – ідеєю, тобто існує еквівалентний зв'язок між знаком і його референтом. Платонівський світ речей є недосконалим відображенням світу ідей, який завжди спотворює, але ніколи не заперечує останній.

Нерепрезентативна модель, навпаки, спростовує підхід, в рамках якого стверджується еквівалентність знаку своєму референту, а тому онтологічний статус першого залежить від цієї відповідності [2]. Тут симулякр вже не розглядається як копія копії, що спотворює справжню реальність, він заміщає її собою і сам стає власною реальністю. Симулякр як знак більше не відсилає до будь-якого референту, за знаком не існує ніякої реальності, крім реальності самого знаку [3]. В рамках нерепрезентативного підходу на відміну від репрезентативного безглуздо говорити, що світ симулякрів – це світ ілюзії і спотворення, оскільки тут заперечується сама ідея відповідності, оскільки заперечується істинний світ, а значить і відповідати більше нема чому. Світ симулякрів стає єдиною реальністю, доступною для свідомості.

Одним із яскравими представників нерепрезентативної моделі симулякра в західній науці є Ж. Дельоз. Звертаючись до його теорії симулякрів, ми маємо на меті розібратися не лише у її змісті, специфіці функціонування симулякру, а і у ставленні автора до описаного ним явища.

В роботі «Платон і симулякр» філософ розглядає симуляцію, відштовхуючись від ідей Платона, зокрема, звертається до таких його робіт, як «Федр», «Філеб», «Політик» і «Софіст». Своє дослідження Дельоз починає з питання: «Що ж все ж таки це означає: «Перевернути платонізм догори ногами?» [1]. В цій тезі Ніцше вбачав завдання майбутньої філософії. «Скоріше за все ця формула повинна бути пов'язана із скасуванням світу

сутностей і світу видимостей» [1], – розмірковує Дельоз. Але подвійне викриття світу сутності і видимості підноситься до Гегеля, або скоріше бере своє начало у Канта і навряд Ніцше мав те саме на увазі, що і вони, переконаний філософ. Через абстрактний характер, формула перевертання здається Дельозу неповноцінною, оскільки не торкається основного мотиву платонізму, який саме і потребує прояснення. Даний мотив він шукає у встановленні способу, за допомогою якого Платон проводив різницю між світами сутностей і видимості, «річчю як такою» та її образами, оригіналом і копією, моделлю і симулякром [1].

Суть зазначеного поділу полягає не в розділі роду на окремі види, відповідно до специфіки кожної речі. Він ґрунтується на принципі відбору за походженням і родоводом. Мета його полягає у сортуванні претензій, у розрізненні «істинного претендента від хибного». «Цей метод знову прагне об'єднати в собі владу діалектики і владу міфу з його постійною циклічною структурою, в дійсності є історією першооснови. Він передбачає створення моделі, відповідно до якої можуть судитись різні претенденти» [1].

Зазначивши, що «першооснова завжди має потребу у претензії або вимозі», Дельоз продовжує своє міркування таким чином: «З'являється претендент, який звертається до основи, а його вимога має оцінюватися як цілком обґрунтована, недостатньо обґрунтована або взагалі позбавленою будь-яких підстав» [1]. Ось така елективна участь і є відповіддю на проблему методу відбору. «Брати участь – це, в кращому випадку, бути другим» [1], – говорить Дельоз, саме на це, на його думку і спирається відома тріада неоплатонізму – «те, що не бере участі», «те, що бере участь» та «учасник», яку він виражає інакше: «Першооснова, об'єкт у своєму прагненні і претендент; батько, дочка і наречений. Першооснова завжди володіє чимось одвічно. Вона розлучається з тим, чим володіє, щоб цим поділитися, віддати тому, хто просить, хто буде володіти цим тільки вторинним чином. І розлучиться вона з тим, чим володіє, лише тоді, коли переконається у здатності позивача витримати всі випробування основою» [1].

Однак таке тлумачення методу Платона більше схоже на його перекручення, принаймні на цій фазі міркувань Дельоза. Ідеї у вченні Платона – безтілесні, досконалі, ідеально існуючі форми, образи, що утворюють розумоосязну основу – істинне буття світу чуттєвих речей, світу вічного становлення. Ідеї, в теорії Платона, як першооснова не мають потреби у претензії або у вимозі, вони не діляться і не віддають того, чим володіють, тому, хто просить. Бо до їх втілення ще немає кому просити і немає з ким ділитися. Ідеї, надаючи форми безформній хорі (яка не присутня у міркуваннях Дельоза), втілюються, із безтілесних загальних форм стають тілесними одиничними формами, тобто стають речами, що утворюють у своїй сукупності мінливий світ речей. Назвати ці втілені форми претендентами теж неможна, оскільки вони вже отримали те, що тільки і можна отримати від ідеальних форм і образів – форму, як спосіб зв'язку речовинності, яку оформили, ставши матеріальними речами, з більш чи менш вдалою формою існування. І за Платоном це є «два створення божественної творчості: сама річ і образ, що її супроводжує».

Інша справа, коли першооснова є штучним утворенням у вигляді ідеальної (нематеріальної) моделі, наприклад теоретичної моделі влади, створеної людьми для суспільного цілого. Загальна влада такого цілого є його першоосновою, началом, що має розгорнутися у суспільне ціле. Могутність такої першооснови, що існує у вигляді системи владних повноважень має утворювати і утримувати необхідне його часткам ціле. Ось така основа дійсно має потребу у претензії на те, чим вона володіє – системою владних повноважень, які розподіляються між претендентами, що пройшли всі випробування основою, тобто здатні і будуть втілювати саме таку ідею влади, а не іншу.

У елективній участі Дельоз розрізняє різні рівні і навіть цілу ієрархію володарів, яких може бути нескінченно багато, аж доходячи до володіння лише міражем або симулякром, що перетворює самого володаря в симулякр. Посилаючись на «Політика», він пропонує детальну ієрархію: «справжній

державний діяч або той, хто має всі підстави прагнути і бажати, а потім родичі, слуги і раби, і, спускаючись вниз, до симулякру, – удавачі і облудники(...) Всі вони стають уособленням злої влади, влади оманливих претендентів» [1]. Підводячи підсумок цієї частини теорії ідей Платона, Дельоз зазначає, що в ній «міф створює іманентну модель або перевірку на основу, у відповідності до якої облудники мають бути осуджені» [1]. Саме на таких умовах поділ досягає своєї цілі у перевірці претендентів на відповідність заявленій основі (ідеї), яка проводиться методом відбору за походженням, а не визначенням поняття і його розподілом на види.

Окремої уваги, на думку Дельоза, заслуговує діалог «Софіст», в якому застосування метода поділу парадоксальне. Він використовується із протилежною метою: не для оцінки тих, хто заслуговує бути відібраними, а для виявлення хибних претендентів як таких, виявлення буття, яке є небуття, тобто симулякра. Таке буття симулякра представляє сам Софіст, який, на думку Дельоза, «уособлює його як сатир, кентавр або Протей, який всюди пробирається, втручається не у свою справу, непомітно вкрадається і втирається до всього» [1]. Таким чином, можна допустити, що симулякр це не цілком небуття, а те, що знаходиться не на своєму місці, коли заявлена ідея не відповідає втіленню.

В результаті, як каже Дельоз, Платон приходить до висновку про те, що симулякр є не просто помилковою копією або хибним претендентом, але якимось об'єктом, який унеможливорює розрізнення копії і оригіналу. Пошуки визначення хто ж такий Софіст призводять до точки нерозрізненості, в якій зрозуміти хто Софіст, а хто Сократ вже неможливо.

Дельоз зауважує, що якщо спочатку мотивом Платона було розрізнення між сутностями і уявленнями, інтелігібельним і чуттєвим, ідеєю і образом, оригіналом і копією, моделлю і симулякром, то тепер відмінність виявляється вже всередині образів і уявлень, які поділяються Дельозом на копії та симулякри. «Копії є вторинними володарями. Вони – цілком обґрунтовані претенденти, забезпечені подобою. Симулякри ж

уподібнюються хибним претендентам, виникають на основі відсутності подібності, позначають істотне перекручення або відхилення. Саме в цьому сенсі Платон розрізняє дві області образів-ідолів: з одного боку, – копії-зображення, з іншого, – симулякри-фантазми »[1].

На думку Дельоза, основний мотив платонівських пошуків через розрізнення, пов'язаний, по-перше, з визначенням межі між копіями – володарями достатніх підстав і симулякрами, безпідставними претендентами, носіями відмінності, а по-друге, з питанням про те, «що саме забезпечує триумф копій над симулякрами», яке формулюється Дельозом як проблема пригнічення симулякрів, утримання їх в глибині, запобігання їх втручання у будь-що.

Критерієм відбору між двома зазначеними видами образів у Дельоза виступає ідея. Копії та зображення, розмірковує він, є «хорошими» образами, тільки тому, що вони забезпечені подобою ідеї. При цьому, відзначає він, «подоба» тут вживається не в сенсі чогось зовнішнього, оскільки тільки речі можуть бути ззовні подібними одна одній. Мова йде про подібність речі – копії ідеї, оскільки саме ідеєю встановлюються такі співвідношення і пропорції, які утворюють внутрішню сутність майбутньої речі. «Подоба, будучи як внутрішньою, так і духовною, є мірою будь-якої претензії. Копія насправді будь-чому подібна тільки в тому сенсі, в якому вона подібна ідеї речі »[1]. «Існує вища ідентичність ідеї, яка виявляє вагомі підстави для різних претензій у копій, оскільки стверджує їх на основі внутрішньої і успадкованої ними подібності» [1].

На відміну від копій, симулякр завжди намагається таємно обійти ідею, змістити «батька», внести дисбаланс, оскільки він не має за собою підстав і ретельно це приховує. Симулякр, за Дельозом, не можна назвати копією копії, як дурну нескінченність у процесі втрати подоби, оскільки в такому випадку зникає найважливіше – основний критерій розрізнення копії від симулякра – сама подоба. «Копія – це образ, забезпечений подобою. Симулякр же – образ, позбавлений подібності» [1]. В якості ілюстрації до

вищевказаного, Дельоз наводить фрагмент із Біблії, в якому йдеться про те, що Бог створив людину за образом і подобою своєю. Після скоєного гріхопадіння людина втратила подібність з Богом, залишився тільки образ. Так людина з божественної копії перетворилася в симулякр Бога.

При спостереженні симулякр справляє враження подоби, проте вона є повністю зовнішньою, оскільки утворена іншими засобами ніж сама модель або ідея, він заснований виключно на відмінності і невідповідності. Навіть якщо і допустити, що симулякр має модель, то це буде модель чогось іншого, а не заявленого симулякром.

Дуже важливою на нашу думку є ще одна характерна відмінність між копією та симулякром, про яку говорить Дельоз. Це продуктивність. Копія, що має подобу своєї ідеї, завжди спирається якщо не на істинне знання, то завжди – хоча б на правильну думку, наслідком чого є продуктивний результат. Ступінь продуктивності може бути різною, вона прямо залежить від міри подібності копії ідеальній моделі, однак результат так чи інакше буде присутній.

Симулякр, який має зовнішню подібність із моделлю, не дає ніякого продуктивного результату взагалі. У цьому, ми вважаємо, і полягає головна небезпека і шкода симуляції – він як претендент на відповідність якості, на яку він претендує не просто «погано виконує свою роботу», вона взагалі відсутня як така. У той же час наявність якого-небудь симулякра, наприклад симулякра влади, буде повністю гальмувати процес вдосконалення, в даному випадку механізмів організації і управління, оскільки можна виправити певні недосконалості, але абсолютно немислимо поліпшити те, чого немає. Можливо тільки створити модель (саме модель, а не симулякр), за якою буде створюватися те, що до цього було непродуктивним.

Зазначена непродуктивність виникає від того, пише Дельоз, що спостерігач не здатний впоратися самотійно з величезним розривом між симулякрами і моделлю, якій вони нібито відповідають. Це відбувається через те, що симулякр створює зовнішнє враження подібності і залучає

спостерігача на свою позицію таким чином, що останній сам стає частиною симулякра. «У симулякрі відбувається становлення божевільням або становлення безмежного. Як показано в "Філебі", де "завжди мить триває в більшій чи меншій мірі", завжди існує становлення іншого, становлення руйнівних глибин, здатних обходити і уникати рівність, межу» [1].

Відповідно до двох родів образів: копій і симулякрів, Дельоз виділяє два способи сприйняття світу. Перший заснований на формулі "відрізняється лише те, що подібне". Згідно з ним світ речей складається з копій або репрезентацій і в цілому стає зображенням певної ідеї або ідей. У ньому будь-яке розрізнення мислиться спираючись на початкову подобу, тому, що зображується.

Інша формула "тільки різне може бути подібне одне одному" встановлює світ симулякрів, а саму реальність оголошує фантазмом. У ній процес мислення світу речей відбувається за іншим сценарієм: «подібність або навіть ідентичність» мислиться «як продукт глибокої неспівмірності і невідповідності» [1]. Ця неспівмірність у світі симулякрів виходить тільки з самої себе, що не задається нічим від початку і сама являє собою єдність міри і комунікації.

Таким чином «перевернути платонізм», згідно з Дельозом, означає помістити симулякри на одному рівні з копіями і зображеннями, через утвердження їх у своїх правах. У такій ситуації нерозрізненості ніякий відбір більше неможливий. «У ситуації "перевертання платонізму" подібність стає різницею, яка увійшла в середину, ідентичність різного виступає як початкова влада того ж самого, а подібне має лише симуляційну сутність, яка виявляє функціонування симулякра» [1]. Це царство хибного претендента, в якому він може здаватися одночасно і «батьком», і «претендентом», і «нареченою». Однак навіть поняття хибності тут більше недоречно, помилковий претендент вже не може вважатися хибним в тій чи іншій мірі, оскільки оригіналу більше не існує, а отже немає ніякого критерію відповідності. Є тільки симуляція як результат функціонування симулякра.

Дельоз розглядає обман як владу. Встановлюється влада обману, якою симулякр підпорядковує собі і моделі і копії. «Ця влада унеможливорює порядок участі, стійкість розподілу, визначність ієрархії. Вона встановлює світ дрейфуючого поширення і коронованої анархії. Перебуваючи далеко від нової основи, вона поглинає всі підстави, гарантуючи загальний розвал (*effondrement*), який несе в собі характеристики радісної і позитивної події, позбавленої своєї основи» [1].

Симуляція нерозривно пов'язана з вічним поверненням, яке руйнує встановлений світ репрезентації. Воно не встановлює ніякого порядку у протилежність хаосу, а само є владою, яка стверджує хаос, говорить Дельоз. (Однак, залишається неясним, яким чином можна панувати над хаосом, хіба тільки одного разу зруйнувати порядок, «відпустити хаос на волю». Але в такому випадку, стверджуючи хаос, влада саморуйнується. Для того щоб підтримувати хаос влада не потрібна, а порядок не може виникнути сам при бездіяльності або відсутності влади як зусилля).

Вічне повернення Дельоз називає владою, яка стверджує децентрацію і дивергенцію. «Перебуваючи під владою хибного претендента, повернення є причиною того, що трапляється знову і знову. Хоча в результаті цього процесу не все повертається на круги своя. Повернення як і раніше селективне, воно "проводить розрізнення", але робить це аж ніяк не в стилі Платона. Те, що відібрано, являє собою процедури, які протилежні відбору» [1]. Виключаються і не повертаються саме моделі і копії, які можуть знову повернути центр і впорядкувати хаос.

Дельоз стверджує, що характерною рисою сучасності є влада симулякрів. Філософія ж навпаки прагне не бути сучасною і не залежати від усього тимчасового, переслідуючи те, що поза часом як свою мету, яке належить усім часам. Однак те, що шукає філософія, пише автор, має найбільш штучний характер і досягається саме шляхом перевертання платонізму. «По відношенню до найбільш віддаленого минулого за рахунок перевертання платонізму; по відношенню до теперішнього - за рахунок

симулякра, який сприймається в якості опорної точки критичної сучасності; по відношенню до майбутнього воно досягається фантазмом вічного повернення як віри в майбутнє» [1].

У той же час Дельоз розрізняє штучне і симулякр. Вони згідно з Дельозом є протилежностями. Штучне це завжди копія копії, тобто на початку цього ланцюжка завжди буде присутня модель. Симулякр завжди існує сам по собі, без підстави. Протистояння штучного і симулякра, на думку Дельоза, становить ядро сучасності і виражається у двох способах деструкції, двох формах нігілізму. Мета першого – руйнування заради збереження встановленого порядку, моделей і їх копій. Мета другого – знищення всякої моделі і їх можливих копій, заради «творчого хаосу», який функціонує в якості симулякра. Ця остання є деструкцією платонізму, яку Дельоз називає «найневиннішим з усіх способів руйнування» [1].

Однак чи може хаос творити? Творити означає створювати щось. За логікою Дельоза хаос може «творити» тільки симулякри, тобто несправжні моделі і копії, непродуктивні за своєю природою. Таким чином, якщо хаос і створює щось, то воно непродуктивне, помилкове, і при цьому відкидає будь-який варіант порядку, проводячи селекцію відповідно до критерію «все, що має впорядковану структуру - видаляється». Влада симулякрів гарантує загальний розвал і коронує анархію. Більш небезпечну установку розуму (і чи розуму взагалі, адже в симулякрі відбувається становлення божевільям, як пише Дельоз) досить важко собі уявити. Це деструкція заради деструкції, яка не має на меті жодного позитивного, конструктивного результату.

Підводячи підсумки нашого дослідження зазначимо наступне:

Дельоз відштовхуючись від теорії ідей Платона та піддавши її істотній переробці виробив власну теорію симулякрів. Якщо спочатку мотивом Платона було розрізнення між сутностями і уявленнями, оригіналом і копією, то Дельоз виявляє відмінність вже всередині образів і уявлень, які поділяються ним на копії та симулякри. Копії цілком обґрунтовані претенденти, забезпечені подобою. Симулякри ж уподібнюються хибним

претендентам, виникають на основі відсутності подібності, позначають істотне перекручення або відхилення від оригіналу.

Симуляція нерозривно пов'язана з вічним поверненням, яке руйнує встановлений світ репрезентації. Вона не встановлює ніякого порядку у протилежність хаосу, а само є владою, яка стверджує хаос. Вічне повернення є владою, яка стверджує децентрацію і дивергенцію. Виключаються і не повертаються саме моделі і копії, які можуть знову повернути центр і впорядкувати хаос. Звинувативши Платона і платонізм, у прагненні «забезпечити повну перемогу зображень над симулякрами» [1], Дельоз шляхом «перевертання платонізму» сам теоретично забезпечив, повне знищення симулякрами не лише можливих копій, як своїх конкурентів, а й оригіналів, заради творчого хаосу, що функціонує як симулякр. Деструкцію платонізму Дельоз називає найневиннішим зі способів руйнування. Зруйнований принцип подібності заради тотальної різності. Все само собі симулякр.

Тож в світлі такого світорозуміння і людина людині, вже навіть не вовк, а симулякр, що здатний прикидатися, удавати з себе що завгодно, позначаючи себе, свої вміння і якості, прагнення і наміри маскою, будь-яким словом-знаком, що має спільне звучання, але геть різний зміст з усіма іншими такими ж симулякрами. В такому випадку стає неможливим не лише спільне співіснування, життя, а й елементарні спільні дії, які вимагають вироблення спільної мети, обговорення очікуваного результату, встановлення єдиного правила, діючи в межах якого, розходяться кожний у своєму напрямку, але для досягнення бажаного спільного результату, сходяться заради єдиної для них всіх мети.

Список використаних джерел

1. Делёз Ж. Платон и симулякр : [электронный ресурс] / Ж. Делёз - Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000174/index.sht>
2. Емелин В. А. Технологии симуляции в постмодернистской политике: [электронный ресурс] / В. А. Емелин – Режим доступа: emeline.narod.ru/policy.htm
3. Кирюшин А. Н., Асташова А. Н. Идея симулякра в понимании виртуального: от Платона к постмодернизму: [электронный ресурс] / А. Н. Кирюшин, А. Н., Асташова – Режим доступа: human.snauka.ru/2012/08/1593

References

1. Delyoz Zh. Platon i simulyakr : [elektronnyj resurs] / Zh. Delyoz - Rezhim dostupa: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000174/index.sht>
2. Emelin V. A. Tehnologii simulyacii v postmodernistskoj politike: [elektronnyj resurs] / V. A. Emelin – Rezhim dostupa: emeline.narod.ru/policy.htm
3. Kiryushin A. N., Astashova A. N. Ideya simulyakra v ponimanii virtualnogo: ot Platona k postmodernizmu: [elektronnyj resurs] / A. N. Kiryushin, A. N., Astashova – Rezhim dostupa: human.snauka.ru/2012/08/1593

СИМУЛЯЦИЯ И СИМУЛЯКР В ТЕОРИИ Ж. ДЕЛЁЗА

Шаповал Н.В.

Статья посвящена анализу делёзовского «переворачивания платонизма» и его возможным последствиям для социального целого и мировосприятия отдельного человека. В ходе исследования было установлено, что симуляция разрушает установленный классический мир репрезентации и неразрывно связана с вечным возвращением, селективным по своей природе, но противоположным простому отбору. Исключаются и не возвращаются именно модели и копии, которые могут снова вернуть центр и упорядочить хаос. Функционирование симулякра полностью тормозит процесс совершенствования сферы, где он присутствует, поскольку возможно исправить определенные несовершенства реализованной модели, но совершенно бессмысленно улучшить то, чего нет. «Перевернуть платонизм» означает поместить симулякры на одном уровне с копиями и изображениями, через утверждение их в правах. В такой ситуации неразличимости никакой отбор более невозможен. Принцип подобия разрушен, ради тотальной разности.

Ключевые слова: симулякр, симуляция, модель, копия, идея, вечное возвращение, репрезентация.

SIMULATION AND SIMULACRUM IN THE J. DELEUZE'S THEORY

Shapoval N.V.

The article represents the analysis of Deleuze's "inversion of Platonism" and its possible consequences for the society and perception of an individual. Deleuze's conception is based on the theory of Plato's ideas, but he rewrote it and developed his own theory of simulacra. Plato's first motive was the distinction between entities and representations, the original and the copy, then Deleuze reveals a difference already within the images and representations that are divided into copies and simulations. Copies are well-grounded applicants, provided with likeness. Simulacrum is similar to false candidates, arise on the basis of lack of similarity, denote significant distortion and deviation from the original.

In the course of the work, it was found that simulation destroys the established classical world of representation and is inextricably linked with eternal returns, naturally selective, but contrary to simple selection. The Models and copies are excluded and not returned, that can return the center again and streamline the chaos. The simulacrum, which has an external similarity to the model, does not provide any productive result at all. The main danger and disadvantage of the simulation is that the simulacrum as a pretender for the conformity of the quality on which he pretends, not only "does not do his work", it is generally absent at all. The functioning of the simulator completely inhibits the process of improving the sphere where it is present, since it is possible to fix certain imperfections of the implemented model, but it is absolutely inconceivable to improve that doesn't exist.

"To invert Platonism" means to put simulations on the same level as copies and images, through the assertion of them in their rights. In such a situation, the invisibility of any selection is not possible anymore. The principle of similarity is destroyed, for the sake of total difference. All is the simulacrum for itself. In this case, it becomes impossible not only for co-existence, life, but also for elementary joint actions that require the development of a common goal, the

discussion of the expected result, the establishment of a single rule, acting within the limits of which diverge each in its direction, but to achieve the desired common result, converge for one purpose for them.

Keywords: simulacrum, simulation, model, copy, idea, eternal return, representation.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ, ФІЛОСОФІЯ
КУЛЬТУРИ

<i>Мозговий Л.І., Бутко Ю.Л.</i> Концепт даоської антропомістики на перетині східної та західної філософії	3
<i>Бродецкая Ю.Ю.</i> Эпоха тотальной глухоты: природа и последствия антикультурного проекта	12
<i>Окорокова В.В.</i> Постмодерна культура як світ симулякрів	23
<i>Grigороva N.V.</i> Philosophical dialogue and its linguistic representation: german and ukrainian traditions	34
<i>Мухіна І.Г.</i> Цивілізаційні наслідки «культурної революції» у поглядах російських теоретиків першої половини ХХ століття	39
<i>Литвинюк Л.В.</i> Біографія як капсула часу: нотатки з Х конференції філософів слов'янських країн	50
<i>Кобзева І.О.</i> Людина на шляху до краси з позицій філософії	71
<i>Кобзева Ю.Ю.</i> Терапевтична функція філософської есеїстики	81

РОЗДІЛ ІІ. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

<i>Тищенко Т.І.</i> Евристичний потенціал педагогічних метафор	91
<i>Бурлука О.В.</i> Самоосвіта особистості як спосіб формування стратегії життя	100
<i>Парфьонова О.І.</i> Концепт доброчесності у шкільній освіті через призму нового освітнього законодавства	112
<i>Дроботенко М.О.</i> Філософ як громадський (публічний) інтелектуал	126
<i>Мищенко В.И.</i> Созидательность, как стратегия выживания и концепция образования	139
<i>Якимчук О.</i> Соціокультурні та економіко-політичні передумови створення державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»)	164
<i>Шостя С.П.</i> Використання інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні творчого мислення учнів	177
<i>Сімакова Н.М.</i> Особливості фахової підготовки майбутніх суб'єктів процесу законотворення в галузі освіти	190
<i>Малишева А.А.</i> Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського у сучасних соціокультурних контекстах	202

РОЗДІЛ ІІІ. СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ

<i>Шаповал Н.В.</i> Симуляція і симулякр в теорії Ж. Дельоза	211
--	-----

Наукове видання

Вісник

Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

«ФІЛОСОФІЯ»

Випуск 51

Відповідальний за випуск Радіонова Н.В.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №15546-4018 ПР від 17.07.2009 р.
Адреса редакції: 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, каб. 311-В. Телефон: (0572) 68-16-78
Електронну версію збірника розміщено на сайті: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/phylos>
E-mail: shepitko@hotmail.com

Підп. до друку 10.12.2018. Формат 60x84 1/16. Спосіб друку – ризографія.
Умов. друк. арк. 10,0. Тираж 100 прим. Ціна договірна.

Віддруковано в типографії ФОП Андреев К.В.
61166, Харків, вул. Серпова, 4
Свідоцтво про державну реєстрацію
№24800170000045020 від 30.05.2003 р.
ep.zakaz@gmail.com
тел. 063-993-62-73